**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

*PROGRAMA DE LEITORADO: DIÁLOGO ENTRE POLÍTICA LINGUÍSTICA
EXTERNA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PFOL NO BRASIL*

Versão Corrigida

Leilane Moraes Oliveira

SÃO PAULO
Novembro de 2017

De acordo:

Professora Doutora Maria Helena da Nóbrega

Data: 08/02/2018

LEILANE MORAIS OLIVEIRA

*PROGRAMA DE LEITORADO: DIÁLOGO ENTRE POLÍTICA LINGUÍSTICA
EXTERNA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PFOL NO BRASIL*

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena da Nóbrega

SÃO PAULO
Novembro de 2017

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

- O48p Oliveira , Leilane Moraes
 Programa de Leitorado: diálogo entre política
 linguística externa e formação de professores de PFOL
 no Brasil / Leilane Moraes Oliveira ; orientadora
 Maria Helena da Nóbrega. - São Paulo, 2017.
 278 f.
- Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
 e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
 Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área
 de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.
1. Programa de Leitorado. 2. Políticas Linguísticas
 Externas. 3. Formação de Professores de Línguas . 4.
 Português para Falantes de Outras Línguas. 5. Análise
 do Discurso. I. Nóbrega, Maria Helena da, orient. II.
 Título.

Nome: OLIVEIRA, Leilane Moraes.

Título: PROGRAMA DE LEITORADO: DIÁLOGO ENTRE POLÍTICA LINGUÍSTICA EXTERNA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PFOL NO BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em:

Banca examinadora

**Prof.^a Dr.^a Cibele Brandão de Oliveira
Borges**

Julgamento: _____

Instituição: Universidade de Brasília

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Mônica Santos de Souza Melo

Julgamento: _____

**Instituição: Universidade Federal de
Viçosa**

Assinatura: _____

**Prof.^a Dr.^a Lineide do Lago Salvador
Mosca**

Julgamento: _____

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Sérgio Duarte Julião da Silva

Julgamento: _____

**Instituição: CET Academic Programs
Brazil**

Assinatura: _____

Agradecimentos

Gratidão a Deus, o grande arquiteto e idealizador da História humana, por seu cuidado e por sua criatividade na construção da minha história. Eu nada poderia sem o seu auxílio e a sua condução!

Pity, a você o meu coração e um sentimento difícil de manifestar em palavras. Desde 2006, a sua companhia tem me ajudado a lidar com as dificuldades e a celebrar as vitórias. Obrigada por ser o amor que “me dá sorte na vida”, obrigada por me ofertar um sentimento capaz de superar a escrita desta tese, obrigada por tentar sempre me ensinar o que significa ser “soma sem subtração” e “múltiplos sem divisão”.

Aos meus pais, Mariuza e José de Oliveira, à Michele e ao Marlon, gratidão pelas orações e pelo amor ilimitado: devo aquilo que sou a vocês, pois o início de tudo está no amor e nos laços que nos unem.

À professora Maria Helena da Nóbrega, a minha profunda gratidão, um carinho sem medida e um grande reconhecimento: sem dúvidas, sou hoje uma pesquisadora moldada por sua mão criteriosa, por seu caráter de honra e dignidade, por seu rigor acadêmico e brilhantismo profissional. Agradeço-a por ter me acolhido na Universidade de São Paulo, por acreditar em mim, em meu projeto de pesquisa e em meus sonhos.

Ao Ministro George Torquato Firmeza (diretor do Departamento Cultural do Itamaraty) e aos funcionários da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) – o diplomata João Domingos Bastiston Bimbato e a oficial de chancelaria Rose Marie Romariz Maari, gratidão pela gentileza com a qual me receberam, no Palácio do Itamaraty, e por permitirem a realização de minha coleta de dados no arquivo nacional.

Aos leitores, sujeitos dessa pesquisa, o meu carinho e gratidão: por doarem um tempo ao meu questionário e permitirem que sua opinião se tornasse a força motriz deste estudo. Parabéns pelo nobre trabalho de divulgar, no exterior, a língua e a cultura de nosso Brasil amado.

Como parte do processo de consolidação da pesquisa, agradeço aos professores Heloísa Albuquerque e Sérgio Duarte Julião da Silva, cujos comentários preciosos trouxeram, dada a realização do exame de qualificação, enorme contributo a essa tese.

À professora Laura Izarra e à Patrícia Lima, o meu muito obrigada, por me receberem na AUCANI e também contribuírem com o fornecimento de dados para a minha pesquisa.

À Isabel Pereira Júlio, responsável pela Biblioteca e Centro de Documentação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), agradeço pela simpatia e pelo acolhimento com os quais me recebeu, para a realização de estudos e recolhimento de referências bibliográficas.

Aos professores Cibele Brandão de Oliveira Borges, Lineide do Lago Salvador Mosca, Mônica Santos de Souza Melo e Sérgio Duarte Julião da Silva agradeço, não somente por comporem a minha banca, mas pela certeza de que a experiência traz nobreza à caminhada profissional e que, diante disso, são muitas as contribuições que cada um confere à minha tese.

À professora Mônica, em especial, obrigada por representar, na banca, as minhas origens montanhosas. Obrigada pelos saudosos tempos de UFV, por todo o seu profissionalismo e por todas as oportunidades concedidas em minha formação nas Letras.

À professora Cristiane Cataldi dos Santos Paes, a minha fidelidade, o meu carinho e o meu eterno muito obrigada: você abriu as portas da minha carreira e foi a primeira pessoa a acreditar em mim.

Ao restante da minha família e aos amigos de caminhada, tanto os de perto quanto os de longe, agradeço e envio afeto, por tornarem os meus dias mais coloridos e a minha vida mais cheia de significado. Obrigada pela certeza de que tenho corações-abrigos espalhados por aí.

Porque se chamava moço
Também se chamava estrada
Viagem de ventania
Nem lembra se olhou pra trás
Ao primeiro passo, aço, aço...

Porque se chamava homem
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem não
Em meio a tantos gases lacrimogênicos,
Ficam calmos, calmos, calmos.

E lá se vai mais um dia.

Clube da Esquina/ Márcio Borges

Minha pátria é a língua portuguesa.

Fernando Pessoa

(...) Brasil amado não porque seja minha pátria,
Pátria é acaso de migrações e do pão-nosso onde Deus der...
Brasil que eu amo porque é o ritmo do meu braço aventureiro,
O gosto dos meus descansos,
O balanço das minhas cantigas amores e danças.
Brasil que eu sou porque é a minha expressão (...)

Mário de Andrade

Resumo

A globalização, deflagrada pelos navegadores da Renascença, trouxe à tona, dentre outras coisas, o movimento de internacionalização idiomática. Atualmente, como parte das políticas linguísticas externas de muitos estados-nação, o referido processo é encarado como pertencente a um *mercado de línguas* (CALVET, 2002), dentro do qual são produzidos e comercializados bens e serviços ligados aos diferentes idiomas do mundo. O governo brasileiro, por sua vez, no âmbito do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores (MRE), mantém a Rede Brasil Cultural, por meio da qual promove planejamentos diversos no sentido de internacionalizar o idioma oficial nacional. Dentre eles, está o Programa de Leitorado – política datada de 1960 e cuja principal ambição é divulgar a língua e a cultura do Brasil em universidades do exterior, contando para isso com profissionais (professores-leitores) selecionados via edital, por meio de parceria entre a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o MRE. Nesse contexto, a presente tese volta-se ao objetivo de revelar o que o perfil profissional de ex-leitores e as experiências de cada um deles sugerem à prática de internacionalização idiomática desenvolvida pelo Programa de Leitorado, bem como à formação brasileira de professores de português para falantes de outras línguas (PFOL). Para isso, a linha metodológica, abrigada no âmbito da pesquisa qualitativa, organizou-se a partir da realização de entrevistas, pesquisas documentais, aplicação de questionário e análise discursiva semiolinguística. De modo geral, mediante um contexto de desprofissionalização da docência, a discussão gerou a percepção de que pontos de fragilidade caracterizam a execução do Programa de Leitorado, o que também esclareceu a existência de demandas relativas a reconfigurações. Partindo disso, do objetivo estabelecido pelo MRE para o Programa de Leitorado, bem como dos discursos de ex-leitores, de suas sugestões e dos dilemas relatados quanto à experiência de *ser leitor brasileiro*, o trabalho termina com a proposição de um curso voltado à formação de futuros leitores, o que diz respeito tanto a uma tentativa de ampliar as capacidades dessa política quanto de repensar a formação de professores de PFOL em solo nacional.

Palavras-chave: Programa de Leitorado; Português para Falantes de Outras Línguas; Formação de Professores de Línguas; Linguística Aplicada; Políticas Linguísticas; Análise do Discurso; Semiolinguística.

Abstract

Globalisation, triggered by the explorers of Renaissance, has brought up, among other issues, the movement of language internationalisation. Currently, as part of numerous nation states external linguistic policies, such process is regarded as *language market* (CALVET, 2002), in which languages from different parts of the world are linked to economic and political relations and used to produce and sell goods and services. Brazilian government, for their part, within the scope of The Ministry of Foreign Affairs (Portuguese: *Ministério das Relações Exteriores - MRE*), maintains the *Rede Brasil Cultural* whereby varied projects, aimed at internationalising the official national language, are undertaken. Among such projects, we can mention *Programa de Leitorado* (Lectureships) – a policy dated back to 1960, whose main ambition is to disseminate Brazil's language and culture to foreign universities around the world via university professors (readers / lecturers). These positions are offered through public notice, published by the Brazilian Ministry of Foreign Affairs and the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Portuguese: *Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES*). Within this context, this thesis is meant to verify what the profile of former lecturers and their experience arouse concerning the practice of the internationalisation of the language developed by *Programa de Leitorado* as well as Teacher Training for Portuguese to Speakers of Other Languages (Portuguese: *Português para Falantes de Outras Línguas - PFOL*). Hence, the methodological approach in qualitative research was carried out by means of surveys, documental examination, questionnaires and semiolinguistic discursive analysis. As a whole, before a scenario of teaching deprofessionalisation, the examination depicts the frailties of *Programa de Leitorado* as well as the demands on its reconfiguration. Taking into consideration the established objective by MRE for this programme along with the account provided by former lecturers, their suggestions and posed dilemmas concerning their experience of being a *Brazilian lecturer*, the paper ends with a proposal on a course focusing on potential lecturers. It reflects not only on an attempt at expanding the competences of this policy but also on re-evaluating PFOL teacher training in Brazilian territory.

Key-words: Lectureships (*Programa de Leitorado*); Portuguese to Speakers of Other Languages; Language Teacher Training; Applied Linguistics; Linguistic Policies; Discourse Analysis; Semiolinguistic.

Lista de Figuras

Figura I - Representação do ato de linguagem.	117
Figura II - Base curricular do curso de formação dos futuros leitores.	190
Figura III - Base curricular do Programa de Leitorado.	195

Lista de Gráficos

Gráfico I - Década de nascimento dos leitores pesquisados.	103
Gráfico II - Formação dos leitores em nível de graduação.	125
Gráfico III - Formação inicial dos leitores por região do Brasil.	126
Gráfico IV - Títulos obtidos pelos leitores até o início da pesquisa.	128
Gráfico V - Atuação profissional antecedente ao Leitorado.	133
Gráfico VI - Atuação docente em PFOL, por localização, antes do Leitorado.	134

Lista de Quadros

Quadro I - Disciplinas da habilitação em “Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira” (Unicamp)	79
Quadro II - Disciplinas da habilitação em “Letras – Português do Brasil como Segunda Língua” (UnB)	81
Quadro III - Disciplinas PFOL (PUC-Rio)	83
Quadro IV - Formação em PFOL no exterior	85
Quadro V - Fatos pesquisados por meio do questionário aplicado.....	111
Quadro VI - Comportamentos/padrões de comportamento pesquisados por meio do questionário aplicado.....	112
Quadro VII - Crenças pesquisadas por meio do questionário aplicado.	113
Quadro VIII - Componentes do ato de linguagem.....	118
Quadro IX - Requisitos para a candidatura dos leitores, em relação à graduação, segundo os editais de seleção dos anos de 2010 a 2014.	127
Quadro X - Requisitos para a candidatura dos leitores, em relação à pós-graduação, segundo os editais de seleção dos anos de 2010 a 2014.....	129
Quadro XI - Sugestões de autores e obras da literatura brasileira pós-Independência.....	198
Quadro XII - Sugestões de movimentos musicais, compositores e intérpretes brasileiros..	200
Quadro XIII - Sugestões de obras cinematográficas brasileiras.	201

Lista de Tabelas

Tabela I - Presença Mundial do Instituto Camões.	47
Tabela II - Presença dos Núcleos de Estudos Brasileiros.	51
Tabela III - Presença dos Centros Culturais Brasileiros.....	52
Tabela IV - Presença do Programa de Leitorado.....	54
Tabela V - Alunos de Intercâmbio na USP (2010 a 2017).	57
Tabela VI - Alunos, por convênio de curta duração, na USP (2010 a 2017).	60
Tabela VII - Alunos, para obtenção de duplo diploma, na USP (2010 a 2017).....	61
Tabela VIII - Continentes/países em que os leitores ensinaram PFOL antes do Leitorado.	134
Tabela IX - Disciplinas oferecidas pelos leitores conforme a área de conhecimento.	142
Tabela X - Função desempenhada pelos leitores quanto à promoção da língua portuguesa.	146
Tabela XI - Função desempenhada pelos leitores quanto à promoção da cultura brasileira e/ou dos demais países de língua oficial portuguesa.....	148
Tabela XII - Função desempenhada pelos leitores quanto à promoção da política linguística brasileira.	149
Tabela XIII - Função desempenhada pelos leitores quanto à pesquisa.	150

Lista de Siglas

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANASUL – União de Nações Sul-Americanas
AUCANI – Agência USP de Cooperação Acadêmica e Internacional
BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCB – Centro Cultural Brasileiro
CEDEAO – Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental
CEEAC – Comunidade Econômica dos Estados da África
CELPE-Bras – Certificado Oficial de Proficiência em Português como Língua Estrangeira
CEPI – Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio
COLIP – Comissão de Língua Portuguesa
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DPLP – Divisão de Promoção da Língua Portuguesa
EBT – Ensino Baseado em Tarefas
EUA – Estados Unidos da América
EU_c – Eu comunicante
EU_d – Eu destinatário
FMI – Fundação Monetária Internacional
IC – Instituto Camões
IES – Instituições de Ensino Superior
IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa
LA – Linguística Aplicada
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MRE – Ministério das Relações Exteriores
NEB – Núcleo de Estudos Brasileiros
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PB – Português Brasileiro
PE – Português Europeu
PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG – Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PEIBF – Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira
PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas
PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

OEA – Organização dos Estados Americanos
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos
ONU – Organização das Nações Unidas
SADC – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
SEM – Setor Educacional do Mercosul
TU_i – Tu interpretante
Tu_d- Tu destinatário
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UESC – Universidade Estadual de Santa Catarina
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UMESP – Universidade Metodista de São Paulo
UnB – Universidade de Brasília
UNC – Universidad Nacional de Córdoba
UNER – Universidad Nacional de Entre Ríos
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNILA – Universidade de Integração Latino-Americana
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	27
1. Bases Teóricas	37
1.1 <i>Linguística Aplicada, Políticas Linguísticas e Globalização</i>	37
1.1.1 Internacionalização Linguística	42
1.1.2 Políticas de Internacionalização Linguística do Brasil.....	49
1.1.2.1 Programa de Leitorado.....	53
1.1.2.2 Políticas de Internacionalização Linguística da Universidade de São Paulo (USP)	57
1.1.3 O ensino de PFOL em diferentes contextos.....	63
1.2 <i>Profissionalização docente.....</i>	71
1.2.1 Profissionalização do professor de línguas no Brasil: dos tempos iniciais à atualidade	71
1.2.2 Formação de professores de PFOL no Brasil: uma breve análise da atualidade ..	76
1.2.2.1 Formação de professores de PFOL no exterior: uma breve análise da atualidade	84
1.2.2.2 O processo inicial e contínuo de formação do professor de línguas: problematização da construção do perfil profissional docente do leitor	92
2. Abordagem Metodológica	101
2.1 <i>Os sujeitos participantes</i>	101
2.2 <i>Opções metodológicas.....</i>	103
2.3 <i>Etapas da pesquisa</i>	106
2.3.1 Etapas de coleta e organização de dados: percurso e métodos utilizados.....	108
2.3.2 Etapa de análise: a Semiolinguística como aparato teórico-metodológico	113
2.3.3 Etapa aplicada: proposição de um curso formativo para os leitores	120
3. Análise dos Dados	123
3.1 <i>Perfil profissional dos leitores.....</i>	124
3.1.1 Formação acadêmica dos leitores.....	124
3.1.2 Experiências profissionais antecedentes ao Leitorado	132
3.1.3 Experiências profissionais posteriores ao Leitorado	138
3.2 <i>A atuação dos leitores no Programa de Leitorado</i>	140
3.2.1 Atuação ligada às atividades docentes	141
3.2.2 Atividades extraletivas.....	145
3.3 <i>O posicionamento dos leitores</i>	155
3.3.1 Avaliação do trabalho realizado no Programa de Leitorado.....	156
3.3.2 Desafios enfrentados no Programa de Leitorado.....	170
3.3.3 Sugestões ao Programa de Leitorado.....	177
4 A formação dos leitores como política linguística	187
4.1 Proposta de curso para formação de futuros leitores.....	188
Considerações Finais	209
Referências Bibliográficas	217
Anexos	233
I. <i>Respostas dos leitores às questões dissertativas do questionário aplicado.....</i>	233
APÊNDICE	267
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista: Ministro George Torquato Firmeza	267
APÊNDICE B – FORMULÁRIO I (Relatório dos Leitores)	268
APÊNDICE C – FORMULÁRIO II (Relatório dos Leitores)	271
APÊNDICE D – Texto usado, para apresentação do questionário, em e-mail enviado aos sujeitos participantes.....	274
APÊNDICE E – Perguntas do questionário aplicado aos leitores	275
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista: Professora Laura Izarra.....	276

Introdução

O **tema** do qual trata esta tese remete a pesquisas iniciadas no final dos anos de 1960, no âmbito das políticas linguísticas. De lá para cá, o termo “política linguística” recobre qualquer tentativa de interferência na situação linguística de uma nação (RAJAGOPALAN, 2013). Isso significa que os estudos desse domínio vão desde a tentativa de compreender questões de ordem local, relativas à política linguística interna – como é o caso de territórios multilíngues, com conflitos relacionados às línguas minoritárias etc., até questões ligadas à internacionalização de determinado idioma e/ou à cooperação linguística entre países de mesmo idioma oficial, o que se relaciona ao âmbito das políticas linguísticas externas (COOPER, 1989; ALMEIDA-FILHO, 1995a; CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2007, 2013; CALVET, 2007; GARCIA, 2009; NICOLAIDES *et al.*, 2013).

Sobretudo as últimas representam uma temática bastante em voga nos tempos atuais, quando se considera que a contemporaneidade globalizada inseriu a questão da internacionalização idiomática na agenda de diferentes estados-nação, bem como chamou a atenção de blocos econômicos e outros órgãos de cooperação internacional, dada a existência de um *mercado mundial de línguas* (CALVET, 2002) – responsável pela produção e venda de serviços ligados aos mais variados idiomas.

No que tange ao português, blocos ligados à língua se formaram e, sobretudo a partir da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), as democracias participantes uniram-se em direção ao estreitamento de laços cooperativos. Embora estes também envolvam questões estatais de ordem mais geral, as parcerias voltam-se principalmente para iniciativas ligadas à solução de conflitos que, quase sempre, mantêm relação com o idioma comum, como é o caso, por exemplo, do Acordo Ortográfico travado em 1990 e retificado em 2008.

Além disso, a própria constituição da CPLP aponta para uma tendência de afirmação do idioma em ambiente internacional. Exemplo disso é a aceitação, por parte da CPLP, de uma proposta que visa, conforme declarado pelo presidente lusitano António Costa em novembro de 2016 (KOSTERS, 2016), solicitar que a língua portuguesa venha a ser um dos idiomas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU).

Fora da CPLP, principalmente Brasil e Portugal têm desenvolvido atividades específicas para a gestão da língua no exterior, como será discutido à frente. Estudiosos apontam, no entanto, que essas atividades ainda são polarizadas e acabam por serem desenvolvidas unilateralmente, devido principalmente aos conflitos geopolíticos que

caracterizam a relação das variedades¹ brasileira e lusitana da língua portuguesa (OLIVEIRA; DORNELLES, 2007).

Portugal, especificamente, efetiva ações variadas por intermédio de instituições públicas e privadas, seja de forma pontual ou continuada. Exemplos disso seriam, portanto,

o recrutamento de professores cooperantes não universitários, o envio de formadores e de leitores para universidades, a preparação e manutenção de programas de intercâmbio ao nível de graduação e da pós-graduação, a criação de escolas portuguesas em alguns países africanos, a execução de manuais e o apetrechamento de bibliotecas, a atribuição de bolsas e o financiamento de estágios de formação para africanos e para cooperantes, e diversas ações de formação de formadores realizadas em países africanos (MATEUS, 2005, p. 20).

Quanto ao Brasil, por outro lado, observa-se que as tentativas são também variadas no domínio estatal. A Portaria nº. 4.056 de 2005, por exemplo, permitiu que o Ministério da Educação criasse a Comissão de Língua Portuguesa (COLIP), cujo objetivo é definir políticas de ensino-aprendizagem, pesquisa e promoção da língua portuguesa. Por outro lado, dentro da própria COLIP, uma subcomissão, ligada ao Ministério das Relações Exteriores (MRE/Itamaraty) e à sua Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), surgiu para gerir políticas internacionais voltadas à divulgação do idioma nacional, segundo o inciso 1º do Artigo 2º da Portaria nº. 4056 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005).

No âmbito da internacionalização do português brasileiro, outras múltiplas ações têm encontrado seu lugar na agenda governamental nacional, com acordos firmados no âmbito do Mercosul, do governo dos Estados Unidos (*Comissão Fulbright*) e/ou do Timor-Leste², por exemplo. Além disso, a DPLP também propõe ações específicas, a partir da *Rede Brasil Cultural*³, que mantém postos de leitorado, bem como núcleos e centros de ensino em ambiente internacional.

Partindo do âmbito das políticas internacionais ligadas ao idioma nacional, esta tese discute, de forma centralizada e inédita, o **Programa de Leitorado** – um planejamento linguístico de elevada importância para o governo do Brasil, o qual foi estabelecido na década de 1960 e expandida no governo Lula, momento em que o país ocupou-se, de forma mais enfática, da divulgação do português brasileiro em universidades estrangeiras.

¹ Em relação aos termos científicos *variedade* e *variante*, esta tese opta por utilizar *variedade*, para referenciar o português falado no Brasil. Apesar de indistintamente usado em alguns estudos sociolinguísticos, esses termos, na verdade, apontam para conceitos diferentes, já que uma soma de variantes compõe determinada variedade da língua, ainda que não seja exclusiva dela (BARRIOS, 2002).

² Para informações mais profundas sobre essas iniciativas, verificar capítulo teórico do presente estudo – seção referente à *internacionalização linguística*.

³ A *Rede Brasil Cultural* é uma iniciativa, do Ministério das Relações Exteriores brasileiro, especificamente voltada para internacionalização linguística e cultural. Sua composição se dá a partir de núcleos de estudos brasileiros, centros culturais e postos de leitorado. Em vários pontos deste estudo, a Rede será mencionada e mais informações sobre ela virão à tona, contudo, caso o leitor tenha interesse, também pode encontrar especificações em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-apresentacao>
Acesso em: 28 set. 2017.

Sobre isso, Miyamoto (2009, p. 23) aponta que, sobretudo a partir do governo Lula, o Brasil ambiciona “ocupar espaços cada vez mais importantes não apenas geograficamente, mas sobretudo em termos de projeção política, econômica e estratégico-militar”. Essa afirmação eleva o Programa de Leitorado a um patamar de centralidade, visto ser ele parte das políticas governamentais voltadas justamente a uma satisfatória projeção internacional do Brasil, de sua língua e cultura.

Quanto ao ineditismo da pesquisa, diz-se isso em virtude de os trabalhos já existentes sobre a temática (SÁ, 2009; DINIZ, 2012; FERREIRA, 2014) ocuparem-se, respectivamente, da política linguística externa geral do Brasil, de um relato de caso ligado à atuação de um leitor brasileiro em Manchester e de um relato de caso referente ao leitorado brasileiro na Tailândia. A abordagem seguida por cada um desses pesquisadores não menciona um estudo com os sujeitos participantes e/ou com os documentos utilizados como fontes de dados nesta tese, além de não tratarem da relação existente entre o referido planejamento linguístico e a formação de professores de PFOL no Brasil.

O Programa de Leitorado é, por sua vez, uma iniciativa governamental voltada à tentativa de divulgar o português brasileiro e a cultura nacional. Isso se dá por intermédio da seleção via edital de professores, os quais atuam como **leitores** para o exercício das funções concernentes ao cargo. O Programa de Leitorado é coordenado pela DPLP, que é subordinada ao Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores.

Atualmente, a Rede Brasil Cultural é formada por quarenta postos de leitorado localizados em 28 países, além de cinco Núcleos de Estudos Brasileiros (situados em quatro países: Guiné Equatorial, Guatemala, Paquistão e Uruguai) e 24 Centros Culturais Brasileiros (distribuídos nos seguintes continentes: Europa, Oriente Médio, América e África).

Inserido neste contexto, o leitorado brasileiro é

um programa que financia professores interessados em divulgar a língua e a cultura brasileira no exterior. O programa tem como objetivo a disseminação da variante portuguesa falada no Brasil, o ensino da cultura e da literatura nacional em universidades estrangeiras. A seleção para o cargo é um processo que se dá em três fases. Após a abertura do edital e o envio dos currículos Lattes dos candidatos, a CAPES efetua uma pré-seleção que envolve a análise de mérito e a consistência documental da candidatura. Em seguida, a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), uma secretaria dentro do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores (DC/MRE), envia os currículos recomendados para as instituições de ensino no exterior. A seleção final cabe à própria universidade estrangeira que escolhe o candidato que mais atende ao perfil acadêmico e ao profissional requerido. A duração do Leitorado é de dois anos, podendo ser prorrogado por mais dois (SÁ, 2009, p. 31-32).

O referido processo seletivo baseia-se em requisitos determinados pelas universidades estrangeiras, os quais podem ser variáveis em cada novo edital. Em geral, contudo, são exigidos nacionalidade brasileira, proficiência na língua estrangeira do país em

que o leitor atuará, diploma de nível superior (em área também indicada), conhecimentos relativos ao ensino de português brasileiro como língua estrangeira e/ou língua de herança⁴, experiência profissional e pós-graduação (mestrado ou doutorado) em Linguística, Linguística Aplicada, Literatura Brasileira, Cultura Brasileira ou outras áreas.

Como se entende que os leitorados são essenciais para uma intervenção estratégica do Brasil no cenário internacional, bem como para a projeção da língua portuguesa brasileira em novos mercados, já que divulga a nossa cultura e idioma em ambientes de formação profissional, algumas **perguntas** surgem diante dessa realidade social e política: quanto ao perfil profissional, quem são os leitores que atuam no Programa de Leitorado? Eles possuem formação em Letras e/ou Linguística? Quais atividades são desenvolvidas por eles, no interior desse planejamento linguístico? Que relato esses profissionais fazem desta experiência? Os relatos apresentados sugerem a necessidade de reavaliação e/ou de propor mudanças à organização do Programa de Leitorado? A formação de professores de língua portuguesa (eventuais futuros leitores), no Brasil, atende às demandas ligadas ao Programa de Leitorado?

Baptista *et al.* (2010) sugeriram que, embora as línguas sejam um dos pilares patrimoniais e culturais de qualquer sociedade, são comuns as afirmações em torno da necessidade de fortalecer as políticas linguísticas governamentais, bem como os questionamentos ligados à confiabilidade existencial e acional de cada uma delas. Quanto ao âmbito brasileiro, sobretudo quando se consideram os últimos anos, é possível verificar que o contexto é de bastante repercussão internacional, porém, de uma representação que não favorece as intenções ligadas às trocas comerciais ou à aprendizagem da língua portuguesa em solo internacional. Giraldi e Carvalho (2009), por exemplo, advertem que as informações ligadas a um país geram efeitos quanto à sua imagem, o que se reflete no aumento ou na diminuição do interesse ligado a ele.

⁴ Silva (2016) sugere que, na literatura moderna da área de português como língua não materna, há uma diferença considerável de nomenclaturas, a qual aponta para conceituações heterogêneas quanto à sua aplicação. A fim de esclarecer essa questão, retoma-se a fala do autor e expõe-se uma série de siglas e seus significados: PLE – *Português Língua Estrangeira*, PE – *Português para Estrangeiros*, PSL – *Português Segunda Língua*, PFOL – *Português para Falantes de Outras Línguas*, PLA – *Português Língua de Acolhimento*, PLI – *Português como Língua de Inclusão*, e PLH – *Português como Língua de Herança*. PLE e PE foram as duas primeiras siglas a serem adotadas, no interior dos estudos que abriram as discussões relativas ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa nos Estados Unidos do século XVII. No esteio de avanços econômicos vivenciados no Brasil dos anos de 1990, surgiu o conceito de PSL, dado o aumento nos números de estrangeiros que, em território nacional, procuravam aprender a língua portuguesa. PFOL foi uma sigla cunhada para utilização sociolinguística, já que voltada ao âmbito de estudos relativos a indígenas brasileiros que, sendo falantes de suas línguas nativas, aprendem o português como idioma não materno. Sob esse mesmo prisma social, PLA e PLI são conceitos que abrangem os processos de ensino-aprendizagem de português a populações de refugiados e imigrantes, respectivamente. PLH, em contrapartida, diz respeito a alunos que aprendem o português como uma língua segunda, em virtude de ser ela utilizada em seu lar (já que é língua materna de seus pais ou de um deles), mas não o idioma da sociedade em que vivem. A essa lista, em contrapartida, é importante acrescentar a sigla PLA – *Português Língua Adicional*, a qual vem sendo utilizada com recorrência nos estudos da área: tal nomenclatura aproxima-se da ideia de PSL, uma vez que se refere à aprendizagem da língua portuguesa por alunos cujo(s) idioma(s) já falado(s) não abrangem o do Brasil.

Tudo isso reafirma, então, que, embora a atualidade seja configurada por um cenário em que o Brasil encontra-se em evidência, muito pouco se sabe, dada a escassez de estudos na área, sobre um dos planejamentos linguísticos que incentivam a valorização do idioma e da cultura nacionais em ambientes universitários internacionais, isto é, em ambientes de formação profissional e especializada.

Diante disso, entende-se que conhecer o perfil profissional e as atividades dos leitores permitiria um recolhimento de dados que, depois de analisados, poderiam esclarecer o estado da arte ligado a esse planejamento linguístico, bem como tangenciar questões que ampliariam as perspectivas referentes à proposição de melhorias ligadas ao seu funcionamento.

Um estudo assim é bastante relevante, pois, ainda que as iniciativas ligadas à língua portuguesa façam parte de ações voltadas para o desenvolvimento do Brasil e dos demais países em que o idioma é oficial, na medida em que se entende que a língua auxilia processos do mundo do trabalho e/ou de ordem política etc., é fato que não são muitas as pesquisas ligadas à compreensão do Programa de Leitorado e que pouco se sabe acerca da atuação dos leitores (cf. SÁ, 2008; MELLO, 2011; SILVA, 2010; ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2012; 2012a; FERREIRA, 2014).

Signorini (2013, p.90) diz que as iniciativas ligadas à internacionalização linguística “estão quase sempre no bojo de programas de desenvolvimento econômico e de expansão das zonas de influência geopolítica e geoestratégica do país”, o que também aponta para a necessidade de um estudo ligado ao Programa de Leitorado.

Não obstante, embora a língua portuguesa seja falada em quatro continentes ao redor do mundo (África, América, Ásia e Europa), aproximadamente 83% dos falantes que a possuem como materna estão concentrados no Brasil, o que demonstra que a força desse idioma depende, em muito, das conjunturas socioeconômicas brasileiras e dos esforços nacionais quanto à internacionalização idiomática⁵.

Entendendo que os leitorados poderiam, a longo ou médio prazo, favorecer, por exemplo, a entrada do Brasil em blocos e organizações internacionais, além de ampliar mercados (por meio da formação de falantes da língua portuguesa que eventualmente utilizariam o idioma no mundo do trabalho e/ou na produção e consumo de bens), pesquisas voltadas para uma melhor compreensão e gestão desse planejamento linguístico tornam-se relevantes em absoluto.

⁵ Informações disponíveis no catálogo online *Ethnologue*, o qual divulga, desde 1951, informações sobre o *status* das línguas vivas. Trata-se de um projeto que envolve linguistas e outros tipos de pesquisadores ao redor do mundo. Para acesso ao *site* do projeto: <http://www.ethnologue.com/about>
Acesso em: 30 set. 2015.

O estudo apresentado aqui, portanto, volta-se para uma reflexão ligada ao leitor, à sua formação e ao seu trabalho, buscando verificar quais são as características peculiares ao perfil profissional do leitor brasileiro e quais atividades foram desenvolvidas por ele no posto.

Para isso, um universo de 42 leitores foi composto, a partir de informações fornecidas pela DPLP, e firmou-se o **objetivo geral** de revelar o que o perfil profissional e as experiências de cada um deles sugerem à prática de internacionalização idiomática desenvolvida pelo Programa de Leitorado e à sua própria formação enquanto professores de língua portuguesa.

Esse objetivo, por sua vez, deu origem aos seguintes **objetivos específicos**:

- identificar o perfil de formação profissional daqueles que atuaram como leitores do Brasil entre 2010 e 2014;
- mostrar quais atividades foram desenvolvidas pelos leitores, no processo de internacionalização da língua e cultura do Brasil, no Programa de Leitorado;
- analisar o posicionamento dos leitores sobre a experiência profissional de atuar no Programa de Leitorado;
- intervir no cenário social estudado, a partir da criação de uma proposta curricular voltada para a formação de futuros professores-leitores brasileiros.

Diante desses objetivos, uma pesquisa foi delineada e a sua apresentação dá-se, nesta tese, por meio da seguinte linha de raciocínio: primeiramente, um capítulo teórico mostra conceitos ligados aos estudos sobre políticas linguísticas, internacionalização idiomática, ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL) e, por fim, formação profissional (inicial e continuada) de professores de línguas no Brasil. Esse capítulo não apenas discute os conceitos sobre os quais o estudo está firmado, como também revela a sua relação com os objetivos acima apresentados.

Na sequência, um capítulo apresenta as **bases metodológicas** que guiaram a realização do estudo, bem como permitiram o alcance dos objetivos estabelecidos. Inicialmente, fala-se sobre os sujeitos participantes e apresenta-se a noção de pesquisa qualitativa, termo que abriga a natureza da tese desenvolvida. É importante dizer que se entende o estudo como qualitativo porque, conforme será possível verificar, ele discute e interpreta questões de ordem social e discursiva, as quais se referem a um grupo de sujeitos (leitores) e a um planejamento linguístico específico (Programa de Leitorado).

Em seguida, as etapas de pesquisa ganham espaço na apresentação: o capítulo metodológico esclarece como os dados foram obtidos, por meio de pesquisa documental, entrevista e da aplicação de um questionário, bem como organizados e analisados. A

Semiolinguística, proposta teórico-metodológica escolhida para a análise dos sentidos discursivos ligados aos leitores e à sua atuação no Programa de Leitorado, também tem, por sua vez, as bases expostas, além de sua seleção justificada a partir dos objetivos do estudo.

Considerando que parte do *corpus* de trabalho é composto por arquivos digitais e outros institucionais/oficiais, coletados em ambiente virtual e no Ministérios das Relações Exteriores/DPLP respectivamente, a pesquisa documental (LUDKE, 1986; PIMENTEL, 2001; GIL, 2008) foi uma das escolhas que se mostrou pertinente, enquanto metodologia viabilizadora do recolhimento de dados confiáveis e de forma indireta (sem a relação pesquisador-pesquisado). É importante dizer que os dados coletados na DPLP referem-se a relatórios oficiais⁶ que os leitores enviam semestralmente a essa divisão do MRE, os quais são apresentados e discutidos de forma inédita neste trabalho.

Frise-se que os dados gerados, por meio da pesquisa documental, foram posteriormente triangulados àqueles que se obteve no momento de realização da entrevista e da aplicação do questionário, os quais visavam, dentre outras coisas, gerar um aprofundamento de questões que foram observadas ao longo da pesquisa documental (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1995; MARCONI; LAKATOS, 1999; BAUER; GASKELL, 2002; GIL; *op. cit.*). A técnica da entrevista foi considerada em função de a interação verbal, entre pesquisador e pesquisado, ser o seu alvo, o que permite a apreensão de ideias e significados, bem como uma percepção mais clara das realidades em estudo: o entrevistado, neste limite, torna-se um co-produtor de conhecimento, contribuindo para a geração de informações. Já questionário foi uma opção metodológica, não somente pelo reconhecimento de que ele possibilitaria uma ampliação quantitativa dos dados, mas também porque a técnica permite a geração de dados discursivos por meio de sua aplicação, os quais eram qualitativamente necessários para o alcance dos objetivos.

Tais dados discursivos foram analisados, na sequência, pelo aparato teórico-metodológico proposto pelo francês Patrick Charaudeau (2008), o qual permitiu localizar o discurso dos leitores em sua relação com o contexto em que foram produzidos e quanto aos efeitos de sentido que geraram. As questões discursivas foram consideradas em virtude da ponderação de que os discursos dos leitores poderiam variar de acordo com o contexto em que eram produzidos, isto é, em contexto institucional (nos documentos oficiais da DPLP), pensava-se que os leitores poderiam apresentar determinados efeitos de sentido, enquanto, em resposta ao questionário aplicado na pesquisa, tenderiam a apresentar outros – questão que foi confirmada e será discutida, na seção de análise dos dados.

⁶ É possível verificar, no apêndice deste estudo, os Formulários I e II que compõem os referidos relatórios. Como se tratam de documentos oficiais e preenchidos pelos sujeitos que participaram da pesquisa, os relatórios originais não foram apresentados. Assim, o que se expõe é apenas uma reprodução feita pela autora da tese.

Internacionalização da língua portuguesa, Programa de Leitorado, leitor, formação e atuação profissional: é, pois, por meio da conjunção desses temas que a sequência da tese, ligada à análise de dados, apresenta-se. O capítulo de análise foi subdividido em quatro partes, com o fim de alcançar os objetivos de identificar o perfil profissional dos professores que atuaram como leitores; mostrar as funções que eles desempenharam; analisar os seus posicionamentos quanto à experiência de atuar no interior do referido planejamento linguístico; e propor um curso formativo especificamente voltado à função de ser leitor.

Já que o leitor é a chave de todo esse processo, as considerações de Miyamoto também nos levam à discussão da primeira parte dos dados, relacionada a uma caracterização do perfil profissional dos sujeitos que participaram da presente pesquisa. Trata-se de uma sequência de informações que mostra a sua formação acadêmica, as experiências profissionais antecedentes, bem como as posteriores à participação no planejamento linguístico brasileiro do Programa de Leitorado. Tais dados sugerem que certas recorrências permitem efetuar determinadas generalizações quanto ao perfil profissional dos leitores, o que, por sua vez, gera a segunda parte da discussão dos dados.

Essa diz respeito à atuação dos leitores no interior do planejamento linguístico em estudo e está dividida quanto à discussão das funções desempenhadas, nos postos de leitorado, em termos de docência e de atividades extraletivas (de pesquisa e de promoção da língua portuguesa, da cultura brasileira e/ou da cultura dos demais países de língua portuguesa, bem como de políticas linguísticas brasileiras).

Como também é objetivo do trabalho analisar o posicionamento dos leitores quanto à experiência profissional que tiveram no Programa de Leitorado, essa parte do estudo apresenta e analisa o seu discurso em relação às funções que receberam do Itamaraty e/ou da universidade acolhedora do posto de leitorado em que atuaram. Nesse momento, as análises tornam perceptível que, muitas vezes e sob muitos aspectos, os leitores depararam-se com realidades que demandam reconfigurações e propostas de solução para a melhoria do programa.

Nessa mesma linha de raciocínio, a terceira parte da análise mostra uma reflexão ligada ao discurso que os leitores apresentaram, nos relatórios oficiais que enviaram à DPLP e nas respostas fornecidas ao questionário aplicado durante a etapa de coleta de dados desta pesquisa. Desse modo, ganha espaço um conjunto de discussões ligadas ao Programa de Leitorado e ao trabalho nele exercido, as quais confirmam a ideia de que uma discrepância marca os sentidos gerados nesses dois âmbitos de produção discursiva.

Diante disso e não menos importante, surgem as duas últimas partes da análise: a penúltima apresenta sugestões dos próprios leitores quanto à melhoria do Programa de Leitorado, enquanto a última, justamente a partir desses discursos opinativos, propõe a

grade de um curso que visa a formação dos leitores brasileiros antes que eles sejam enviados aos postos.

Por fim, as conclusões retomam as principais discussões apresentadas no capítulo de análise dos dados, relacionando-as aos objetivos apresentados para o estudo e apontando, de modo mais amplo, algumas reflexões ligadas à temática estudada.

1. Bases Teóricas

Este capítulo pretende apresentar e discutir as bases teóricas que dimensionaram o estudo realizado. Localiza-se esta tese na grande área da Linguística Aplicada e, em seguida, no tema das Políticas Linguísticas. Trata-se de explicitar as relações de sentido que ligam diferentes teóricos, bem como de evidenciar como o que é expresso por eles dialoga com as políticas linguísticas desenvolvidas, no Brasil e em outros países, em direção à internacionalização da língua portuguesa.

A partir disso, o planejamento linguístico brasileiro do Programa de Leitorado é focalizada e relaciona-se a sua discussão à formação de professores de línguas no Brasil, visto serem objetivos deste trabalho discutir questões relativas ao perfil profissional dos sujeitos que atuaram como leitores (e, portanto, como professores da língua e da cultura do Brasil) e, por meio disso, propor as bases de um curso para sua formação.

1.1 Linguística Aplicada, Políticas Linguísticas e Globalização

A Linguística Aplicada (doravante LA), como grande área, defende a necessidade de suas pesquisas e produções teóricas se adequarem ao mundo contemporâneo, o qual é entendido essencialmente como interconectado pela globalização (EVENSEN, 1996; FABRICIO, 2006; MOITA-LOPES, 2006). Isso evidencia, portanto, que os estudos situados na LA não podem negligenciar que a linguagem e os seus processos encontram-se intimamente ligados à realidade social, histórica e política que caracteriza a modernidade tardia.

Balizando este posicionamento, Pennycook (2006, p. 67) argumenta que a LA não pode ser vista como um campo do saber com princípios epistemológicos e metodológicos fechados, mas que deve ser encarada como uma “abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos”. Leffa (2001), por sua vez, diz que a Linguística Aplicada possui uma grande capacidade de responder às necessidades sociais, uma vez que é difícil imaginar algum tipo de relação social que não seja mediada pela linguagem.

Sendo assim, a presente tese se firma no referido âmbito de estudos e, em sua relação com as políticas linguísticas, discute uma política externa brasileira que foi desenvolvida para a internacionalização do idioma nacional. Para isso, considera as problemáticas que se relacionam ao atual mercado de línguas e as ações desenvolvidas também por outros países de língua portuguesa, bem como por países em que o idioma não é usado de forma oficial.

Por ser um estudo que discute parte das políticas linguísticas brasileiras de internacionalização do português, é imprescindível clarificar qual caminho teórico e conceitual é seguido em relação ao conceito de *política linguística*. Assim, é importante esclarecer que o termo está sujeito a uma ampla variedade conceitual, dada a diversidade de lugares de observação e objetivos de intervenção a partir dos quais é definido, de modo que tem “sido empregado na literatura linguística com diferentes sentidos, que variam segundo a rede mais ampla de conceitos na qual se inscreve” (DINIZ, 2012, p. 15).

De início, vale ressaltar, junto a Louis-Jean Calvet, que intervenções humanas nas línguas ou em situações sociolinguísticas não se restringem à modernidade. De fato, “sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua”. Contudo, o conceito de *política linguística* é recente e engloba as “grandes decisões referentes às relações entre as línguas e as sociedades” (CALVET, 2007, p. 11).

Partindo de Einar Haugen (1959), Calvet distingue, entretanto, o conceito de *política linguística* de outro que nomeia como *planejamento linguístico*. Segundo Calvet, o *planejamento* se refere à implementação/aplicação/execução de decisões tomadas no âmbito das *políticas* das línguas. Torquato (2010, p. 8 – grifos da autora) também faz essa distinção e acrescenta que

as *políticas linguísticas* consistem em um conjunto de propostas de um grupo de pessoas que conscientemente visa estabelecer relações entre língua e sociedade, focalizando os lugares e as formas de uso da(s) língua(s). Esses grupos podem ser supranacionais (lusofonia, francofonia) ou podem ser representantes de grupos sociais e étnicos no interior de um mesmo Estado político (catalães, flamengos, bascos, grupos étnicos latino-americanos e africanos). Mediante a possibilidade de outros atores sociais criarem demandas relativas às questões linguísticas, o Estado reserva para si o *planejamento linguístico*, garantindo a exclusividade de legislar sobre as línguas com o objetivo de garantir o controle sobre as reivindicações e ações polícticoidentitárias de seus cidadãos.

Em língua portuguesa, conforme Rajagopalan (2013, p. 29) explica, *política linguística* encobre “tanto as decisões tomadas no nível geral e macro, como também as atividades que contribuem para implementá-las”. No entanto, o autor também expõe que *planejamento linguístico* permanece como um termo utilizado para designar a política linguística em sua acepção prática.

No presente trabalho, entende-se que a diferença terminológica supracitada é relevante. O termo *política linguística* abarca o grande “intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, [de] instâncias transnacionais maiores” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21), enquanto a transformação desses intuits em condução pragmática de ações se refere ao domínio do *planejamento linguístico*.

Neste sentido, Calvet (2005, p. 9-10 – grifo meu)⁷ aponta que

[s]e uma política linguística pode ser formulada indiscriminadamente, não importa por quem ou qual grupo, a passagem ao ato, ao planejamento linguístico, implica um poder político, uma passagem a situações de ação. Isso quer dizer que não é suficiente desejar intervir na forma ou no status de uma língua; é necessário, antes, ter os meios ou criá-los ou obtê-los. Em cada um dos níveis de organização (...) das línguas do mundo, grupos de falantes podem sentir a necessidade de defender sua língua e, em ocasiões como essa, a eles será exposta a questão relativa à possibilidade concreta de executar um planejamento linguístico.

Tereza McCarty (2011) também relaciona o conceito de política linguística às práticas de poder que ocorrem em níveis sociais variados. Ela argumenta que tais práticas podem se dar em um nível micro, isto é, em interações interpessoais face a face; em nível médio – que diz respeito a comunidades localizadas; e/ou em nível macro – condizente com as políticas estatais e/ou de forças globalizantes maiores. Para essa autora, estudar políticas linguísticas é buscar perceber como elas são realizadas na prática social: por meio de quais ações, por intermédio de quem, voltadas para quem, com quais propósitos etc.

Diante disso, convém expor que há ao menos quatro instâncias envolvidas no desenvolvimento de políticas linguísticas e no estabelecimento de planejamentos:

a instância legisladora/regulamentadora vinculada, tradicionalmente, embora não unicamente, aos órgãos governamentais; o campo de intervenção que vai da documentação e descrição do sistema linguístico (planejamento de corpus) à distribuição, designação e normatização das línguas e dos usos linguísticos (planejamento de status); o público-alvo e os efeitos da intervenção linguística; e os procedimentos implicados na execução da política linguística com vistas, por exemplo, ao aumento do número de falantes (planejamento da aquisição) (SEVERO, 2013, p. 455-456).

No que tange às primeiras pesquisas realizadas na área, a literatura relata que elas foram desenvolvidas por sociolinguistas anglófonos que, no final da década de 1960 – após a descolonização de muitos países africanos e asiáticos, voltaram-se para os problemas linguísticos de nações que começavam o seu processo de desenvolvimento. Esse é o caso de Rubin, Gupta, Jernudd, Fishman e Ferguson – pesquisadores que inicialmente voltaram seus questionamentos para os aspectos técnicos que se relacionavam às intervenções sobre as línguas e não enfatizaram as relações de poder, isto é, as questões propriamente políticas que se encontravam imbricadas nas decisões relativas às línguas.

7 Tradução minha de: "Si une politique linguistique peut être formulée par n'importe qui, par n'importe quel groupe, le passage à l'acte, la planification linguistique, implique un pouvoir politique, un rapport transitif aux situations. C'est-à-dire qu'il ne suffit pas de vouloir intervenir sur la forme ou sur le statut d'une langue, il faut encore en avoir les moyens, ou s'en donner les moyens, ou en obtenir les moyens. A chacun des niveaux de l'organisation gravitationnelle des langues du monde, des groupes de locuteurs peuvent ressentir le besoin de défendre leur langue et, chaque fois, se posera à eux le problème de la possibilité concrète du passage à une planification linguistique."

Tal situação foi, entretanto, alterada por pesquisadores europeus (franceses, espanhóis e alemães) e, sobretudo, pelos estudos do alemão chamado Heinz Kloss (1969), que apresentou a distinção entre *planejamento do corpus* (conceito relacionado às alterações do sistema/da forma das línguas) e *planejamento do status* (que diz respeito à função das línguas nas sociedades e às relações entre diferentes línguas).

Assim, tanto o mapeamento da situação sociolinguística de determinada língua quanto as ações planejadas em prol da condição que se deseja alcançar para ela se tornaram relativas ao campo científico das políticas linguísticas. As relações entre língua e vida social foram entendidas como permeadas pelas relações de poder e compreendeu-se que esses imbricamentos guiavam o *status* das línguas (KLOSS, *op. cit.*).

Schiffman (2009, p. 49) resume que o termo *política de língua* se refere à

tomada de decisões acerca da língua. Podem ser decisões acerca do *corpus* de uma língua (que *formas* são preferidas), que para o português significaria provavelmente escolher o português brasileiro em detrimento do português europeu, ou talvez até de outras variedades. Outro tipo de tomada de decisões relaciona-se com o “estatuto” da língua, que poderá envolver o estatuto “oficial”, ou estatuto que se desenvolveu historicamente sem ser oficialmente atribuído. (...) Outras definições de “política de língua” podem ser explicitadas como um caminho definido ou método selecionado entre alternativas à luz de determinadas condições que guiem e determinem decisões presentes e futuras (grifos do autor).

Assim, o que se tem é que a política linguística abarca estudos relativos a práticas sociais, isto é, a um conjunto de ações voltadas tanto para o *corpus* quanto para o *status* das línguas. Severo (2013, p. 457) aponta, quanto às ações relativas ao *status*, que

a tarefa dos planejamentos de status e de prestígio seria de compreender e intervir nessas regras de designação e funcionamento das línguas que as categorizam como língua nacional, oficial, de trabalho, co-oficial, oficial no âmbito municipal, língua de ensino (nos diferentes níveis escolares), língua com funções jurídicas, línguas artísticas, religiosas, científicas, tecnológicas, línguas de comunicação de massa, línguas literárias, línguas proibidas, etc. A natureza das regras que definem o status e o prestígio das línguas não é neutra/científica, mas política, uma vez que os processos de designação e de circulação das línguas instauram e conservam hierarquias, refletem/constroem desigualdades linguísticas e sociais, aproximam ou distanciam grupos, favorecem certas comunidades linguísticas em detrimento de outras, instauram práticas legitimadoras de certas línguas e de apagamento de outras, etc.

A intervenção sobre as línguas e a discussão de questões relacionadas ao seu *corpus* e/ou *status* sempre esteve, como sugeriu Torquato (2010), a cargo do Estado. Diante da globalização, porém, os estados-nação tradicionais perderam o seu posicionamento de centralidade e adquiriram novos contornos econômicos, políticos e sociais.

O mundo passou, então, a vivenciar reconfigurações de diversas ordens, dadas por meio de realinhamentos políticos e econômicos, de novas estratégias de diplomacia, além de alianças e acordos de cooperação que se baseiam em um novo capitalismo – guiado

pela ótica de livre comércio, de compartilhamento de interesses e de instrumentos de ação etc.

A alteração das noções de fronteiras e o ritmo acelerado das interações transacionais geraram, concomitantemente, a desnacionalização e a internacionalização dos estados-nação. Isso, muitas vezes, limitou o poder estatal em relação a grande parte das decisões relativas às línguas (como o seu ensino e sistematização, por exemplo) e, inusitadamente, os subordinou às normas de instituições financeiras multilaterais e/ou de organizações internacionais – como UNESCO, Banco Mundial, FMI etc. (ROJO, 2013).

Ainda assim, é evidente que os governos permanecem interessados no desenvolvimento de políticas autônomas ligadas ao cumprimento de agendas relativas à internacionalização de sua(s) língua(s) oficial(is), buscando, ao menos parcialmente, a alteração da condição acima citada. Essas iniciativas mostram-se adequadas, seja porque se considera que as línguas são heranças culturais dos povos que as falam ou, principalmente, porque podem ser vistas como geradoras de bens e serviços.

A valorização de um idioma torna-se, sob este ponto de vista, um dos instrumentos para melhor inserção de um país no mundo globalizado, o qual é governado pelo imperativo de forças que rotineiramente sobrepõem culturas e idiomas por meio da sobrevalorização de alguns em detrimento de outros.

Quando as políticas de língua passam então a ocorrer no âmbito dos estados-nação, elas se subdividem em políticas internas (referentes a questões ligadas ao ensino de língua materna, de normalizações ortográficas, de conflitos presentes em contextos nacionais multilíngues etc.) e políticas externas. As últimas, por sua vez, se referem à gestão da(s) língua(s) nacional(is) no exterior, por meio

de um encontro de culturas e de um contexto político-diplomático e negocial, caracterizado pela dinâmica entre competição e cooperação, pela dialética entre constrangimentos e oportunidades, nas mais diversas instâncias e circunstâncias relacionais, num ambiente onde actores muito diversificados se debatem pela aquisição ou pelo aumento das capacidades de exercício de influência no plano internacional, através de uma afirmação identitária sustentada (SANTOS, 2005, p. 84).

Logo, é no plano das relações internacionais que muitas alterações ocorrem (ou precisam ocorrer) para que os estados-nação, por meio de sua(s) língua(s) oficial(is), ganhem espaço e influência, alterando seu *status*: sua imagem externa, seu poder mercadológico e sua capacidade de participação em processos decisórios transnacionais.

Em 2008, Rajagopalan (p. 1) argumentou que

a Lingüística tem dificuldade em aceitar a questão de política lingüística como algo digno de ser pensado, muito menos incorporado à disciplina como assunto que merece destaque. Essa dificuldade não é nem momentânea nem fortuita. Há uma

incompatibilidade radical entre a ciência da linguagem – a Linguística – e questão de política linguística (Rajagopalan, 2004). A primeira sempre alardeou sua suposta neutralidade política, ao passo que a segunda assume, em sua própria nomenclatura, seu caráter político.

Hoje, entretanto, as políticas linguísticas, sobretudo as relativas à internacionalização idiomática, estão na ordem do dia, já que se tornaram parte fulcral da agenda governamental de muitos países, o que, sem dúvidas, criou um núcleo de grande importância e complexidade no interior da ciência da linguagem. Compreende-se, então, que o posicionamento de Rajagopalan merece reconsideração nos dias atuais, quando os estudos ligados à constituição das políticas e ao exercício dos planejamentos linguísticos fazem parte de um movimento científico direcionado ao estabelecimento de diálogos entre a Linguística Aplicada e os tempos modernos de globalização. Tem-se, assim, que a questão linguística tornou-se essencialmente política, já que a política depende igualmente de questões associadas à internacionalização linguística.

Em suma, o aporte teórico da área fundamenta a pesquisa que ora se apresenta, permitindo a discussão dos dados relativos ao Programa de Leitorado – o qual faz parte da política linguística externa brasileira, a partir do desenvolvimento de planejamentos relativos à internacionalização da língua e cultura do país.

A partir dessa ideia, os próximos tópicos trazem discussões relacionadas ao processo de internacionalização linguística, enquanto prática política e mercadológica da pós-modernidade globalizada. Além disso, focalizam o Brasil e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), discutindo as ações que são desenvolvidas, pelos diferentes governos, para o ensino e divulgação da língua portuguesa em contextos estrangeiros.

1.1.1 Internacionalização Linguística

Embora as trocas comerciais e culturais entre diferentes povos não representem ocorrências exclusivas dos tempos modernos – visto que já aconteciam antes de Cristo e foram potencializadas pelas grandes navegações da Renascença, bem como pela Revolução Industrial do século XVIII (WARNIER, 2000), é consenso que a globalização ampliou consideravelmente a conectividade entre as pessoas e os estados-nação (RODRIGO; 1997; HALL, 2006): estreitando as distâncias, comprimindo o tempo e gerando diversas formas de internacionalização de bens e de capital simbólico.

A globalização, como fruto de uma conjuntura de contraciclo ao sistema fordista de produção e distribuição de mercadorias, instaurou a *Nova Economia*: sistema que não somente anunciou a falência do *modus operandi* fordista, como também permitiu a

discussão de óticas de produção mais compatíveis com uma economia aberta (OLIVEIRA, 2010, 2013; BERGER, 2013).

A comunicação, nessa Nova Economia, adquiriu um lugar de centralidade em relação aos processos de mercado, tornando-se preponderante tanto para a inovação quanto para a comercialização dos bens. A partir de então, várias mudanças estabeleceram uma nova organização social (chamada de *Sociedade do Conhecimento*), a qual impulsionou a produção e a disseminação de informações, reconhecendo o *saber* como capital humano. Essa concepção, por sua vez, levou diferentes línguas a serem vistas como capital, como meios de produção, e de aquisição e/ou manutenção de poder (ALBUQUERQUE; ESPERANÇA, 2010; OLIVEIRA, 2013).

Assim, a globalização estabeleceu novas demandas e agendas na *Sociedade do Conhecimento*, dentre as quais se encontra a internacionalização de capital econômico e de capital simbólico⁸. Nesse contexto, um ambiente multilíngue e multicultural se configurou, de modo que o conhecimento de outras línguas tornou-se um imperativo para muitos setores da sociedade, o que fez surgir uma onda de internacionalizações linguísticas – reveladora da tendência dos Estados nacionais de gerirem a presença de sua(s) língua(s) oficial(is) em diferentes partes do globo.

Nesse novo paradigma, a comunicação, a linguagem e o discurso ocupam um lugar de extrema relevância por estarem tanto no cerne das relações produtivas quanto ligadas à construção da identidade social, cultural e política dos indivíduos. Como consequência disso, o multilinguismo vem ganhando cada vez mais importância nas diferentes esferas do mundo contemporâneo, de modo que atores sociais diversos e também o Estado passam a questionar a ideologia monolíngue. Assim, as línguas e seu gerenciamento vêm ocupando papel central no mundo todo, de modo que governos e outros atores sociais têm investido cada vez mais em reformas no ensino, elaboração de novos currículos, oficialização de novas línguas, financiamento e elaboração de bancos de dados de línguas, entre outras ações (CARVALHO, 2012, p. 480).

Segundo García (2010), muitas instâncias governamentais voltam-se exclusivamente para a internacionalização das línguas estatais. Alguns exemplos seriam: Alliance Française (do governo francês), Goethe Institute (do governo alemão), Japan Foundation (do governo japonês), Korean Foundation (do governo sul-coreano), Instituto Cervantes (do governo espanhol), Instituto Camões (do governo português), British Council (do governo britânico) e Confucius Institute (do governo chinês).

De forma geral, o processo de internacionalização linguística, que é indicativo da referida tendência de valorizar as línguas, ocorre dentro do que Calvet (2002) chamou de

⁸ *Capital simbólico* é um conceito usado por Bordieu (2007) para a significação de bens que, na escala produtiva e de consumo do capitalismo, derivam de sistemas simbólicos – arte, linguagem, religião, cultura de modo geral. Dizem eles respeito a formas de lucro e poder que giram em torno da posse de elementos dotados de propriedades valorativas que, distinguindo-se de outros não possuidores dos mesmos atributos, são reconhecidos ou estigmatizados por indivíduos e/ou grupos, garantindo a perpetuação das relações de força que sustentam determinada ordem social vigente.

mercado linguístico (*marché aux langues*). A partir das especificidades e exigências apresentadas pelas forças produtivas e pela necessidade de inserção e/ou manutenção do comércio global, os Estados criaram políticas para expandir e/ou abrir mercados linguísticos em diferentes partes do globo, por meio da venda de bens e serviços ligados aos diferentes idiomas e/ou da prática da internacionalização. Esta, estabelecida por meio de ações específicas e condizentes com as diretrizes da política externa de cada país, é uma parte das políticas linguísticas que está diretamente integrada às relações diplomáticas dos estados-nação.

No caso específico da língua portuguesa, é possível constatar que o movimento de internacionalização a tem conferido um lugar de destaque: o Português é hoje a língua oficial de dez países (dos quais oito pertencem à CPLP, além da Guiné Equatorial, que tornou o Português sua língua oficial em 2011 – juntamente com o francês e o espanhol, e da China – mais especificamente de Macau, onde o Português será cooficial com o mandarim até 2049) e ocupa aproximadamente 10,7 milhões de km² dentro da América, África, Europa e Ásia, sendo falada por cerca de 203 milhões de falantes⁹.

Segundo dados recentes do *Ethnologue*¹⁰, o idioma oficial do Brasil é, em termos do número de usuários, o sexto mais falado no mundo, atrás apenas do mandarim, espanhol, inglês, hindu e árabe. Não obstante, esses dados também revelam que, entre as línguas românicas, a língua portuguesa é a segunda mais falada no mundo (atrás apenas do espanhol) e que, dentre os idiomas europeus, é o terceiro mais utilizado (perdendo apenas para o espanhol e o inglês).

Além disso, a língua portuguesa conta com estatuto de oficialidade ou estatuto especial em 26 organizações internacionais, dentre as quais estão seis blocos econômicos – União Europeia, Mercosul (Mercado Comum do Sul), SADC (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral), CEDEAO (Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental), BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) e CEEAC (Comunidade Económica dos Estados da África) – e algumas organizações diplomáticas – como a CPLP, União Africana, União Latina, ANASUL (União de Nações Sul-Americanas), OEA (Organização dos Estados Americanos), OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos) e União Postal Internacional¹¹.

⁹ Informações disponíveis em: <http://www.ethnologue.com/statistics/size>
Acesso em: 07 set. 2015.

¹⁰ Informações disponíveis em: <http://www.ethnologue.com/about>
Acesso em: 30 set. 2015.

¹¹ De acordo com Calvet (2013, p. 127 – grifo meu em negrito), ainda que o português seja uma língua mais falada que o francês ou oficial em mais países que o chinês ou o russo, é importante frisar que “contrariamente a essas três línguas, não tem **nenhum** reconhecimento em organizações como a ONU ou a UNESCO. Daí, para mobilizar a lusofonia sobre a diversidade, seria necessário que ela encontrasse por si mesma um benefício concreto, como a reivindicação de um *status* de língua oficial para o português ou um *status* semelhante, em

Obviamente, essa conjuntura não se formou sem apresentar grandes desafios ao desenvolvimento de planejamentos relacionados à internacionalização do idioma, pois é preciso ter em mente que, juntamente com os avanços da globalização, também surgiram práticas protecionistas direcionadas à perpetuação dos monopólios de poder e riqueza. Nesse contexto, alguns países começaram a se unir na tentativa de estabelecer laços de cooperação que permitissem a defesa de interesses comuns. Essa realidade, em termos de língua portuguesa, não é nova no Brasil, pois a ideia de reunir os povos que utilizam o idioma

(...) tem antecedentes reconhecidos (...). Em maio de 1902, em conferência pronunciada no Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro, o filósofo e historiador da literatura Silvio Romero propôs a formação de uma federação luso-brasileira, que podia constituir um bloco tanto cultural como militar. Reagia, assim, à possibilidade de uma união hispano-argentina. Nos anos 30, o sociólogo Gilberto Freyre formulou o conceito de "civilização luso-tropical" e, anos depois, em palestra no Gabinete Português de Leitura da Cidade do Recife preconizou a criação de um organismo internacional, eminentemente cultural, e a unificação ortográfica da língua. O Tratado de Amizade e Consulta entre Brasil e Portugal, de 16 de novembro de 1953, depois substituído pelo Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta de 22 de abril de 2000, definiu, pela primeira vez, a comunidade luso-brasileira como figura de direito público (MENDONÇA, 2002, p. 12).

A sequência histórica leva à criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) em 1989, que foi o órgão inicial do que viria a ser, a partir de 1996, a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). O IILP, então, se estabelece com o objetivo principal de defender e difundir a língua portuguesa, por meio de laços cooperativos entre os diferentes países em que o idioma conta com o estatuto de oficialidade.

Na sequência da fundação do IILP, o então presidente brasileiro Itamar Franco propôs, em março de 1993, a criação da CPLP. Para isso, enviou José Aparecido de Oliveira, que era embaixador em Lisboa, aos países africanos de língua portuguesa, a fim de efetivar uma missão de paz ligada à adesão ao projeto da CPLP. Além da efetivação de acordos de cooperação entre Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e, desde 2002, Timor Leste, a CPLP garante o relacionamento de países que pertencem a três importantes blocos de integração: União Europeia, Mercosul e Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC).

As ações da comunidade ocorrem atualmente em três frentes: a primeira diz respeito às relações político-diplomáticas dos países-membros e seus interesses comuns em relação a outras instituições internacionais (ONU ou outros foros especializados); a segunda

certas organizações internacionais". Como frisamos no texto, o português é idioma oficial ou com estatuto oficial em muitas organizações internacionais, ainda que não o seja nas duas organizações citadas pelo autor. Embora seja evidente o fato de as línguas não contarem com um *status* de igualdade no processo de internacionalização, esta tese frisa que *políticas* têm sido desenvolvidas no sentido de expandir a presença da língua portuguesa no mundo.

relaciona-se à cooperação para o desenvolvimento econômico, científico-tecnológico, aperfeiçoamento institucional, valorização de recursos humanos e promoção social das noções associadas; e, por fim, a terceira é estritamente relacionada à língua portuguesa, já que demarca a intenção de promover e defender o idioma a nível mundial.

No início dos anos 2000, a CPLP estabeleceu acordos com a Unesco e a União Latina, preocupada principalmente com o estabelecimento de projetos que pudessem minimizar os efeitos negativos da globalização, a partir de iniciativas que permitissem a valorização do pluralismo cultural e da singularidade linguística que caracteriza os países de língua portuguesa.

Ainda que a CPLP, sobretudo por meio do IILP, figure como um dos principais responsáveis pela expansão e valorização da língua portuguesa no mundo¹², o Instituto Camões (doravante IC), que pertence ao Ministério de Negócios Estrangeiros português, também é, no entanto, outro grande responsável pelo desenvolvimento de planejamentos linguísticos de internacionalização.

Sobretudo a partir de 2008, com a nomeação do Grupo Gestor para a Elaboração do Plano Estratégico do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), o governo português enfatizou ainda mais a sua participação no IILP (com representantes enviados do IC, do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação), além de ter criado a Lei Orgânica do Instituto Camões que, em 22 de setembro de 2009, reforçou a política nacional de internacionalização idiomática.

Apesar de ser um órgão dotado de autonomia administrativa e financeira, o IC segue a agenda política portuguesa no sentido de realizar ações cooperativas, bem como de ensinar e promover a cultura e a língua portuguesas no exterior. O instituto desenvolve, portanto, uma série de ações logísticas referentes ao ensino do idioma lusitano para fora das fronteiras portuguesas e, de modo geral, o seu alcance atual refere-se à manutenção de uma rede de leitorados, centros de ensino da língua, cátedras e uma rede de escolas ou centros de línguas associados, como pode ser verificado na tabela seguinte:

¹² Conferir: <http://www.cplp.org/id-115.aspx>
E: <http://iilp.cplp.org/>
Acesso em: 13 nov. 2014.

Tabela I - Presença Mundial do Instituto Camões.
 Fonte: Elaborado pela autora.

ALCANCE MUNDIAL DO INSTITUTO CAMÕES					
#	PAÍSES	LEITORADOS ATIVOS	CENTROS DE LÍNGUA PORTUGUESA	CÂTEDRAS	REDE DE ESCOLAS OU CENTROS ASSOCIADOS
1	África do Sul	6	5	---	---
2	Alemanha	12	1	2	---
3	Angola	4	3	---	---
4	Argentina	1	1	---	---
5	Austrália	---	1	---	---
6	Áustria	3	2	---	---
7	Bélgica	4	1	---	---
8	Botsuana	2	---	---	---
9	Brasil	---	---	5	---
10	Bulgária	16	1	---	---
11	Cabo Verde	1	1	1	---
12	Canadá	5	---	1	1
13	Chile	2	---	---	---
14	China	3	3	---	---
15	Colômbia	2	---	1	---
16	Coreia do Sul	1	1	---	---
17	Costa do Marfim	2	---	---	---
18	Croácia	2	1	---	---
19	Cuba	1	---	---	---
20	Escócia	---	---	---	1
21	Egito	2	---	---	---
22	Eslováquia	2	---	---	---
23	Eslovênia	1	---	---	---
24	Espanha	13	4	4	---
25	Estônia	1	1	---	---
26	Etiópia	2	1	---	---
27	EUA	18	3	---	---
28	Finlândia	1	---	---	---
29	França	12	3	4	1
30	Geórgia	1	1	---	---
31	Guiné-Bissau	2	---	---	---
32	Hungria	6	1	---	---
33	Índia	6	1	1	---
34	Indonésia	1	---	---	---
35	Irlanda	3	---	---	1
36	Israel	1	---	---	---
37	Itália	8	1	11	---
38	Japão	5	---	---	---
39	Lituânia	2	---	---	---
40	Luxemburgo	1	---	---	---
41	Macedônia	1	---	---	---
42	Marrocos	1	1	---	---
43	México	1	1	1	---
44	Moçambique	7	6	1	---
45	Moldávia	1	1	---	---
46	Namíbia	1	1	---	---
47	Nígeria	1	---	---	---
48	Polónia	5	1	1	---
49	Portugal	---	---	---	2
50	Quênia	1	---	---	---
51	Reino Unido	14	4	5	---

52	República Checa	12	1	---	---
53	República Democrática do Congo	1	---	---	---
54	Roménia	4	4	2	---
55	Rússia	5	---	---	---
56	São Tomé e Príncipe	1	1	---	---
57	Senegal	1	2	---	---
58	Sérvia	2	1	---	---
59	Suazilândia	1	---	---	---
60	Suécia	1	1	---	---
61	Suíça	1	---	1	1
62	Tailândia	3	---	---	---
63	Tanzânia	1	---	---	---
64	Timor Leste	2	---	---	---
65	Tunísia	4	1	---	---
66	Turquia	2	---	---	---
67	Uruguai	1	---	---	---
68	Venezuela	1	1	1	1
69	Vietnã	1	1	---	---
70	Zimbabué	1	1	---	---
SUB-TOTAIS		233	67	42	8

A tabela anterior permite verificar o atual alcance geográfico do IC, o qual se estabelece por meio de números consideráveis, sobretudo de leitorados. A atuação de internacionalização do instituto alcança 84 países e, diferentemente do Brasil, abrange a educação básica e o nível universitário. No primeiro caso, o IC conta com 815 professores de língua e fornece o ensino de PFOL a cerca de 70 mil alunos. Quanto ao ensino superior, tem o apoio de 644 docentes e participação de 90 mil estudantes (LABORINHO, 2016).

A política linguística mantida pelo IC se dá em conformidade com uma organização ligada a sete blocos geoestratégicos. O primeiro diz respeito aos países pertencentes à CPLP, o que a tabela acima permite antever, principalmente em virtude do elevado número de cátedras, leitorados e centros culturais mantidos nas nações africanas. Além disso, nos países da África de língua portuguesa, o IC enfoca a formação de professores de PFOL e o aperfeiçoamento linguístico e científico dos docentes de outras áreas.

Já em relação ao Brasil, o IC enfatiza a produção conjunta de ciência e tecnologia. O segundo grupo relaciona-se ao espaço ibero-americano, enquanto o terceiro diz respeito à África Subsaariana. Em relação aos dois, o instituto possui basicamente os mesmos objetivos: em Argentina, Uruguai, Venezuela, Chile, México, Espanha, Botsuana, República Democrática do Congo, Lesoto, Malawi, Ilhas Maurícias, Namíbia, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbabué, a cooperação volta-se para a integração da língua portuguesa ao currículo da educação básica, por meio da formação de professores de PFOL e da formação de formadores de professores. O quarto, quinto, sexto e sétimo blocos dizem respeito a relações internacionais de interesse diplomático especificamente português, as quais existem em função de questões históricas basicamente econômicas. Magrebe é um deles:

lá, o IC fornece cursos de PFOL para fins específicos, principalmente junto a profissionais que atuam na área político-diplomática e empresarial, além de apoiar a criação de departamentos de língua portuguesa e licenciaturas em universidades locais. Outro grupo é representado pelos Estados Unidos e Canadá, onde o IC, em virtude da diáspora portuguesa, financia o ensino de português como língua de herança. Nesse contexto, também ocorre o ensino de PFOL, tanto como parte integrante do currículo escolar quanto do universitário. O espaço asiático (principalmente Índia, China, Coreia do Sul, Japão e Timor Leste) é outra parte geográfica à qual o IC direciona seus esforços em relação à língua portuguesa e, por fim, o sétimo espaço é o da União Europeia, onde o IC ensina PFOL ao público escolar e universitário, bem como à população geral (LABORINHO, 2010).

Em conjunto, essas ações mostram o quanto os esforços do IC são marcados por ações de reconhecível alcance. No entanto, é importante frisar que, conforme será discutido no próximo tópico, um ponto de fragilidade, no atual processo de internacionalização da língua portuguesa, é justamente a disparidade que caracteriza as ações desenvolvidas pelo IC e aquelas que são executadas pelo governo brasileiro. De modo geral, elas sugerem não a existência de uma política linguística de internacionalização da língua portuguesa, mas, ao contrário, o exercício de planejamentos linguísticos que caracterizam políticas **(no plural)** voltadas para vertentes de línguas portuguesas **(também no plural)**.

O alcance do governo brasileiro e do IC deixa ver que a internacionalização da língua portuguesa caminha de forma unilateral, transformando os planejamentos linguísticos em ações muitas vezes concorrentes e não complementares. No contexto brasileiro, a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa, subordinada ao Ministério das Relações Exteriores, também desenvolve e executa políticas linguísticas ligadas à internacionalização idiomática, o que se dá por meio da Rede Brasileira no Exterior, conforme detalhamento a seguir.

1.1.2 Políticas de Internacionalização Linguística do Brasil

Como mencionado, o Estado brasileiro também desenvolve políticas no sentido de internacionalizar sua língua oficial, por meio de ações chefiadas pelo Ministério das Relações Exteriores. Berger (2013) diz que são exemplos destas ações: os acordos travados pelo Brasil dentro do Mercosul, sobretudo o acordo bilateral firmado com o governo argentino para oficializar o ensino de Português no território desse país e de Espanhol no Brasil; a *Comissão Fulbright*, que envia professores de língua portuguesa para os EUA; e o *Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa* no Timor-Leste, que objetiva a integração educacional e cultural desse país com os outros em que o Português é língua oficial, além de seu fortalecimento enquanto república recém constituída.

Carvalho (2012), por sua vez, também destacou a criação do *Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas*, o qual, no âmbito do Mercosul, discute e propõe ações para a região. Além disso, o estabelecimento do *Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira* (PEIBF), dado também em virtude de acordo travado entre os países do Mercosul, visa efetivar relações interculturais e criar ambiente bilíngues. A *UNILA* – Universidade Federal de Integração Latino-Americana¹³, por sua vez, volta-se à educação bilíngue – português e espanhol – e ao desenvolvimento latino-americano; enquanto o *Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio* (CEPI), oferece, mediante parceria entre uma universidade pública brasileira (UFRGS) e duas argentinas (UNC e UNER), ensino desses idiomas a alunos intercambistas.

Além disso, o Departamento Cultural do Itamaraty, sob a direção atual do Ministro George Torquato Firmeza, mantém a *Rede Brasil Cultural*. Essa rede é gerenciada pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), a qual é subordinada à Subsecretaria de Cooperação e Promoção Comercial e, atualmente, está presente em 45 países de cinco continentes, sendo constituída por cinco *Núcleos de Estudos Brasileiros*, 24 *Centros Culturais* e 35 *Leitorados*.

No Brasil, a promoção da língua portuguesa iniciou-se com a criação da Divisão de Cooperação Intelectual, em 1938, no âmbito do Ministério das Relações Exteriores, na gestão de Oswaldo Aranha, que resultou na fundação da primeira instituição no exterior para a difusão da cultura brasileira, em 1940, o Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, em Montevideu (SILVA, 2010, p. 3021).

Atualmente, os Institutos Culturais, aos quais Silva se refere, são “entidades sem fins lucrativos de direito privado e, embora autônomas, cumprem missão cultural de coordenação com as Missões diplomáticas e consulares da jurisdição em que estão sediadas. São eles: Instituto de Cultura Brasil-Colômbia (Bogotá), Fundação Centro de Estudos Brasileiros (Buenos Aires), Fundação Centro de Estudos Brasileiros (São José), Instituto Cultural Brasil Venezuela (Caracas), Instituto Brasil-Itália (Milão), Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro (Montevideu) e o Instituto Brasileiro-Equatoriano de Cultura (Quito)”¹⁴.

Trata-se de organizações bilaterais relativas a um modelo de política externa que remonta à privatização de antigos Centros de Estudos Brasileiros. De acordo com Diniz (2012^a, p. 444)

em 1994, por exemplo, o Centro de Estudos Brasileiros de Caracas, após vinte anos de funcionamento, transformou-se em Instituto Cultural Brasil-Venezuela. De maneira análoga, o atual IC em Buenos Aires, conhecido como Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires (FUNCEB), originou-se de um CEB prévio, e

¹³ Sobre tais questões, conferir também os estudos de Signorini (2013) e Nóbrega (2016).

¹⁴ Informações disponíveis em: <http://dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/institutos-culturais>
Acesso em: 08 set. 2015.

hoje desfruta de autonomia financeira, tendo aberto filiais em Córdoba (1996) e em San Isidro (1998).

Na sequência, uma tabela apresenta os dados numéricos e geográficos relativos à presença dos Núcleos de Estudos Brasileiros em 2014 – ano em que a presente pesquisa teve início:

Tabela II - Presença dos Núcleos de Estudos Brasileiros.
Fonte: DPLP – Ministério das Relações Exteriores, 2014.

#	PAÍS	Núcleos de Estudos Brasileiros – 2014		
		UNIDADES	MATRÍCULAS	PROFESSORES
1	Guatemala	1	94	1
2	Gui. Equat.	1	-----	1
3	Paquistão	1	80	1
4	Uruguai	2	200	4
SUB-TOTAIS		5	374	7

O estatuto de cada um desses institutos é registrado nos respectivos países em que eles funcionam e sua gestão acontece por meio de conselhos diretores compostos por 7 a 11 membros. O Diretor Executivo de cada instituto deve ser obrigatoriamente brasileiro e há a possibilidade de ser ele indicado ou não pelo Itamaraty (LIMA *et al.*, 2008; PINTO, 2008). Ao que parece, a política linguística externa brasileira vem apresentando uma tendência de substituir gradualmente os Ics por Centros Culturais Brasileiros – CCBs (DINIZ, 2012^a). Isso é comprovado pelos números fornecidos pela tabela, os quais são consideravelmente inferiores se comparados àqueles apresentados pelos CCBs, como será possível observar a seguir.

Os referidos CCBs chamavam-se Centros de Ensino Brasileiro e surgiram na década de 1940 (NÓBREGA, 2016), momento em que o governo brasileiro enviou missões culturais à América do Sul. De lá para cá, eles ampliaram sua atuação geográfica e, atualmente, o Itamaraty mantém treze unidades no continente americano, seis na África, três na Europa e duas no Oriente Médio.

Os CCBs foram privatizados durante os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mas, a partir do governo Lula, foram reestabelecidos como planejamento linguístico voltado para a internacionalização da língua portuguesa, tornando-se subordinados ao chefe da missão diplomática brasileira. Assim, de 2003 a 2010, o governo Lula reestruturou e ampliou toda a Rede composta pelos Leitorados, pelos Centros Culturais Brasileiros e pelos Institutos Culturais (SILVA, 2010).

De modo geral, as atividades desses centros “concentram-se no ensino da língua portuguesa, em sua vertente brasileira. Abrangem, também, exposições, concertos,

seminários, palestras, entre outras iniciativas voltadas à difusão da cultura brasileira”.¹⁵ De acordo com dados fornecidos pela DPLP à autora deste trabalho¹⁶, os CCBs contavam, no final de 2014, com um total de 7557 alunos matriculados e 125 professores em exercício.

Entretanto, como é possível observar na tabela seguinte, os dados relativos aos centros de Guiné-Bissau e de Israel não estão completos, o que demonstra que os números absolutos de alunos e professores em exercício são provavelmente superiores aos apresentados:

Tabela III - Presença dos Centros Culturais Brasileiros.
Fonte: DPLP – Ministério das Relações Exteriores, 2014.

#	PAÍS	CENTROS CULTURAIS – 2014		
		UNIDADES	MATRÍCULAS	PROFESSORES
1	África do Sul	1	32	1
2	Angola	1	210	2
3	Argentina	1	553	13
4	Bolívia	1	567	8
5	Cabo Verde	1	108	4
6	Chile	1	350	5
7	Espanha	1	113	3
8	Finlândia	1	190	3
9	Guiana	1	245	5
10	Guiné-Bissau	1	----	7
11	Haiti	1	156	2
12	Israel	1	----	----
13	Itália	1	419	9
14	Líbano	1	200	4
15	México	1	299	8
16	Moçambique	1	127	1
17	Nicarágua	1	292	7
18	Panamá	1	302	1
19	Paraguai	1	627	15
20	Peru	1	900	11
21	S. Domingos	1	787	5
22	S. Salvador	1	772	6
23	S. Tomé Prínc.	1	38	1
24	Suriname	1	270	4
SUB-TOTAIS		24	7557	125

¹⁵ Informações disponíveis em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-centros-culturais>
Acesso em: 31 out. 2014.

¹⁶ Os referidos dados foram coletados por mim em pesquisa realizada na DPLP, no Palácio do Itamaraty, em novembro de 2014. Na ocasião, fui recebida pelo ministro George Torquato Firmeza, pelo diplomata João Domingos Batiston Bimbato e pela oficial de chancelaria Rose Marie Romariz Maasri. Alguns dados são frutos de entrevista realizada e outros pertencem ao arquivo nacional brasileiro.

Quanto aos CCBs, é válido ressaltar que, em balanço relativo às políticas linguísticas de internacionalização da língua portuguesa – referente ao período que vai de 2003 a 2010, o Itamaraty expôs que eles são considerados o principal planejamento linguístico governamental ligado à promoção da variedade brasileira da língua portuguesa no exterior (BRASIL, 2010).

Diniz (2012, p. 69) expõe que tanto os CCBs quanto os Institutos Culturais desenvolvem “atividades que têm como público-alvo outras pessoas que não apenas seus próprios alunos. São frequentes atividades gratuitas, o que pode contribuir para a participação daqueles que não têm vínculo estudantil ou empregatício com essas entidades”. De acordo com o autor, a prestação de serviços ao grande público seria um modo de os centros e institutos funcionarem como uma extensão do Brasil em terras estrangeiras.

Conforme discutido em parágrafos precedentes, o Programa de Leitorado – objeto do estudo aqui realizado – também faz parte dos planejamentos linguísticos desenvolvidos pela Rede Brasil Cultural. Sendo assim, a sequência da seção cede espaço à apresentação e discussão de algumas peculiaridades que o caracterizam, as quais, é preciso que o leitor tenha em mente, serão aprofundadas em vários outros pontos do texto.

1.1.2.1 Programa de Leitorado

Em relação ao Programa de Leitorado do Brasil, é possível afirmar que os primeiros postos foram criados na década de 60. Mais especificamente, o primeiro posto iniciou o seu funcionamento em 1965, na Universidade de Toulouse, na França (SILVA, 2010). Os Leitorados “desenvolvem funções complementares às dos CCBs, muitas vezes em regiões nas quais a ampliação da presença cultural brasileira constitui uma das prioridades de nossa política externa” (BRASIL, 2010, p. 1)¹⁷.

Sobre isso, em entrevista¹⁸ à presente pesquisadora, o ministro George Torquato Firmeza relatou que as relações internacionais prioritárias para o Departamento Cultural do Itamaraty referem-se atualmente aos países que compõem a CPLP, os BRICS, o Mercosul e aqueles de elevada importância para o Programa Ciência sem Fronteiras¹⁹ (sobretudo

¹⁷ Informações disponíveis em: <http://www.dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1>
Acesso em: 10 set. 2014.

¹⁸ Entrevista concedida no dia 10 de novembro de 2014, no Palácio do Itamaraty.

¹⁹ “Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. (...) O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter

Estados Unidos da América, Alemanha e Espanha – dado o elevado número de estudantes que foram enviados pelo governo brasileiro a esses países).

De forma mais específica, é preciso dizer que os Leitorados funcionam em universidades estrangeiras e visam garantir a divulgação da língua e da cultura do Brasil junto a comunidades acadêmicas internacionais. Neste sentido, trata-se de um planejamento linguístico altamente estratégico ao governo brasileiro, o que, por assim ser, justifica o seu funcionamento em regiões prioritárias à diplomacia nacional.

A tabela a seguir mostra os números relativos à presença da Rede Brasil Cultural, em termos de Leitorados ativos, substituídos ou em andamento de abertura, público envolvido – profissionais atuantes e alunos matriculados – e localização geográfica, em 2014:

Tabela IV - Presença do Programa de Leitorado
Fonte: DPLP – Ministério das Relações Exteriores, 2014.

#	PAÍS	LEITORADOS					
		ATIVOS			EDITAL 2013 – início das atividades em 2014		
		UNIDADES	MATRÍCULAS	LEITORES	UNIDADES	MATRÍCULAS	LEITORES
1	África do Sul	-			Início em setembro/14		1
2	Alemanha	2	61	2	-	-	
3	Argentina	1	36	1	-		
4	Austrália	1	9	1	-		
5	Chile	1	63	1	-		
6	China	2	113	2	-		
7	Colômbia	1	126	1	-	-	
8	Croácia	1	61	1	-	-	
9	Dinamarca	1	51	1	-	-	
10	EUA	2	77	2	1	-	1
11	França	1	46	1	1	-	1
12	Hungria	1	51	1	-	-	
13	Inglaterra	3	208	3	-		
14	Itália	1	80	1	-	-	
15	Paraguai	4	334	4	-	-	
16	Peru	1	35	1	-	-	
17	Rep. Checa	1	37	1	-	-	
18	Rússia	1	36	1	-	-	
19	S. Tomé Prínc.	1	14	1	-	-	
19	Senegal	1	104	1	-	-	
20	Tailândia	-			1	-	1
21	Trinidad Tobago	1	69	1	-	-	
SUB-TOTAIS		28	1611	28	4	--	4

contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação. Além disso, busca atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros nas áreas prioritárias definidas no Programa, bem como criar oportunidade para que pesquisadores de empresas recebam treinamento especializado no exterior”.

Informações disponíveis em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

Acesso em: 8 set. 2015.

Como os dados presentes na tabela anterior foram coletados no final de 2014, o Itamaraty ainda não possuía números absolutos relativos aos Leitorados contemplados pelo edital que selecionara novos leitores ao final de 2013. Contudo, quanto àqueles que já se encontravam em funcionamento desde o início de 2013, torna-se possível constatar a sua abrangência. Embora o número de matrículas não chegue a um quarto do que é apresentado pelos Centros Culturais, é interessante notar a centralidade deste planejamento linguístico e considerar o seu alcance em termos territoriais e de público-alvo. É interessante pensar que, entre 2013 e 2014, 1611 alunos estiveram inseridos em contextos de ensino-aprendizado da cultura e do português brasileiros.

Quanto às exigências relativas à ocupação do cargo de leitor, em 1999, o governo brasileiro estabeleceu uma portaria que as regulamentava. Nela, se previa que o leitor fosse um “professor universitário que se dedica ao ensino do idioma Português falado no Brasil, da cultura e da literatura brasileiras” e que seu trabalho ocorresse durante dois anos prorrogáveis por mais dois.

Em 20 de março de 2006, a Portaria Interministerial n.º 01 revogou a publicada em 1999 e oficializou que o leitor deveria ser professor universitário de nacionalidade brasileira. Além disso, foi formalizado que a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) passava a ser o órgão responsável pelo processo de seleção dos leitores.

Atualmente, os Leitorados funcionam sob o regime de convênio²⁰ – entre o Ministério das Relações Exteriores e as universidades estrangeiras que sediam o programa – conforme consta no decreto n.º 8.180 de 30 de dezembro de 2013. Quanto à seleção dos leitores brasileiros, o site da Capes informa que ela consiste em quatro fases:

verificação do cumprimento de interstício em relação ao exercício de anterior função de Leitor brasileiro, verificação da consistência documental, análise do mérito científico da candidatura, considerando o perfil acadêmico-profissional requerido pela universidade estrangeira (...) e seleção final.²¹

Observa-se, então, que o processo seletivo dos leitores parece basear-se antes nas exigências apresentadas pelas universidades que abrigam os Leitorados, que são as responsáveis finais pela seleção, do que em padrões estabelecidos previamente pelo próprio Itamaraty e/ou pela Capes, como também relatou o estudo de Nóbrega (2016).

²⁰ De acordo com o Decreto n.º 6.170, de 25 de julho de 2007, o regime de convênio consiste em “acordo, ajuste ou qualquer outro instrumento que discipline a transferência de recursos financeiros de dotações consignadas nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e tenha como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta, e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, ou ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando a execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação” (BRASIL, 2007). Informações disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6170.htm Acesso em: 02 out. 2015.

²¹ Informações disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado> Acesso em: 20 out. 2015.

Em relação a isso, alguns autores (SÁ, 2009; OLIVEIRA, 2010) discutem que o Estado brasileiro ainda carece de maiores sistematizações relativas à gestão de suas políticas linguísticas externas. Referindo-se especificamente aos Leitorados, Sá (2009, p. 34) diz que

não há no momento um protocolo de cooperação comum a toda rede de Leitorados. Dito de outra forma, existe uma ausência de redes internas (conhecimento do trabalho do Leitor anterior) e externas (contatos com outros Leitorados). De uma maneira geral, o resultado é uma condição de isolamento dos Leitorados que seguem trabalhando nas suas respectivas universidades de modo disjuncto. (...) De uma perspectiva mais abrangente, um protocolo de ação conjunta, na forma de redes externas, é essencial para que os Leitores compreendam seu trabalho enquanto parte de um projeto maior de política cultural do governo brasileiro. A falta de unificação que existe hoje se traduz não apenas em condições de trabalho isoladas e, por vezes, muito distintas. A ausência de redes também resulta em diferentes entendimentos dos Leitores sobre o seu próprio trabalho e até mesmo sobre o que é o Leitorado.

Sobre isso, é interessante referenciar a história que Portugal possui em relação ao planejamento linguístico dos leitorados: a Junta de Educação Nacional portuguesa, respondendo a uma política da Europa ocidental, que preconizava a aprendizagem de línguas por meio de métodos diretos, criou os primeiros leitorados na década de 1930.

Inicialmente, portugueses que já estavam no exterior tornaram-se bolsistas do governo lusitano, a fim de internacionalizar sua língua e cultura. O primeiro leitorado foi então aberto na Universidade de Sorbonne, sendo seguido pelo de Santiago de Compostela, Hamburgo, Berlim, Colônia, Toulouse, Bordeaux e Montpellier. Durante a segunda grande guerra, essa expansão deixou de ocorrer e só voltou a crescer nos anos de 1950. A partir de 1975, o governo português estabeleceu novas relações diplomáticas e os leitorados foram expandidos também para o leste europeu, bem como para África e Ásia.

De modo geral, os primeiros leitores já se encontravam no exterior, em função de estudos doutorais e/ou para trazer a Portugal inovações científicas e culturais. Posteriormente, dada a expansão dos métodos audio-orais e audiovisuais, o Instituto de Língua e Cultura Portuguesa começou a enviar leitores mais experientes quanto ao ensino de línguas estrangeiras e à formação científica, selecionando profissionais provenientes da educação básica e secundária (ESTEVES, 2002).

Atualmente, esses profissionais são selecionados a partir de análise curricular, prova escrita nas áreas da Língua Portuguesa, Didática do Português Língua Segunda, Cultura Contemporânea Portuguesa, além de testes psicotécnicos e entrevista. Após serem selecionados, os leitores frequentam um curso de formação fornecido pelo Instituto Camões. Esse curso apresenta os deveres dos leitores, a história do Instituto e os testemunhos de outros leitores, além de fornecer subsídios relacionados às áreas de ensino e aprendizagem de português europeu como segunda língua, literaturas em língua portuguesa e didática da

literatura, cultura contemporânea portuguesa, tecnologias de informação/comunicação e ensino a distância. Os leitores portugueses, uma vez em exercício, também são convidados a participarem de um processo constante de atualização, por meio de cursos oferecidos no *Centro Virtual* do Instituto Camões. Sua missão de trabalho pode durar até quatro anos, sendo prorrogados por mais dois se o profissional assume funções na direção de centros de língua portuguesa que também pertencem ao Instituto Camões (AFONSO, 2009).

Diante do exposto em relação às iniciativas desenvolvidas pelo governo brasileiro e pelo Instituto Camões, no que tange à internacionalização da língua portuguesa, o próximo tópico especifica os planejamentos linguísticos atualmente desenvolvidos, em prol desse mesmo propósito, pela Universidade de São Paulo (USP).

1.1.2.2 Políticas de Internacionalização Linguística da Universidade de São Paulo (USP)

Por meio da Agência USP de Cooperação Acadêmica e Internacional (AUCANI), a Universidade de São Paulo também promove políticas linguísticas no sentido de internacionalizar a língua portuguesa. Em virtude de sua significativa importância, tanto no contexto nacional quanto internacional, é expressivo o número de alunos que procuram a universidade para a realização de intercâmbios, dupla titulação e estágios de curto período.

Nesse sentido, a sequência do texto apresenta uma compilação de dados fornecidos pela própria AUCANI à autora desta tese. Uma sequência de três tabelas expõe o número de alunos que, entre os anos de 2010 e 2017, foram recebidos na USP para cada uma das modalidades citadas.

De modo geral, o maior número de estudantes estrangeiros que a USP recebe é proveniente dos convênios firmados no âmbito dos intercâmbios, os quais são realizados para a graduação e a pós-graduação. Os números absolutos, por país de origem, são os seguintes:

Tabela V - Alunos de Intercâmbio na USP (2010 a 2017).
Fonte: AUCANI, 2017.

Intercâmbio								
País	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
África do Sul	-	-	-	-	-	-	1	-
Alemanha	64	96	129	116	127	107	101	90
Angola	10	-	9	4	5	-	-	-
Argentina	20	34	37	49	36	10	11	10
Austrália	-	2	-	-	1	-	-	-
Áustria	2	2	4	5	6	6	8	5

Bélgica	10	12	12	10	20	20	15	15
Bolívia	1	-	1	1	2	5	1	4
Brasil	-	-	-	-	1	-	-	-
Canadá	7	9	4	6	7	4	7	8
Chile	18	29	22	55	42	42	34	30
China	6	18	11	23	34	47	32	34
Cingapura	-	-	-	-	-	-	2	3
Colômbia	104	133	138	148	166	156	162	168
Coreia do Sul	2	8	10	12	19	11	7	20
Costa Rica	-	-	-	-	-	4	2	2
Croácia	-	1	-	1	-	-	-	-
Cuba	-	-	-	-	-	-	-	2
Dinamarca	1	4	5	4	2	5	7	3
Egito	-	-	-	-	1	1	-	-
Equador	-	2	-	4	3	16	5	5
Escócia	-	-	-	2	2	4	3	4
Eslováquia	-	-	-	-	-	-	-	-
Eslovênia	-	-	-	1	-	-	-	-
Espanha	67	88	110	138	122	124	106	97
Estados Unidos da América	21	45	21	21	43	11	13	12
Estônia	3	-	-	-	-	-	-	-
Finlândia	4	6	3	7	9	8	5	5
França	137	188	219	244	284	282	249	241
Grécia	-	1	-	-	-	-	-	-
Honduras	-	-	-	-	-	-	-	1
Hungria	2	3	2	-	1	-	2	1
Índia	-	-	-	-	1	-	-	-
Inglaterra	6	7	17	12	29	18	25	24
Irã	-	-	1	-	-	-	-	-
Irlanda	-	1	-	-	-	-	4	4
Irlanda do Norte	-	-	-	1	1	1	-	-
Israel	-	-	-	-	-	3	2	2
Itália	21	29	54	59	54	57	65	55
Japão	6	11	15	21	34	18	30	21
Líbano	-	-	-	-	-	1	1	-
Lituânia	-	-	-	-	-	-	1	-
Marrocos	-	-	-	-	-	-	-	1
México	32	36	62	83	92	104	110	82
Moçambique	-	-	2	4	6	2	3	3
Nicarágua	-	-	-	-	1	1	-	-
Noruega	3	4	6	4	2	1	4	5

Nova Zelândia	-	1	1	-	1	-	-	-
País de Gales	-	-	-	-	-	1	-	-
Países Baixos	24	23	19	29	45	24	24	25
Paraguai	-	5	6	4	6	-	1	-
Peru	11	15	23	44	65	54	52	58
Polônia	-	1	-	2	1	2	1	1
Porto Rico	-	3	-	-	-	-	-	-
Portugal	89	90	120	104	94	59	50	45
República Dominicana	-	-	-	-	2	3	-	-
República Tcheca	5	5	2	5	5	1	1	3
Romênia	-	-	1	-	-	-	-	-
Rússia	8	5	3	-	-	-	1	2
Sérvia	-	-	-	-	-	-	1	-
Suécia	8	12	8	6	12	8	13	19
Suíça	4	6	6	12	19	12	19	16
Tailândia	-	-	-	2	2	-	-	-
Taiwan	-	-	-	-	-	-	-	-
Turquia	-	-	-	-	-	4	-	-
Uruguai	1	2	6	10	7	-	1	-
Venezuela	6	1	1	2	1	7	3	10
Total	703	938	1090	1255	1413	1244	1185	1136

Conforme é possível notar, os números cresceram consideravelmente até 2014, mas o quadro passou por uma reconfiguração e os números decresceram entre 2015 e o ano de 2017. Pode-se supor que essa realidade tenha se configurado em virtude das mudanças que a economia interna e externa do Brasil sofreu, bem como de uma série de escândalos ligados às investigações da Polícia Federal que, desde 2014, têm exposto ao mundo uma gritante realidade de corrupção ligada à Operação Lava-Jato. Não obstante, a própria ciência brasileira, conforme descrito em artigo publicado na Nature (ANGELO, 2017), vem passando por uma fase de muitos cortes – fato que provavelmente também justifica a queda na procura estrangeira pela USP.

Essa, entretanto, não é uma realidade que pode ser tomada como padrão geral. Em relação aos estágios de curta duração, por exemplo, note-se que os números oscilam: eles crescem até 2013, passam por um período de encurtamento, mas voltam a subir entre 2015 e 2016, sofrendo nova queda apenas no ano de 2017, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela VI - Alunos, por convênio de curta duração, na USP (2010 a 2017).

Fonte: AUCANI, 2017.

Curta Duração								
País	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Alemanha	-	3	1	3	3	6	2	6
Argentina	-	1	2	4	9	7	5	1
Áustria	-	-	-	-	1	-	-	-
Bélgica	-	-	-	-	-	-	1	1
Canadá	-	-	-	-	1	3	2	-
Chile	-	-	-	4	3	1	-	4
China	-	-	-	-	-	-	-	2
Colômbia	-	4	15	26	26	15	22	15
Costa Rica	-	1	1	2	-	-	1	-
Cuba	-	-	-	1	1	-	1	1
Equador	-	-	1	2	10	1	13	2
Escócia	-	-	-	11	4	-	-	-
Espanha	-	-	1	4	5	10	14	5
EUA	-	14	16	21	14	28	28	18
Etiópia	-	-	-	-	-	-	-	1
França	1	1	3	13	8	13	16	8
Hungria	-	-	-	-	-	-	-	1
Índia	-	-	-	-	-	-	-	1
Inglaterra	-	-	2	17	16	31	22	37
Irlanda	-	-	-	-	1	-	-	1
Irlanda do Norte	-	-	-	-	-	1	-	-
Itália	-	3	-	3	2	4	8	6
Japão	-	-	-	-	-	3	1	1
México	-	-	3	12	3	9	14	4
Moçambique	-	-	-	-	-	-	-	1
País de Gales	-	-	2	-	-	1	-	-
Países Baixos	-	1	-	-	3	1	5	3
Paraguai	-	-	-	-	-	-	3	-
Peru	-	-	3	16	17	28	40	37
Portugal	-	1	6	4	7	2	4	6
Ruanda	-	-	-	-	-	-	-	1
Suécia	-	-	2	4	-	5	-	2
Suíça	-	-	-	1	-	1	-	-
Turquia	-	-	-	-	-	-	2	-
Uruguai	-	-	1	-	2	-	3	1
Venezuela	-	-	1	-	-	-	-	-
Total	1	29	60	148	136	170	207	166

Por outro lado, os convênios de duplo diploma apresentam uma realidade numérica consideravelmente próxima da descrita em relação aos intercâmbios: a demanda cresce até 2013, mas passa por decréscimo a partir de 2014, o que se mantém até o presente ano. A tabela da sequência é responsável pela síntese dessas informações.

Tabela VII - Alunos, para obtenção de duplo diploma, na USP (2010 a 2017).
Fonte: AUCANI, 2017.

Duplo Diploma								
País	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Alemanha	-	1	3	3	2	-	3	6
Espanha	1	1	1	1	4	2	-	-
França	35	38	45	60	47	30	33	35
Itália	1	2	5	7	6	3	5	13
Peru	-	-	-	-	-	1	2	2
Portugal	-	-	-	-	1	3	3	1
Total	37	42	54	71	60	39	46	57

Dada a parceria existente entre o programa governamental Idioma sem Fronteiras (IsF)²² e a USP, a AUCANI fornece ensino a distância de diferentes línguas estrangeiras (chinês, espanhol, inglês, italiano), tanto a alunos brasileiros quanto àqueles que são provenientes de outros países.

No entanto, ainda são consideravelmente recentes as ações ligadas à internacionalização do idioma nacional. De acordo com informações concedidas pela professora Laura Izarra²³, diretora adjunta de relações acadêmicas AUCANI, o ensino de inglês é o que se dá há mais tempo e de forma mais contundente, em virtude da alta demanda, sobretudo por parte dos alunos brasileiros que estudam na USP.

Atualmente, o inglês é o único idioma que já possui um curso presencial fornecido pela AUCANI. Desde o início de 2016, a agência fornece um curso *online* de PFOL: trata-se de uma iniciativa que, com base nos informes de chamadas realizadas no ano referido ano²⁴, atende a aproximadamente quatrocentos alunos e volta-se ao nível básico da língua. O objetivo desse curso é de, seis meses antes da vinda dos estudantes estrangeiros ao Brasil, permitir uma aproximação e familiarização em relação ao idioma oficial do país.

²² O Idioma sem Fronteiras tem objetivo de promover políticas linguísticas voltadas à internacionalização do Ensino Superior do Brasil, por meio da formação e capacitação de professores de línguas estrangeiras. Para isso, o programa fornece cursos *online* (de curta duração) em diversos idiomas, além de exames de proficiência e outros cursos presenciais que, em universidades cadastradas, tornam-se complementares para a formação de professores brasileiros.

Para mais informações, verificar o site do IsF: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>
Acesso em 18 out. 2017.

²³ Entrevista concedida no dia 27 de setembro de 2017, na sede da AUCANI no *campus* USP da capital.

²⁴ Para mais informações, verificar o site da AUCANI: <http://www.usp.br/internationaloffice/>
Acesso em 18 out. 2017.

Por outro lado, em outubro de 2017, a USP iniciou, ainda no âmbito da AUCANI e do IsF – por meio do Núcleo de Línguas do Idioma sem Fronteiras (NucLi-IsF), um centro formador de professores de PFOL. Um edital selecionou licenciandos da casa para se tornarem os responsáveis por uma turma presencial de ensino-aprendizagem de PFOL. A partir disso, a agência pretende abrir dezoito turmas com quinze alunos de PFOL, o que permitirá o ensino presencial do idioma a um total de 216 alunos.

A AUCANI conta ainda com a iniciativa IFriends, por meio da qual, um aluno USP de graduação se voluntaria a receber e auxiliar um estudante estrangeiro. Desde 2011, esse programa de voluntariado permite que os estrangeiros sejam integrados à comunidade universitária, o que também garante o seu acesso à língua portuguesa, embora isso ocorra fora do âmbito institucional ligado ao ensino de caráter oficial.

Não se pode deixar de também mencionar o trabalho que é desenvolvido pelo Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, o qual, por sua vez, também fornece cursos no âmbito de PFOL (*Redação para Estrangeiros*; e *Conversação e produção de texto em Português língua estrangeira*), bem como testes de proficiência no português brasileiro – voltados para mestrandos ou doutorando já matriculados na USP e para candidatos estrangeiros aos programas de pós-graduação da instituição.

Conforme mostram as tabelas presentes nas páginas anteriores, a demanda pela aprendizagem de PFOL é grande na USP: somando os alunos estrangeiros que a instituição recebeu, apenas **no ano de 2017** – nas três modalidades citadas, tem-se um total de **1359 estudantes**. Contudo, a política linguística da USP, ligada à internacionalização do idioma oficial do Brasil, ainda não consegue abarcar essa realidade de forma universal.

Sem dúvidas, as políticas linguísticas, do Centro de Línguas e as recentemente implantadas pela AUCANI, permitem antever uma mudança de ventos: mais alunos serão atendidos e isso esclarece que a demanda, bem como a importância da questão foram notadas no contexto institucional. Conforme exposto pela professora Laura Izarra, essas ações demarcam não uma tendência política relacionada à gestão de uma reitoria em específico, mas antes um plano de melhorias que a USP tem assumido como essencial e perene.

Diante do fato de que essa universidade está entre as mais importantes do contexto nacional, o que, sem dúvidas, justifica a sua procura por parte de alunos estrangeiros, é importante considerar que uma política linguística duradoura, para a promoção do ensino de PFOL, realmente é uma demanda que se apresenta com caráter de urgência.

Nesse âmbito, é importante viabilizar ações mediante a participação efetiva dos recursos humanos que a USP possui na área de PFOL (professores da casa e pós-graduandos), a fim de que as políticas desenvolvidas sejam pensadas pelos que detêm um

saber especializado, o que potencializará a internacionalização do português brasileiro e auxiliará a vida acadêmica dos estudantes estrangeiros que vêm até a instituição.

A partir dessas ideias, portanto, o próximo tópico da tese discute como ocorre a internacionalização da língua portuguesa, por meio do ensino de PFOL, em diferentes contextos geográficos. Inicia-se a discussão por meio da apresentação de dados relativos a um contexto brasileiro mais abrangente e, na sequência, as iniciativas que encontram lugar em diversos países e continentes.

1.1.3 O ensino de PFOL em diferentes contextos

De acordo com Esteves (2002), o ensino do português para falantes de outras línguas (PFOL)²⁵ teve início no ensino superior, visto ter sido uma língua incluída entre as possibilidades de idiomas estrangeiros que deveriam ser estudados na educação básica europeia.

Data de 1934 a primeira turma matriculada em um curso de PFOL na Universidade de Lisboa. No Brasil, os primeiros cursos de PFOL foram abertos na década de 1950, momento em que os poucos existentes dependiam do método *Spoken Brazilian Portuguese*, do *Foreign Service Institute* dos Estados Unidos da América. A Linguística Aplicada ao PFOL só iniciou em meados dos anos 60, de modo que, em 1971, deu-se a publicação do primeiro método didático ligado à área: chamava-se *Modern Portuguese* e seu autor é Francisco Gomes de Matos (MATOS, 1989; AMADO, 2008).

Por ser bastante recente, essa área ainda está em construção e pode-se considerar que data da década de 1990 a ocorrência dos principais avanços a ela relacionados, visto ter sido este o momento em que os estudos começaram a ser publicados com maior ênfase (ALMEIDA FILHO, 1995, 1997).

Atualmente, muitas pesquisas se desenvolvem na área de PFOL, relacionando-se à discussão de materiais didáticos, formação de professores, metodologias de ensino-aprendizagem, políticas linguísticas etc. (ABRAHÃO, 2011; LEFFA, 2011; MENEZES; BRAGA, 2011; SALOMÃO, 2011; ARAÚJO, 2012; BATISTA, 2013; GOTTHEIM, 2013; OLIVEIRA, 2013; NEVES; SILVA, 2013; NÓBREGA, 2013; SANTOS; PINTO, 2013; TOMLINSON; MASUHARA, 2013; SOUZA; BASSETO, 2014).

²⁵ A exemplo de Stern (1986), entende-se que a terminologia “segunda língua” (PL2) refere-se somente ao ensino de determinada língua no interior de fronteiras territoriais em que ela possui oficialidade reconhecida, e que “língua estrangeira” (PLE) abrange o ensino desenvolvido em contexto de não imersão cultural e idiomática. Logo, é importante frisar que a utilização da nomenclatura portuguesa para falantes de outras línguas está relacionada, nesta tese, ao desejo de abarcar o ensino de português a estrangeiros de modo geral, seja em contexto de imersão ou de não imersão.

Além disso, algumas universidades possuem cursos (em nível de graduação e pós²⁶) voltados para a formação de professores de PFOL e gradativamente o número de cursos voltados para o ensino de português a falantes de outras línguas tem aumentado também em escolas privadas de idioma.

Não obstante, já foi apontado que o governo brasileiro desenvolve algumas iniciativas voltadas para o ensino da língua portuguesa em contextos internacionais e é importante dizer que, na atualidade, são muitas as universidades estrangeiras que possuem departamentos voltados para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa²⁷.

A partir de Kunzendorff (1977), Amado (2008, p. 71) disse, quanto ao público que estuda PFOL no Brasil, que ele iniciou-se composto geralmente por profissionais executivos e suas famílias, os quais, provenientes de diversos países, vinham morar no Brasil, a fim de que, geralmente os homens, assumissem postos de trabalho em empresas multinacionais. Contudo, a autora também acrescenta, a este perfil, outros grupos que atualmente estudam PFOL em solo nacional. É o caso, por exemplo, das comunidades indígenas brasileiras – as quais chegam a falar duzentas línguas diferentes e aprendem o português como idioma estrangeiro, ou de estudantes intercambistas:

grande parte deles costuma freqüentar aulas nas próprias universidades onde estão matriculados(...). Esses estudantes permanecem pouco tempo no Brasil, de seis meses a um ano, e apresentam um perfil diferenciado, uma vez que necessitam do idioma para acompanhar o curso em que estão matriculado (AMADO, *op. cit.*, p. 71).

Sobre o ensino de PFOL em países cuja língua oficial é portuguesa, isto é, em Portugal, Brasil e demais países que compõem a CPLP, é importante dizer que muitos falantes, sobretudo dos países africanos de independência recente, possuem o crioulo ou alguma outra língua como idioma materno, não sendo falantes da língua portuguesa (LEIRIA, 2003). Segundo Mateus (2009), grande parte dos alunos africanos e timorenses só entra em contato com a língua portuguesa a partir do início da escolarização. O *Emakhuwa*,

²⁶ Como exemplo, poderíamos citar a Universidade de Brasília (UnB) e a PUC-RJ como instituições que fornecem cursos de licenciatura e de pós-graduação voltados para a formação de professores habilitados em PFOL. Amado (2008) também apresenta a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) como exemplos de instituições que fornecem disciplinas na graduação, programas de pós-graduação e cursos de extensão universitária na área de PFOL.

²⁷ Amado (2008) nos fala sobre a Universidade Nacional Autónoma de México (México), a Universidade de Buenos Aires (Argentina), a Universidade de Stanford (Estados Unidos), a Universidade de Austin (Estados Unidos), a Universidade de Québec (Canadá), a Universidade de Paris III (França), a Universidade de Oxford (Inglaterra), a Universidade de Aãrhus (Dinamarca), a Universidade de Borgonha (Itália), a Universidade de Moscou (Rússia), a Universidade de Kyoto (Japão) e sobre a Universidade de Cocody (Costa do Marfim), às quais é possível acrescentar uma lista de muitas outras.

por exemplo, era, no início dos anos 2000, o idioma falado por cerca de 25% da população moçambicana; em Guiné Bissau, o *Balanta* era falado por aproximadamente 27% e, em Angola, o *Mbundu* era a língua de 38% da população (LOPES, 2002).

Em Angola, o português é a língua materna da maior parte dos jovens que vivem na capital Luanda. Contudo, *Umbundu* também é a língua materna de aproximadamente um terço da população, o *Kimundu* de 20% e o *Kikongo* é utilizado por cerca de um milhão de pessoas. O ensino de língua portuguesa em Angola, especificamente, é bastante limitado pela inexistência de investigação científica, pela insuficiência (numérica e qualitativa) de corpo discente e pela ausência de materiais didáticos (BARROS, 2002).

Mingas (2002, p. 48) expõe que, em Angola, a língua portuguesa é percentualmente mais língua segunda do que primeira, correndo frequentemente o risco de criouliização²⁸. Nesse sentido, o seu ensino é, muitas vezes, realmente voltado para falantes de outras línguas e precisa contar, segundo a autora, com uma “metodologia que vise a competência de comunicação bem como uma integração harmoniosa da língua primeira na aprendizagem da língua segunda”.

Em seu ponto de vista, isso seria possível a partir de um compromisso da CPLP quanto ao desenvolvimento de estudos exaustivos sobre a realidade das comunidades linguísticas que compõem a África lusitana (especialmente em relação às situações de contato linguístico, à formação de professores, à elaboração de materiais didáticos e ao treinamento e reciclagem de professores em exercício).

Em Moçambique, já no final do século XX, apenas 3% da população tinha a língua portuguesa como materna, 43% a utilizava como segunda língua e os outros 54% desconheciam totalmente o idioma. Contudo, a língua de ensino em todos os domínios desse país é hoje o português. Do nível primário ao secundário, aproximadamente três milhões de alunos a utilizam como meio de instrução e a aprendem como segunda língua, o que evidencia a expansão do ensino de PFOL neste contexto (MATEUS, 2014)²⁹.

Em São Tomé e Príncipe, a língua portuguesa coabita com o crioulo *Forro* – predominante entre os são-tomenses, o *Lunguyè* e o *Angolar*. O português é o idioma oficial, mas muitas crianças realmente só o contatam, pela primeira vez, durante a escolarização formal. Esse processo formal de ensino-aprendizagem do PFOL não é,

²⁸ Termo usado na Linguística para designação de um processo em que, mediante o encontro de culturas e sociedades diferentes, elementos de linguagem originalmente entendidos como *pidgin* – meio comunicativo auxiliar e mais simples que uma língua, voltado para a resolução de necessidades comunicativas ligadas a falantes que, mesmo em contato estreito, falam idiomas diferentes e não inteligíveis – passam a ser vistos como uma língua de fato (FILHO, 2003).

²⁹ Os dados apresentados por Mateus (2014) referem-se aos censos de 1996 e 1997. De acordo com Nzau (2012, p. 23), a África não conta com censos atualizados, mas é fato que o Português cresceu e continua crescendo muito nos países da CPLP (quanto ao número de falantes que o utilizam como L1 ou L2). Além disso, esse autor diz que atualmente a língua portuguesa deixou de “ser falada apenas em meios urbanos ou em espaços outrora da ‘exclusividade’ das línguas nacionais de origem africana”.

entretanto, livre de problemas, antes, há conflitos relativos ao baixo investimento do governo local em educação, à má adequação metodológica, a uma formação docente falha, à escassez de recursos multimídia e a embates apresentados pelos alunos entre a sua L1 minoritária e a aprendizagem do português.

Neste sentido, Lopes (2002) e Mateus (2014) apontam, por exemplo, que materiais didáticos para o ensino de PFOL já existem em São Tomé, porém dizem que eles não são suficientes e que o maior problema reside em garantir a sua atualização – visto que a maioria foi desenvolvida na década de 1990.

Em Guiné-Bissau, de acordo com Embaló (2008, p. 101), o português é a língua materna de uma insignificante porcentagem da população e “não é a língua de comunicação nacional, na medida em que apenas cerca de 13% dos guineenses a falam, incluindo os que a têm como língua segunda, terceira ou até mesmo quarta”.

Embora o território da Guiné seja pequeno, o país abriga cerca de 20 línguas, que coabitam com o crioulo, língua vernacular e nacional, e o português, língua oficial, conhecido por 13% da população. Segundo Couto (2010: 28), com base no recenseamento feito em 1991, as principais línguas étnicas são: **Fula** (25%), **Balanta** (24%), **Mandinga** (14%), **Manjaco** (9%), **Papel** (9%), **Brame** (4%), **Beafada** (3%), **Outras** (12%). Com número pouco significativo de falantes, ainda podem ser citadas as línguas: **Bayote**, **Banhum**, **Badyara**, **Cobiana**, **Nalu**, **Cunante**, **Cassanga**, **Wolof**. Tais línguas não estão codificadas e não são consideradas línguas de ensino. Desde o primeiro ano escolar, a língua do ensino é o português (PONSO, 2011, p. 12 – grifos da autora).

Quanto a Cabo Verde, Ponso (2011) apontou que, embora a independência do país tenha tornado a língua portuguesa oficial, ela sempre conviveu com o crioulo cabo-verdiano. Tal situação fez com que, atualmente, cada uma das dez ilhas de Cabo Verde utilize uma forma própria de falar o crioulo. Dentre tais variedades, as mais importantes são as de Fogo, Santiago, São Nicolau e Santo Antão; e o português restringe-se basicamente a ambientes burocratizados e à comunicação com o exterior.

Em Timor Leste, Mateus (*op. cit.*) aponta que não há professores suficientes para atender às necessidades do país, o que, acredita-se, justifica as políticas multilaterais travadas no sentido de expandir recursos para o ensino de PFOL neste contexto. Tal escassez, segundo a autora argumenta, gera situações de ensino e aprendizagem precárias, como professores que ensinam a gramática da língua portuguesa sem possuir habilidades orais ligadas ao idioma.

Diante dessa realidade, o Instituto Camões desenvolve vários projetos no sentido de ensinar e difundir a língua portuguesa no âmbito dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e do Timor Leste. Há projetos relacionados à formação de professores em doze universidades – entre africanas e timorenses; ao desenvolvimento científico, por meio da concessão de bolsas de pós-graduação e do estabelecimento de projetos de

pesquisa em parceria com pesquisadores locais; à criação bilateral de cursos de pós-graduação; ao desenvolvimento de instrumentos didáticos – como dicionários bilíngues, gramáticas e manuais escolares; à formação de intérpretes e tradutores, sobretudo para a tradução das literaturas africanas dos PALOP; ao auxílio na contratação de pessoal para ocupar cargos no ensino superior desses países; ao estabelecimento de postos de Leitorado – cuja meta é a criação de uma rede de *Leitorados dos Países CPLP*; à formação de jornalistas; e à promoção da Língua Portuguesa como língua de conferência em organizações internacionais africanas.

Fora dos países africanos que fazem parte da CPLP, o Instituto Camões desenvolve ações relacionadas ao ensino de PFOL a deputados e funcionários do Parlamento Nacional da África do Sul, do Banco Africano para o Desenvolvimento, em Tunes, e do quadro militar da África Megrebinha, bem como a diplomatas, na Universidade Manouba de Tunes, no Instituto de Estudos Hispano-Lusófonos da Universidade Mohammed V – Agdal de Rabat e na Universidade de Argel (AFONSO, 2009).

Embora, nos PALOP, o IC foque a formação de professores de PFOL e o aperfeiçoamento linguístico e científico dos docentes de outras áreas, na África Subsariana (principalmente em Botsuana, República Democrática do Congo, Lesoto, Malawi, Ilhas Maurícias, Namíbia, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbabué), a cooperação volta-se para a integração da língua portuguesa ao currículo da educação básica, para a formação de professores de PFOL e formação de formadores de professores.

No espaço asiático (principalmente Índia, China, Coreia do Sul, Japão, Indonésia, Malásia, Singapura, Tailândia, Vietnã e Timor Leste), o IC direciona seus esforços a uma extensão de sua atuação aos países vizinhos do Timor Leste na Oceânia: Austrália e Nova Zelândia. Nesse contexto, o IC tem apoiado a abertura de cursos de licenciatura em língua portuguesa, além de apoiar a oferta do idioma no ensino médio (COUTINHO, 2010).

Outra realidade diz respeito à Europa que, mediante a influência principal de Portugal³⁰, permitiu que o ensino de PFOL alcançasse desenvolvimento considerável junto ao público escolar, universitário e geral. Segundo Gendreau-Massaloux (2002), os primeiros responsáveis por isso foram os padres e os comerciantes. Em seguida, os emigrantes e o próprio sistema escolar europeu, que valoriza o plurilinguismo, permitiram a difusão e a estabilização da língua portuguesa.

No que tange a Portugal, o ensino de PFOL no exterior é tutelado pelo Núcleo de Ensino do Português no Estrangeiro, o qual é abrigado pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação português. Além disso, embaixadas ou consulados de

³⁰ Por meio da Rede Brasil Cultural, o Brasil também desenvolve ações no contexto europeu. Entretanto, o alcance do Instituto Camões é consideravelmente maior, principalmente em virtude de sua localização geográfica e da preferência que muitas instituições europeias ainda mantêm pela vertente lusitana.

Portugal também viabilizam o ensino de PFOL na Espanha, França, Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Reino Unido, Alemanha e Suíça.

De acordo com Soares (2002), a Suíça (totalizando 724) e a França (com 604) eram, no início do século, os países com o número mais elevado de cursos de PFOL, os quais funcionavam de forma paralela ou integrada à educação básica. Quanto aos cursos oferecidos exclusivamente pela iniciativa estatal não portuguesa, a autora mostrou que, no interior do sistema educativo dos países europeus, havia PFOL: em seis liceus alemães, em um curso no secundário holandês de Leiden, em trinta cursos da Espanha, nos liceus franceses, na comunidade franco-belga e em Luxemburgo.

O caso francês é particularmente interessante. Iniciado em 1919, o ensino de PFOL, nesse país, apresenta-se, ainda hoje, totalmente financiado pelo governo local para o ensino fundamental (juntamente como o alemão, o árabe, o inglês, o italiano e o russo) e, em contrapartida, é pago pelo governo português aos luso-descentes, que aprendem o idioma como língua materna na educação primária. No caso do ensino fundamental, compreendido pela etapa que vai do *collège* ao *lycée* franceses³¹, o ensino de português acontece em boa parte das instituições nacionais³².

Em nível superior, foi possível constatar que o português pode ser aprendido como complemento de estudos em 13 universidades francesas, por meio de leitores ou docentes apoiados pelo Instituto Camões, que direcionam os estudos (de forma complementar ou como especialização) nas seguintes instituições: Universidade de Paris Ouest-Nanterre La Défense, Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, Paris 8 – Vincennes Saint-Denis, Universidade de Aix-en-Provence, Universidade de Bordeaux, Universidade Clermont-Ferrand, Universidade de Lille 3, Universidade de Lyon 2, Universidade de Montpellier 3, Universidade de Poitiers, Universidade de Rennes, Universidade de Strasbourg e Universidade de Nantes. Nas Universidades Lille 3, Lyon 2 e de Poitiers, o IC mantém três Centros de Língua Portuguesa, ao passo que nas universidades Sorbonne 3, Clermont-Ferrand, de Nantes e de Paris Ouest-Nanterre, quatro cátedras encontram-se em funcionamento³³. Em relação ao governo brasileiro, o ensino de PFOL acontece, no ensino superior francês, por intermédio de dois leitores, os quais atuam na Universidade Blaise Pascal e na Paris III – Sorbonne Nouvelle.

³¹ Apenas para clarificação, é importante frisar que *collège* é a etapa escolar francesa que, no Brasil, corresponde à segunda parte do curso de ensino fundamental (6º a 9º anos), enquanto *lycée* é equivalente ao ensino médio.

³² Para maiores informações: <http://adepba.fr/1er---2nd-degres.html>
Acesso em: 14 mar. 2017.

³³ Para maiores informações, conferir: <http://www.epefrance.org/menu/aprender-portugues-em-franca/>
Acesso em: 14 mar. 2017.

Contudo, mesmo diante de uma situação aparentemente satisfatória e bem colocada, desde o início dos anos 2000, estudos já apontavam a carência de material didático apropriados, bem como que os resultados já eram

muito insuficientes, não correspondendo de modo algum ao espaço que ocupa o Português no mundo, dado que é a sexta língua mais falada e a terceira língua da Europa mais difundida no exterior, depois do Inglês e do Espanhol. Eis uma simples comparação muito elucidativa: quando, em França, um aluno consegue escolher, no secundário, o estudo do Português, falado no mundo por quase duzentos milhões de pessoas, 152 estão matriculados nos cursos de Espanhol, falado, este, por menos de trezentos milhões de pessoas. Esta relação 1/152 não corresponde em absoluto, a repartição destas duas línguas no mundo. Infelizmente pouca gente em França, e mesmo em outros países têm conhecimento da importância da difusão mundial do Português. Por conseguinte, nem o número de falantes da língua, nem o estatuto que tem no sistema educativo, embora importantíssimos, são suficientes para incitar os alunos na sua escolha da língua que vão estudar. Os pedidos dos alunos e das famílias são tanto mais necessários que são eles que condicionam a criação dos cursos de língua ou a sua supressão (PARVAUX, 2002, p. 85).

No continente americano, o Brasil aumentou consideravelmente a sua influência desde as duas últimas décadas. Sobretudo em virtude do Mercosul e de convênios firmados em nível federal, o ensino de PFOL passou a ocorrer em algumas das escolas (de nível fundamental e médio) sul-americanas. Segundo Diniz (2012), por exemplo, entre 1991 e 2011, o governo brasileiro expandiu consideravelmente a abertura de Leitorados na América do Sul e, em contrapartida, manteve estáveis os números absolutos de postos que, na Europa, encontravam-se em funcionamento.

Desde a criação do Setor Educacional do Mercosul (SEM), a importância da educação linguística foi reconhecida como estratégia para a integração do bloco. Além disso, foram fundados, no âmbito do Mercosul, o já citado *Grupo de Trabalho sobre Políticas Linguísticas*, e, na Associação de Universidades Grupo Montevideu, o Núcleo Disciplinario Enseñanza de Español y Portugués como Lenguas Segundas y Extranjeras (CARVALHO; SCHLATTER, 2011).

Além de alguns convênios já apresentados, quanto ao projeto de cooperação no âmbito Sul-Sul³⁴, é importante destacar que, segundo Amado (2008), a Argentina já foi o país em que havia o maior número de professores de Português depois do Brasil. Isso se deve, sem dúvidas, ao fato de o governo brasileiro ter promulgado a Lei n. 16.161 de 5 de agosto de 2005, que tornava o espanhol língua de oferta obrigatória no território nacional a partir de 2010, e de o governo argentino ter posteriormente sancionado a Lei n. 26.468 de 17 de dezembro de 2008, que tornou o português um idioma de oferta obrigatória em seu sistema de ensino.

³⁴ Sobre isso, conferir página 17 do presente estudo, bem como as considerações de Carvalho (2012) e Berger (2013).

Segundo Oliveira (2010, p. 29), essa bilateralidade entre Argentina e Brasil fez com que ocorresse

um reposicionamento dos países do bloco: o crescimento da questão linguística no Brasil e na Argentina, levou o Uruguai, por exemplo, a abrir sua primeira licenciatura em língua portuguesa, que começou a funcionar [no] ano de 2009, em duas turmas, uma em Montevideu e outra em Rivera, sobre a fronteira brasileira, e que conta no momento com 120 alunos, futuros professores de português nas escolas uruguaias. Para um país como o Uruguai, que se constituiu na perspectiva de 'conter' o português além fronteiras, e que por muito tempo desconheceu que o norte do país é efetivamente uma região bilingue espanhol-português, esta mudança de ótica, com a criação da licenciatura, é um movimento historicamente de grande envergadura.

Entretanto, é preciso considerar que, mesmo recentes, essas iniciativas têm sofrido com algumas intempéries. Embora a literatura sugira que, no Mercosul, a ideia de bilinguismo e interculturalidade tem sido valorizada, por meio de planejamentos linguísticos que prezam pela interface entre o português brasileiro e o espanhol, o atual contexto de instabilidade política aponta para um considerável enfraquecimento dessa realidade.

As mudanças previstas mediante a reforma do ensino médio brasileiro (MP746/2016), por exemplo, retiram a obrigatoriedade de as escolas oferecerem a disciplina de língua espanhola, o que, em maior ou menor grau, deve contribuir para o enfraquecimento do ensino de português não somente na Argentina, mas em outros países do bloco.

Em relação aos Estados Unidos, o ensino de língua portuguesa também possui um lugar de destaque. Dados recentes (RETO *et al.*, 2014) demonstram que o idioma encontra-se entre as dez línguas mais procuradas pelos norte-americanos. O governo português, por meio do Instituto Camões, desenvolve políticas linguísticas, tanto nos Estados Unidos quanto no Canadá, voltadas principalmente para a comunidade de diáspora e para os falantes que têm o português como língua de herança.

Além disso, desenvolve ações relativas ao ensino de PFOL em colégios de educação básica, em universidades – principalmente por meio dos Leitorados e do Programa *Fulbright*, além de centros de língua portuguesa que funcionam na Universidade de Massachussetts e na Universidade do Estado de New Jersey.

Reto *et al.* (2014) sugerem que, além de Portugal, nenhum outro país da CPLP desenvolve o ensino de PFOL no contexto dos Estados Unidos da América. Entretanto, é importante afirmar que o governo brasileiro, por meio da Rede Brasil Cultural, tem realizado cursos de formação continuada para professores de português brasileiro como língua de herança, com o objetivo de formar profissionais capacitados para a atuação em escolas de ensino fundamental e médio, universidades, escolas de idiomas e associações comunitárias (BRASIL, 2012). Além disso, o Brasil também investe no âmbito do ensino superior norte-

americano, por meio de Leitorados e da Comissão *Fulbright*³⁵ (sobre isso, verificar o tópico anterior).

Ao fim desta discussão teórica relativa às políticas linguísticas e às ações que balizam o ensino de PFOL em distintos contextos geográficos, o segundo foco do presente capítulo teórico é apresentado na próxima seção. Visto que esta tese expõe um estudo sobre o Programa de Leitorado e sobre os professores que atuam neste planejamento linguístico, a sequência do texto passa a algumas considerações relativas também à profissionalização docente no Brasil, bem como ao perfil profissional do professor de línguas/ PFOL.

1.2 Profissionalização docente

Visto que este estudo discute a formação profissional dos sujeitos que atuaram no Programa de Leitorado brasileiro, bem como a relação entre essa experiência prática e o seu desenvolvimento como profissional da área de PFOL, é imprescindível apresentar uma reflexão teórica relativa à formação do professor de línguas e à relação que existe entre a formação estabelecida pelo âmbito formal e o conhecimento que advém da prática docente.

Assim, apresenta-se a seguir um panorama histórico relativo ao *modus operandi* da formação de professores de línguas no Brasil e, na sequência, discute-se como conhecimento teórico e formal se relaciona à prática, para o encaminhamento do perfil profissional docente.

1.2.1 Profissionalização do professor de línguas no Brasil: dos tempos iniciais à atualidade

Durante os tempos iniciais da colonização, a língua portuguesa coexistiu, no Brasil, com o latim e a língua geral. Esta última foi estabelecida como língua de catequese, dos bandeirantes, da arte produzida e da nomeação de espécies animais e vegetais. Somente

³⁵ “O Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural Fulbright pertence ao Governo dos Estados Unidos da América. Foi criado em 1946 e tem como principal objetivo ampliar o entendimento entre os EUA e outros países. Durante toda a sua existência, este programa já concedeu mais de 370 mil bolsas de estudo, pesquisa e ensino a cidadãos norte-americanos e de outros 150 países. (...) [O Programa] chegou ao Brasil em 1957 e, desde então, é representado e administrado por uma organização internacional vinculada aos governos do Brasil e dos EUA: a Comissão Fulbright. Suas bolsas já levaram mais de 3.500 brasileiros para estudar nos Estados Unidos e trouxeram quase 3.000 norte-americanos para o Brasil. A Fulbright oferece bolsas de estudos para o intercâmbio de estudantes de pós-graduação, professores e pesquisadores que queiram fazer a diferença em suas comunidades por meio da pesquisa e do conhecimento”.

Informações disponíveis em: <http://fulbright.org.br/comissao/>
Acesso em: 02 out. 2015.

nos anos 50 do século XVIII é que Marquês de Pombal estabeleceu a língua portuguesa como obrigatória em território nacional, proibindo o uso dos outros idiomas mencionados (SOARES, 2004).

Apesar das normas estabelecidas por Pombal, foi a partir de 1820 que se iniciou a fundação das primeiras escolas destinadas à instrução de docentes para o ensino das letras. Sendo esses os registros históricos mais antigos em relação à formação de alfabetizadores do Brasil, é importante destacar que tudo ocorria a partir da prática e sem muita menção a bases teóricas.

Para o ensino específico da língua portuguesa, a formação de professores foi proposta no século XIX, por meio do estabelecimento das Escolas Normais. Em boa parte do mundo ocidental, o surgimento dessas escolas coaduna-se à institucionalização da instrução pública típica da modernidade, como parte dos ideais liberais de popularização do ensino primário e das políticas relativas à consolidação dos Estados Nacionais (TANURI, 2000).

No Brasil, a formação de professores, dentro do contexto das escolas normais, voltou-se inicialmente para a formação de pessoas aptas à educação infantil e às primeiras séries do ensino fundamental, uma vez que, somente no início do século XX, atentou-se quanto à necessidade de formar mão de obra qualificada, por meio de cursos regulares e específicos, para atuar junto ao ensino médio e às séries finais do ensino fundamental.

Como eram poucas as escolas de ensino fundamental e baixo o número de bacharéis que se formavam nas instituições de ensino superior existentes, o governo tornou obrigatório que os universitários cursassem um ano de disciplinas voltadas para a área de educação e, assim, recebessem também o título de licenciados, tornando-se aptos ao ensino da língua portuguesa (GATTI, 2010).

Já nos tempos da República e, mais especificamente no período entre guerras, várias inovações ocorreram no pensamento brasileiro e, sobretudo a partir da ideia de superação do atraso nacional nos anos 20 e da Revolução de 30, uma reconfiguração dos padrões culturais brasileiros foi iniciada, culminando na criação das primeiras universidades e núcleos de formação profissional de professores de línguas do Brasil.

Conforme aponta Fiorin (2010, p. 13), a abertura do primeiro curso voltado para a formação específica de professores de línguas e literaturas ocorreu em 1934. Embora haja registros anteriores voltados para a tentativa de criar o curso de Letras³⁶, esse surgiu como parte dos projetos de criação das faculdades de Filosofia. Oficialmente, a abertura dos primeiros cursos ocorreu em “1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da

³⁶ De acordo com Fiorin, a Faculdade de Filosofia São Bento (SP) apresenta registros históricos relativos a uma tentativa de criar um curso de Letras em 1908. Além disso, o autor aponta que, entre 1931 e 1934, uma instituição livre, cujo nome era Faculdade Paulista de Letras e Filosofia, também atuou neste sentido, embora não de forma oficial.

Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais”.

Articulados às antigas faculdades de Filosofia e para atender à necessidade de preparar docentes para a escola secundária, esses cursos representam a base histórica da profissão daquele que se torna professor de línguas no Brasil. Tal formação, por sua vez, baseava-se na fórmula “3 + 1”, segundo a qual o aluno cursava um ano de disciplinas pedagógicas que se articulava a três anos de disciplinas de conteúdo teórico.

Concebiam-se, então, que o professor de línguas brasileiro poderia ser formado por meio de um modelo baseado na racionalidade técnica. Logo, ele seria um aplicador rigoroso de técnicas aprendidas durante o tempo de instrução universitária, conforme habilitações fechadas em suas especificidades. Os problemas de sala de aula seriam resolvidos a partir da racionalidade científica, de modo que teoria e prática andavam separadas na preparação profissional. A prática não careceria de princípios epistemológicos específicos, sendo portanto uma mera aplicação de conhecimentos teóricos. Enfatizada nos cursos de formação de professores de línguas, sobretudo na década de 1980, essa maneira de formar compreendia que um bom professor era aquele que dominava os conhecimentos relativos à língua que iria ministrar e, embora tenha sido muito criticada, ainda é o carro-chefe de boa parte das universidades brasileiras (PEREIRA, 1999).

A literatura da área que discute e critica os princípios dessa pedagogia mostra sua vulnerabilidade. Primeiro porque se insere numa concepção positivista de ciência, em que há uma clara separação entre aquele que produz conhecimento e aquele que aplica o conhecimento. Segundo porque se trata de um modelo de pedagogia que opera na divisão entre disciplinas gerais e disciplinas pedagógicas, mostrando-se, portanto, insuficiente. Terceiro porque o papel do professor se restringe a mero executor de tarefas, pensadas e planejadas por especialistas. Quarto porque o aluno é visto como um ser passivo, e a educação como um processo planejável (DUARTE, 2011, p.54).

Na sequência desse quadro, a literatura especializada propôs o modelo de racionalidade prática, o qual também ganhou espaço na formação dos professores de línguas. A partir dele, o professor foi considerado como um profissional autônomo e reflexivo quanto à sua prática. Assim, a prática tornou-se o centro da formação e entendeu-se que é a partir dela que os conhecimentos são gerados. Visto como outra camisa de força, entretanto, esse tipo de formação desconsidera a importância da teoria e aprisiona alguns professores brasileiros a um conhecimento que não passa pelo crivo dos grandes estudiosos (PEREIRA, *op. cit.*).

Aos poucos, porém, a abordagem do professor reflexivo veio à tona e, sobretudo a partir das pesquisas realizadas pelos linguistas aplicados da década de 1990, o processo de formar professores de línguas no Brasil adquiriu, em alguns contextos, uma característica

mais crítica. Principalmente a partir das publicações de Donald Schön, entendeu-se que a acumulação de conteúdos ou a prática em isolamento não eram suficientes para a profissionalização docente. Antes, a prática deveria fornecer subsídios para a criação das bases teóricas.

De acordo com o Schön (2000, p. 227), esse tipo de formação

viria a reverter o relacionamento geralmente de figura/fundo entre os cursos acadêmicos e o ensino prático. No currículo normativo, um ensino prático vem em último lugar, quase como uma reflexão posterior. Sua função é prover uma oportunidade para a prática na aplicação de teorias e técnicas ensinadas nos cursos que perfazem o currículo central. Contudo, um ensino prático reflexivo traria a aprendizagem através do fazer para dentro desse núcleo.

Nessa linha de formação de professores, o que se presente é retirar a centralidade da técnica e apresentar alternativas que permitam colocar o profissional das línguas em contato com as questões políticas e ideológicas da sociedade. Assim, entende-se que a formação passa por processos

essenciais e complexos, relativos, mutáveis, com valores ético-políticos e atravessados pelas questões socioculturais das sociedades (...). Desse modo, a construção dos saberes está diretamente ligada ao contexto social, ao tempo, às condições materiais e aos aspectos sócio-histórico-culturais que fazem parte integrante do processo pedagógico (BENEVIDES, 2005, 88).

Sendo resultado de iniciativas tão recentes, não é espantoso dizer que a formação de professores só adquiriu uma posição de centralidade, na pesquisa acadêmica, a partir dos últimos trinta anos e, mais especificamente, na década de 1990.

O professor, a partir de então, passou a ser percebido como sujeito social e como parte essencial do processo de aprender português ou qualquer outra língua materna ou estrangeira. Assim, viu-se que ele é formado a partir de uma sistemática que, quando pensada globalmente, abarca múltiplos fatores que ainda carecem de reflexão na atualidade, sobretudo se as seguintes perguntas forem impostas: qual é o professor de línguas que se forma? Qual se deseja formar? Para quais objetivos? Mediante qual currículo?

A partir de Schön (2000), compreende-se que o professor precisa produzir conhecimentos e ser pesquisador de sua própria prática. Logo, *reflexão* torna-se o substantivo balizador da formação de professores que os estudos mais recentes apontam como ideal. Por meio dela, as universidades poderiam apresentar ao mercado profissionais de línguas que são críticos e investigativos quanto à sua própria prática e formação.

Sabe-se que a qualificação profissional do professor, além de ser dependente de formação pedagógica inicial ou continuada, está ligada ao exercício da função, à aquisição de habilidades pedagógicas, dentre outros quesitos que são definidos como prioritários em

cada contexto e segundo os imperativos estabelecidos por cada instituição de ensino, ou ainda, pelo país e por suas políticas educacionais, ou mesmo pela organização empresarial em que atua o professor etc. (CASTELLOTTI; DE CARLO, 1995).

Almeida-Filho (2005), nesse sentido, sugeriu, em uma das primeiras publicações brasileiras voltadas especificamente para a formação do professor de línguas, que era necessário aperfeiçoar quadros docentes para a sociedade da modernidade tardia. Sob seu ponto de vista, os professores também deveriam ser formados como sujeitos que pensam e agem a partir de competências intercomplementares.

Falando especificamente sobre a citada modernidade tardia e sobre os desafios que ela trouxe para a formação de professores de línguas, Cavalcanti (2005) apontou a necessidade de efetivar modificações na formação de docentes no Brasil. Tais alterações deveriam, sob o ponto de vista da autora, partir não somente de pesquisas realizadas na área, mas sobretudo dos contextos sociais e políticos em que a docência é praticada.

Numa nova visão da função docente, o professor há de ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções: de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve atender a funções sociais mais abrangentes (VOLPI, 2008, p. 134).

Assim, a criação de um perfil profissional apresenta-se como o resultado de muitos fatores em interação, iniciando pelo conhecimento teórico fornecido pela formação inicial – dos ambientes universitários, passando pela prática e chegando sempre à capacidade reflexiva.

A “formação tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento” (LEFFA, 2008, p. 355). Logo, formar professores ou ser formado para ser professor de línguas não diz respeito apenas a fornecer ou receber treinamento, mas refere-se antes à preparação contínua para situações futuras do exercício docente.

Situação ainda inusitada, no Brasil, é a formação de professores aptos a ensinar português para falantes de outras línguas, já que são poucas as instituições que atuam especificamente nesta direção. Para criar a dimensão disso, é importante dizer que o Brasil conta hoje com universidades que oferecem o ensino de PFOL com algumas disciplinas registradas, no catálogo de graduação e pós-graduação da área de Letras e/ou Linguística Aplicada de algumas instituições (USP, UFBA, UFJF, UFMG), e apenas com a UNICAMP e UnB para o oferecimento de um curso de graduação específico em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, além da PUC-Rio fornecer um curso de especialização na

área (FURTOSO, 2001). Por considerar, então, a realidade dessas universidades e a formação que elas têm fornecido aos futuros professores de PFOL, o próximo tópico apresenta e discute a organização desse ensino.

1.2.2 Formação de professores de PFOL no Brasil: uma breve análise da atualidade

Partindo da Universidade de São Paulo, a presente seção discute as grades curriculares das instituições brasileiras que fornecem subsídios para a formação de futuros professores de PFOL. Sendo assim, no bacharelado em língua portuguesa, a USP apresenta, por meio da disciplina “FLC0375 - Introdução aos Estudos do Português para Falantes de Outras Línguas”³⁷, possibilidades de discussão ligadas a tópicos que tratam da presença do idioma no mundo, bem como de princípios de pesquisa, aquisição e aprendizagem de PFOL e de línguas estrangeiras em geral, além de modelos de análise de erros e de interlíngua.

Além dessa, a disciplina “FLC0114 - Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa I” também discute, em um de seus tópicos, o lugar da língua portuguesa na era globalizada, mas não apresenta maiores especificidades ligadas às especificidades de um ensino voltado para sua internacionalização.

Compreendendo que uma formação cultural também é essencial ao ensino da língua portuguesa a estrangeiros, observa-se que, em relação a esse âmbito, a USP fornece uma formação que foca a cultura brasileira, a partir da literatura nacional e de questões relativas à variação linguística presente no português falado no Brasil. Além disso, a ideia de interculturalidade também aparece na grade de formação, quando algumas disciplinas conferem enfoque às literaturas produzidas nos PALOP, como são os casos de “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa” e “FLC0603 - Diversidade Cultural e Educação: as Literaturas de Língua Portuguesa em Perspectiva”, as quais tratam das especificidades da literatura africana e das influências mútuas entre as literaturas produzidas nas antigas colônias portuguesas.

Na disciplina “FLC1258 - Introdução aos Estudos das Línguas Crioulas de Base Portuguesa e do Português na África”, o programa apresentado sugere que os professores viabilizam, aos futuros professores de língua portuguesa, a compreensão das mútuas influências entre as línguas africanas e o português brasileiro, o que se torna bastante

³⁷ Para maiores informações: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/>
Acesso em: 15 mar. 2017.

interessante ao considerar-se o fato de que a África lusitana é um dos lugares-alvo do ensino de PFOL.

No âmbito da licenciatura especificamente e das disciplinas que os licenciados cursam no Departamento de Educação, foi possível observar que, quando se trata das práticas de ensino-aprendizagem de língua e literaturas de língua portuguesa, ou mesmo de políticas educacionais, as ementas marcam tópicos ligados apenas ao cotidiano escolar e, mais especificamente, à educação básica. Apenas uma disciplina, chamada “FLC0376 - Atuação Profissional na Área de Letras”, discute possibilidades de trabalho que extrapolam o âmbito escolar, chegando ao PFOL, bem como ao mercado editorial e empresarial não restrito às escolas da rede particular.

Quanto ao restante das disciplinas da grade, foi possível observar que elas se ocupam majoritariamente de uma perspectiva diacrônica, seja para estudo da língua ou da literatura de língua portuguesa. Tudo isso, junto do fato de que se discutem prioritariamente questões ligadas ao ensino em espaços escolares, permite notar que o curso de formação inicial da USP ainda é bastante tradicional e pouco relacionado a um perfil profissional mais abrangente e adaptado à atualidade.

No que tange à Universidade Federal da Bahia, observou-se que todos os cursos ligados a PFOL são fornecidos como disciplinas optativas. Trata-se, por conseguinte, das seguintes matérias: LETB12 - Introdução ao estudo de português como língua estrangeira³⁸; LETB13 - A leitura no ensino de português como língua estrangeira; LETB14 - A produção de textos no ensino de português como língua estrangeira; LETB15 - Avaliação da proficiência de falantes de português como língua estrangeira; LETD29 - Cotejo de textos bilíngues (espanhol/ português) e LETD75 - Estudo comparativo italiano/português, que discute as proximidades e diferenças no trato das referidas línguas, sobretudo em termos de relações interlinguais que podem envolver a sua aprendizagem.

A partir do quadro descrito, é possível verificar que as bases relativas às principais habilidades a serem desenvolvidas, no processo de ensino e aprendizagem de PFOL, são, ao menos aparentemente, delineadas na formação que é oferecida ao aluno. O fato de haver uma disciplina que, por exemplo, relaciona-se a exames de proficiência também evidencia um diálogo com recentes políticas idiomáticas, como é o caso daquela que se refere à institucionalização do Celpe-Bras.

Em relação à interculturalidade, a UFBA também se volta para a literatura dos PALOP, o que se dá por meio da disciplina “LETC55 - Crítica literária e cultura africana e africanista”. No entanto, o universo de língua portuguesa, de forma mais abrangente,

³⁸ Para maiores informações:

<https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/CurriculoCursoGradePublico.do?cdCurso=401200&nuPerCursoInicial=20092>
Acesso em: 17 mar. 2017.

também é reconhecido e sobre ele tratam as ementas das disciplinas “LETC43 – Estudos comparados em literatura contemporânea de países de língua portuguesa” e “LETA67 - Estudos comparados em literatura de países de língua portuguesa”.

Como se pode constatar, a UFBA oferece uma formação mais abrangente em relação ao PFOL, no que diz respeito ao tratamento de temas ligados às habilidades que envolvem o seu ensino e aprendizagem. No entanto, é preciso destacar que, ao menos nas informações presentes nas ementas, a UFBA não trata especificamente de políticas linguísticas brasileiras voltadas à internacionalização, além de aparentemente não fornecer maiores subsídios para a produção de materiais didáticos ou discussão dos já existentes. Igualmente à USP, a UFBA, na licenciatura em Letras, fornece disciplinas especificamente ligadas ao ensino e currículo de língua portuguesa, dando maior atenção também ao cotidiano escolar e à educação básica.

No caso da UFJF, a licenciatura em língua portuguesa tem dupla habilitação, uma vez que a formação se dá em torno do idioma e das literaturas nele produzidas. No que diz respeito ao PFOL, são oferecidas as disciplinas “Português para Estrangeiros I” e “Português para estrangeiros II”, que direcionam a formação dos graduandos em relação a um treinamento profissional referente a metodologias que possibilitam a prática docente do idioma. A universidade, porém, não disponibiliza informações que vão além disso, o que inviabiliza uma discussão mais aprofundada de seu currículo.

A interculturalidade, em relação a outros países de língua portuguesa, também aparece na UFJF, dada a disciplina “LEC099 - Estudos Comparados de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”. Igualmente à USP e UFBA, muitas disciplinas de literatura portuguesa são oferecidas, o que, não se pode deixar de dizer, é tradição na maior parte dos cursos de Letras do país. Outra tradição seguida por essa instituição tem relação com os saberes típicos da docência e do processo educativo, visto que as disciplinas ligadas à área também se limitam à realidade da educação básica.

Em relação à UFMG³⁹, constatou-se que a formação em PFOL é oferecida tanto na licenciatura quanto no bacharelado em língua portuguesa (seja por meio de habilitação única ou dupla). As disciplinas referentes à área são as seguintes: “Linguística Aplicada: Ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional” e “Linguística Aplicada: Português como segunda língua para Surdos”. Além disso, e considerando as informações presentes no site institucional, verificou-se que, após cursar essas disciplinas, os alunos precisam fazer estágio de duzentas horas no domínio do PFOL, o que guia a formação a uma concepção mais prática.

³⁹ Para maiores informações: <http://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Matriz%20Curricular%202008.pdf>
Acesso em: 20 mar. 2017.

A ementa das disciplinas de PFOL esclareceu que a UFMG direciona as discussões a metodologias de ensino-aprendizagem de PFOL, além de focar a interculturalidade, planejamento de currículos, análise e produção de materiais didáticos, avaliação em PFOL (Celpe-Bras e outros) e, de forma inovadora, é uma instituição que afirma versar sobre as políticas linguísticas de promoção do português, por meio de um mapeamento e análise das diferentes iniciativas desenvolvidas na atualidade.

Sob esse prisma, a formação que a UFMG disponibiliza parece ser bastante inovadora, quando comparada às outras instituições citadas. Diz-se isso tanto pela ementa das referidas disciplinas quanto pela obrigatoriedade do estágio. A instituição também oferece disciplinas de literatura portuguesa e uma matéria em que discute as especificidades que caracterizam a realidade linguística do Brasil e de África, a qual se chama “Atividade Acadêmico-Científico-Cultural: Diversidade linguística no Brasil e em África”. Entretanto, não apresenta opções de estudo das literaturas ou culturas dos demais países de língua portuguesa.

A Unicamp, por sua vez, fornece, desde 2014, a possibilidade de licenciandos em Letras obterem a habilitação em “Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira”. A grade dessa habilitação não difere muito daquela que se relaciona ao português língua materna⁴⁰, já que, de modo geral, além dos 202 créditos que fazem parte da licenciatura em Letras-Português, é preciso que o graduando curse apenas sessenta créditos adicionais, conforme organização presente na página seguinte:

Quadro I - Disciplinas da habilitação em “Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira” (Unicamp)
Fonte: *síte institucional*.

- **04 disciplinas obrigatórias de 60 horas cada uma (total de 16 créditos)**
 - LA910 Introdução aos Estudos de Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira
 - LA911 A Sala de Aula de Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira
 - LA912 Produção e Avaliação de Materiais para o ensino de Português como L2/LE
 - HL913 Políticas Linguísticas
- **02 disciplinas monográficas obrigatórias de 120 horas cada uma (total de 16 créditos)**
 - LA915 ou HL915 ou TL915 Monografia em Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira I
 - LA916 ou HL916 ou TL916 Monografia em Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira II
- **02 disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado de 150 horas cada uma (total de 20 créditos)**
 - LA271 Estágio Supervisionado em Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira I
 - LA281 Estágio Supervisionado em Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira II

⁴⁰ Para maiores informações: <http://www4.iel.unicamp.br/graduacao/arquivos/ProjetoPedagogicoCursoLetras.pdf>
Acesso em: 20 mar. 2017.

- **03 disciplinas eletivas (total de 08 créditos) a serem escolhidas conforme o que segue**

- **02 créditos entre:**

- LA607 Educação Bilingue: Teoria e Prática
- LA914 O Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos
- LA710 Tópicos em Língua Estrangeira/ Segunda Língua: Teoria e Prática
- LA805 Ensino de Língua Estrangeira

- **02 créditos entre:**

- HL260 Sociolinguística
- HL533 História das Ideias Linguísticas
- HL481 Línguas Indígenas
- HL545 Linguística Histórica do Português I
- HL645 Linguística Histórica do Português II
- HL070 O Português do Brasil
- HL176 Tópicos em Sociolinguística e Ensino

- **04 créditos entre:**

- TL087 Tópicos Especiais em Literatura Brasileira I
- TL088 Tópicos Especiais em Literatura Brasileira II
- TL089 Tópicos Especiais em Literatura Brasileira III
- TL128 Tópicos em Literatura Brasileira I
- TL138 Tópicos em Literatura Brasileira II
- TL148 Tópicos em Literatura Brasileira III
- TL158 Tópicos em Literatura Brasileira IV
- TL168 Tópicos em Literatura Brasileira V
- TL208 Tópicos em Literatura Brasileira: Autores I
- TL228 Tópicos em Literatura Brasileira: Autores II
- TL238 Tópicos em Literatura Brasileira: Autores III
- TL318 Tópicos em Literatura Brasileira: Regiões I
- TL328 Tópicos em Literatura Brasileira: Regiões II
- TL338 Tópicos em Literatura Brasileira: Regiões III
- TL418 Tópicos em Literatura Brasileira: Movimentos I
- TL428 Tópicos em Literatura Brasileira: Movimentos II
- TL438 Tópicos em Literatura Brasileira: Movimentos III
- TL518 Tópicos em Literatura Brasileira: Gêneros I
- TL528 Tópicos em Literatura Brasileira: Gêneros II
- TL538 Tópicos em Literatura Brasileira: Gêneros III
- TL618 Tópicos em Literatura Brasileira: Marginais I
- TL628 Tópicos em Literatura Brasileira: Marginais II
- TL638 Tópicos em Literatura Brasileira: Marginais III

As disciplinas obrigatórias mostram uma preocupação em formar o graduando de forma abrangente, já que, além de questões relativas às especificidades de tornar o sistema da língua portuguesa acessível a falantes de outros idiomas (inclusive a falantes de Libras), disciplinas ligadas às políticas linguísticas, à discussão e concepção de materiais didáticos, e à produção de pesquisa na área, por meio de monografias, evidenciam que a grade curricular dessa instituição visa uma formação apegada a concepções práticas e teóricas.

No entanto, é importante apontar que a questão da cultura brasileira ou mesmo das culturas relativas aos demais países em que língua portuguesa é oficial são relegadas a segundo plano ou nem aparecem na grade. De modo geral, constata-se que, dentre as

disciplinas eletivas, há opções relativas à literatura brasileira, mas nenhuma menção é feita às literaturas dos países africanos ou mesmo de Portugal. Além disso, é necessário apontar que, aos alunos de todas as instituições já citadas, não é disponibilizada uma formação em arte brasileira (cinema, música etc.) que fuja do domínio literário.

É inegável que a grade, como disposto acima, apresenta muitos avanços, caminhando para uma formação reflexiva e mais adaptada às necessidades atuais de ensino do PFOL, porém é preciso apontar que a formação cultural, que é, por exemplo, uma das partes essenciais ao trabalho de um leitor, não parece ser explorada com muita ênfase.

No caso da UnB, a outra instituição que fornece uma licenciatura que habilita especificamente em “Letras – Português do Brasil como Segunda Língua”, nota-se que a proposta é formar o aluno em relação a conhecimentos variados, os quais transitam entre a Linguística Aplicada (com discussões ligadas a políticas linguísticas, conhecimentos práticos e teóricos de natureza pedagógica, concepção de materiais didáticos, dentre outros), conhecimentos do núcleo duro da Linguística (em nível prático e teórico) do português e de outros idiomas (principalmente para análises contrastivas), bem como a conhecimentos interculturais e socioculturais do Brasil, conforme é explicitado pela grade apresentada a seguir.

Quadro II - Disciplinas da habilitação em “Letras – Português do Brasil como Segunda Língua” (UnB)
Fonte: site institucional.

Período: 1	Créditos: 14
<ul style="list-style-type: none"> • LIP-146307 Fonética e Fonologia do Português Segunda Língua • LIP-147443 Linguística Aplicada ao Ensino de Português Segunda Língua • TEL-146315 Fundamentos da Literatura Brasileira Contemporânea • LIP-147397 Prática de Textos 	
Período: 2	Créditos: 26
<ul style="list-style-type: none"> • LIP-146340 Fundamentos da Aquisição de Primeira e Segunda Língua • LIP-146331 Abordagens, Metodologias e Técnicas para Ensino de Português Segunda Língua • LIP-146323 Fonética e Fonologia Comparadas de Línguas Modernas • PED-124966 Fundamentos de desenvolvimento e Aprendizagem • LIP-150649 Língua de Sinais Brasileira - Básico • LET-145971 Inglês Instrumental 	
Período: 3	Créditos: 18
<ul style="list-style-type: none"> • LIP-147001 Variação Linguística no Brasil • LIP-140881 Leitura e Produção de Textos • PAD-194221 Organização da Educação Brasileira • LIP-147010 Lexicologia, Semântica e Pragmática Contrastiva • LIP-147311 Morfossintaxe da Língua Portuguesa 	
Período: 4	Créditos: 16
<ul style="list-style-type: none"> • LIP-146391 Sintaxe do Português • TEF-191027 Psicologia da Educação • LIP-146382 Política do Idioma 	

- TEL-146404 Panorama da Literatura Brasileira

Período: 5 Créditos: 12

- LIP-146412 Introdução ao Multimeios
- LIP-147800 Morfossintaxe Contrastiva de Línguas Modernas
- MTC-192015 Didática Fundamental

Período: 6 Créditos: 12

- LIP-146461 Laboratório: Leitura e Redação
- LIP-146439 História da Língua Portuguesa e Ensino do Português Brasileiro como Segunda Língua
- LIP-140503 Estudo das Gramáticas

Período: 7 Créditos: 8

- LIP-147885 Lexicografia
- LIP-14797 Laboratório de Gramática

Período: 8 Créditos: 4

- LIP-147893 Tópicos Interculturais em Ensino de Português Língua 2

Período: 9 Créditos: 20

- LIP-109452 Estudos Superiores 1 do Português Brasileiros como 2ª Língua
- LIP-147940 Projeto: Elaboração de Multimeios

Período: 10 Créditos: 14

- LIP-109461 Estudos Superiores 2 do Português Brasileiros como 2ª Língua

O curso da UnB, ao alternar entre disciplinas que enfocam o núcleo duro da Linguística do português e aquelas que dizem respeito às bases do ensino e aprendizagem do PFOL, mostra muitas semelhanças com a formação oferecida pela Unicamp. Além disso, igualmente à referida instituição, disponibiliza formação apenas no âmbito da literatura brasileira, não abordando as literaturas e culturas dos demais países de língua portuguesa.

Sua distinção reside, entretanto, no fato de se basear em ideias inovadoras relativas à abordagem da interculturalidade, o que ocorre na disciplina “LIP – 147893: Tópicos interculturais em ensino de português língua segunda”. Como se sabe, a questão da interculturalidade marca um dos tópicos que vêm sendo defendidos nas mais atuais pesquisas relativas ao ensino de PFOL.

Em nível de especialização, a PUC-Rio é a única instituição que, no Brasil, fornece um curso no âmbito de PFOL, o qual se chama “Formação de Professores de Português para Estrangeiros”. Na página da universidade⁴¹, é possível encontrar informações de que o curso possui o seguinte programa:

⁴¹ Para maiores informações: <http://www.cce.puc-rio.br/sitecce/website/website.dll/folder?nCurso=for.-de-professores-de-portugues-para-estrangeiros&nInst=cce>
Acesso em: 20 mar. 2017.

Quadro III - Disciplinas PFOL (PUC-Rio)
Fonte: *site* institucional.

PROGRAMA

Primeiro Semestre

- Português como Língua Estrangeira I
- Revisão Gramatical do Português como Língua Materna
- A Língua Portuguesa no Mundo

Segundo Semestre

- Português como Língua Estrangeira II
- Português como Língua Estrangeira III
- Português Oral e Escrito: produção e compreensão
- Pesquisa Orientada para a Monografia

Terceiro Semestre

- Fundamentos da Linguística e da Linguística Aplicada
- Didática, Metodologia e Prática do Ensino do Português como Língua Estrangeira*
- Pesquisa Orientada para Monografia

Monografia

* Durante essa disciplina o aluno deverá cumprir 10 horas de estágio em umas das turmas de Português para Estrangeiros oferecidas de 2ª a 6ª feira na PUC-RJ

Além da disciplina que trata especificamente da oralidade e escrita em PFOL, a PUC-Rio fornece três disciplinas de “Português como Língua Estrangeira”. A ementa de cada uma delas evidencia que os pós-graduandos recebem uma formação que, além de explorar aspectos gramaticais ligados ao ensino-aprendizagem de PFOL, explora a pragmática do português brasileiro, recorrendo à discussão de atos de fala e demais padrões comportamentais e discursivos recorrentes na cultura e ligados à identidade brasileira. Uma das ementas esclarece, por exemplo, que são enfocados os seguintes atos de fala e comportamentos: formalidade/informalidade, distanciamento/proximidade, atitude, emotividade. Contudo, não há maiores especificidades quanto a quais traços da identidade brasileira são discutidos e/ou sobre como são trabalhados, por meio de quais materiais etc.

A disciplina “A Língua Portuguesa no Mundo” tem uma ementa que sugere a discussão de temáticas como: políticas linguísticas, situação geopolítica da língua portuguesa, traços interlinguísticos (entre espanhol, inglês e português especialmente) e manifestações culturais dos diferentes países de língua portuguesa (identidades e diversidade), o que evidencia uma preocupação que tangencia tanto a interculturalidade quanto os processos de internacionalização idiomática.

Já em “Didática, Metodologia e Prática do Ensino de Segunda Língua e Língua Estrangeira”, é possível observar que a PUC-Rio direciona a formação a diferentes abordagens para o ensino de PFOL, além de discutir questões ligadas a métodos avaliativos e materiais didáticos. Como se vê, o curso da PUC-Rio é, de forma geral, bastante

abrangente e parece direcionar a formação de professores a tópicos realmente necessários a um currículo adaptado às necessidades da contemporaneidade.

É preciso considerar que, no Brasil, a formação de professores de PFOL foi iniciada recentemente e que, como se vê, não é oferecida em muitas instituições. Desse modo, todas as iniciativas acima citadas têm o seu mérito e merecem ser (como o foram) destacadas.

Como é possível imaginar, uma realidade ainda inusitada nessa área, principalmente para profissionais que não passaram pelos cursos citados nos parágrafos acima, é deparar-se com a realidade de ser professor de PFOL em uma universidade estrangeira, como é o caso dos professores/leitores. Sendo assim, além de discutir como essa formação ocorre no Brasil, a sequência do texto mostra como ela se dá em alguns dos outros países que a fornecem.

1.2.2.1 Formação de professores de PFOL no exterior: uma breve análise da atualidade

No contexto estrangeiro, muitas universidades formam professores de língua portuguesa, por meio de departamentos específicos e/ou atrelados ao estudo de outras línguas ou, até mesmo, de outras áreas do conhecimento científico. Uma busca realizada no *Google* permitiu chegar a instituições de ensino que não somente informavam fornecer esse tipo de formação, como também disponibilizavam a grade curricular e/ou o projeto pedagógico utilizados para tal fim. Essas instituições foram somadas àquelas em que os sujeitos pesquisados atuaram como leitores e que igualmente fornecem informações capazes de esclarecer o que tem sido considerado, no exterior, para formação de professores de PFOL.

Sendo assim, foram observadas as grades curriculares das seguintes instituições: na **Alemanha** – Universitat Heidelberg; na **Argentina** – Universidad Nacional del Cuyo, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de la Plata; na **Austrália** – Australian National University; no **Canadá** – Université de Montréal, Université Laval, Université d'Ottawa, University of British Columbia, York University; na **China** – Beijing Foreign Studies University, TianJin Foreign Studies University, Fudan University; nos **Estados Unidos** – Brown University, University of Wisconsin, University of California, Georgetown University, Vanderbilt University, Harvard University, Princeton University, New York University, Yale University, Dickinson College, Indiana University Bloomington, University of Los Angeles, Florida International University; na **França** – Université Blaise Pascal/ Clermont-Ferrand, Université Bordeaux Montaigne, Université d'Aix-Marseille,

Université de Paris Nanterre, Université de Paris-Sorbonne, Université de Strasbourg, Université Paul-Valéry/ Montpellier 3, Université Jean Moulin – Lyon III, Université de Rennes II, Université de La Rochelle, Université de Toulouse – Jean Jaurès; na **Hungria** – Eötvös Lorand; na **Inglaterra** – University of Cambridge, University of London, King's College London, University of Oxford, University of Birmingham, University of Bristol, University of Leeds, University of Exeter, University of Manchester; no **Marrocos** – Université Mohammed V de Rabat); na **Nigéria** – Obafemi Awolowo University; no **Paraguai** – Universidad Nacional de Asunción; e no **Vietnã** – University of Hanoi.

O quadro abaixo organizou todas as universidades cujas informações foram analisadas e, conforme se pode observar, elas foram elencadas consoante o país, a titulação e/ou possibilidades combinatórias de titulação oferecidas e os conteúdos que fazem parte do currículo formador:

Quadro IV - Formação em PFOL no exterior
Fonte: sites institucionais.

País	Instituição	Habilitação	Conteúdos
Austrália	Australian National University	Língua e Cultura Portuguesas	Língua e cultura dos países de língua portuguesa
Argentina	Universidad Nacional del Cuyo	Língua Portuguesa	Língua e Literatura luso-brasileiras
	Universidad Nacional de Córdoba	Língua Portuguesa	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
	Universidad Nacional de la Plata	Língua Portuguesa	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
Alemanha	Universitat Heidelberg	Bacharelado em Artes – ênfase em Língua Portuguesa	Língua (em contato, crioulos e sistema), civilização e cultura dos países de língua portuguesa
China	Beijing Foreign Studies University	Língua Portuguesa	Língua, culturas e civilizações luso-brasileiras (com ênfase nas relações existentes entre China e Brasil)
	TianJin Foreign Studies University	Língua Portuguesa	Língua e civilização portuguesa
	Fudan University	Estudos Portugueses	- Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa

			- Ensino de PFOL
Canadá	Université de Montréal	Língua portuguesa e culturas de língua portuguesa	- Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa - Relações entre Quebec e Portugal
	Université Laval	Língua Portuguesa	Língua
	Université d'Ottawa	Língua Portuguesa	Língua, literatura e cinema dos países de língua portuguesa
	University of British Columbia	Língua Portuguesa	Língua, cultura brasileira geral e português para negócios
	York Université	Português e Estudos Luso-brasileiros	Língua, cultura (cinema e literatura) e civilização luso-brasileira (uma disciplina sobre literatura de Moçambique).
Estados Unidos da América	Brown University	Estudos Portugueses e Brasileiros	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
	University of Wisconsin	Língua Portuguesa	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
	University of California	a. Línguas, literaturas e culturas dos países de língua portuguesa b. Culturas, Literaturas e Línguas Latino-americanas	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
	Georgetown University	Língua Portuguesa	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
	Vanderbilt University	Língua Portuguesa	Língua e cultura luso-brasileira (com ênfase na cultura e literatura brasileira)
	Harvard University	Estudos Portugueses e brasileiros	Língua e cultura luso-brasileira
	Princeton University	a. Língua Portuguesa b. Língua Portuguesa e Estudos Urbanos c. Língua Portuguesa e Arquitetura d. Língua Portuguesa e Saúde/Política Global e. Língua Portuguesa e Estudos Ambientais f. Língua Portuguesa e Estudos Humanísticos	Língua e cultura geral dos países de língua portuguesa

		<p>g. Língua Portuguesa e Sociologia</p> <p>h. Língua Portuguesa e Estudos Europeus</p> <p>i. Língua Portuguesa e Estudos Internacionais</p> <p>j. Língua Portuguesa e Estudos Latino-americanos</p> <p>l. Língua Portuguesa e Literatura Comparada</p> <p>m. Língua Portuguesa e História</p> <p>n. Língua Portuguesa e Política</p> <p>o. Língua Portuguesa e Antropologia</p>	
	New York University	Língua e Literatura Luso-brasileiras	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
	Yale University	Língua Portuguesa	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
	Dickinson College	Estudos portugueses e brasileiros	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
	Indiana University Bloomington	<p>a. Língua Portuguesa</p> <p>b. Estudos Latino-americanos e Português</p> <p>c. Espanhol e Português</p> <p>d. Estudos Internacionais e Português</p> <p>e. História e Português</p>	Língua e cultura luso-brasileira
	University of Los Angeles	<p>a. Língua Portuguesa</p> <p>b. Língua Portuguesa e Espanhol</p>	Língua e cultura luso-brasileira
	Florida International University	<p>a. Língua Portuguesa</p> <p>b. Língua Portuguesa e Espanhol</p> <p>c. Língua Portuguesa e Francês</p> <p>d. Língua Portuguesa e História</p> <p>e. Língua Portuguesa e Ciências Políticas</p> <p>f. Língua Portuguesa e Relações Internacionais</p> <p>g. Língua Portuguesa e Administração de Empresas.</p>	Língua, cultura, civilização dos países de língua portuguesa e português para negócios
França	Université Blaise Pascal/ Clermont-Ferrand	Língua Portuguesa	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa

	Université Bordeaux Montaigne	Português e Espanhol	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
	Université d'Aix-Marseille	Línguas, Literaturas e Civilizações Estrangeiras e Regionais	Língua e civilização dos países de língua portuguesa
	Université de Paris Nanterre	Língua Portuguesa	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
	Université de Caen Normandie Auvergne	Língua Portuguesa	Português europeu, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
	Université de Paris-Sorbonne	Língua Portuguesa	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
	Université de Strasbourg	Português e Espanhol	Língua portuguesa
	Université Paul-Valéry/ Montpellier 3	Língua Portuguesa	Língua, literatura e civilização dos países de língua portuguesa
	Université Jean Moulin – Lyon III	Português e Inglês	- Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa - Política e economia contemporâneas do mundo da língua portuguesa - Língua portuguesa para fins econômicos
	Université de Rennes II	Língua Portuguesa	- Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa - Brasil e Portugal modernos; Brasil no contexto da América do Sul
	Université de La Rochelle	Português, Espanhol e Inglês)	Língua
	Université de Toulouse – Jean Jourès	Língua e Cultura da língua portuguesa	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
Hungria	Eotvos Lorand	Língua Portuguesa, Literatura e Cultura	Língua e Literatura luso-brasileiras
Inglaterra	University of Cambridge	a. Língua Portuguesa b. Português e Espanhol	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
	University of London	Estudos portugueses e brasileiros	- Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa - Espaço urbano brasileiro
	King's College London	a. Português e Espanhol b. Português e Alemão c. Português, Espanhol e América Latina d. Português e Administração de Empresas	Língua, culturas e civilizações portuguesas
	University of Oxford	a. Italiano e Português b. Clássicos e Português	Língua, culturas e civilizações dos países de língua

		c. Inglês e Português d. Francês e Português e. Alemão e Português f. Filosofia e Português g. Português e Árabe h. Português e Checo i. Português e Grego Moderno j. Português e Russo l. Português e Hebraico m. Português e Linguística n. Português e Persa o. Português e Russo p. Português e Turco q. Espanhol e Português	portuguesa
	University of Birmingham	a. Espanhol e Português b. Línguas Modernas	Língua e literatura dos países de língua portuguesa
	University of Bristol	a. Italiano e Português b. Francês e Português c. Alemão e Português d. Português e Checo e. Português e Russo f. Espanhol e Português g. Filosofia e Português h. Cinema e Português i. História da Arte e Português j. História da Arte e Português l. Políticas e Português m. Teatro e Português	Língua e cultura dos países de língua portuguesa
	University of Leeds	a. Árabe e Português b. Inglês e Português c. Italiano e Português d. Francês e Português e. Alemão e Português f. Português e Russo g. Português e civilização russa h. Filosofia e Português i. Cinema e Português j. História e Português l. Políticas e Português m. Teatro e Português n. Mandarim e Português o. Estudos Culturais e Português p. Estudos Europeus e Português q. Negócios Internacionais e Português r. Desenvolvimento Internacional e Português s. Relações Internacionais e Português t. Linguística e Português u. Espanhol, Português e Estudos Latino Americanos v. Português, Teologia e	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa

		Estudos Religiosos x. Administração de Empresas e Português	
	University of Exeter	a. Espanhol e Português b. Inglês e Português c. Italiano e Português d. Francês e Português e. Alemão e Português f. Português e Russo g. Sociologia e Português h. Filosofia e Português i. Cinema e Português j. História da Arte/Cultura Visual e Português l. Relações Políticas e Português m. Estudos Clássicos e Português n. Mandarim e Português o. Estudos Culturais e Português p. História Internacional e Português	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
	University of Manchester	a. Espanhol e Português b. Inglês e Português c. Italiano e Português d. Francês e Português e. Alemão e Português f. Português e Russo g. Sociologia e Português h. Filosofia e Português i. Cinema e Português j. História da Arte/Cultura Visual e Português l. Relações Políticas e Português m. Estudos Clássicos e Português n. Mandarim e Português o. Estudos Culturais e Português p. História Internacional e Português q. Português e Estudos Latino-americanos r. Português e Japonês s. Português e Russo t. Português e Linguística u. Português e Negócios	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa
Marrocos	Université Mohammed V de Rabat	Estudos Portugueses	- Língua, cultura brasileira geral e civilização portuguesa - Relações entre Portugal e Marrocos - Portugal na imprensa
Nigéria	Obafemi Awolowo University	Língua Portuguesa	Língua

Paraguai	Universidad Nacional de Asunción	Língua Portuguesa	Língua e literatura dos países de língua portuguesa
Vietnã	University of Hanoi	Estudos Portugueses	Língua, culturas e civilizações dos países de língua portuguesa

De modo geral, pode-se constatar que a maior parte das instituições oscila entre o fornecimento de saberes ligados ao idioma (no âmbito das habilidades de leitura, escrita, compreensão, expressão oral e tradução) e à cultura civilizacional/artística dos países de língua portuguesa. Em termos artísticos, embora o cinema faça parte do currículo de algumas instituições, (University of Bristol, University of Leeds, University of Exeter, University of Manchester, Université d'Ottawa e York University), a literatura aparece como foco principal de todas aquelas que informam abordar questões relativas à cultura. Observe-se, entretanto, que nove das universidades (nos Estados Unidos: York University, Vanderbilt University, Harvard University, New York University, Indiana University Bloomington, University of Los Angeles; na Inglaterra: King's College of London; na Hungria: Eötvös Lorand; na Argentina: Universidad Nacional del Cuyo; e na China: Beijing Foreign Studies University) focam apenas a literatura produzida em Portugal e/ou Brasil, o que revela uma desconsideração ou, ao menos, omissão da arte literária produzida na África lusófona e no Timor-Leste.

Há instituições, como é o caso da Université de Caen Normandie Auvergne, que enfocam apenas o português europeu, ainda que abordem a cultura e civilização dos demais países de língua portuguesa. Por outro lado, a University of London volta-se para o espaço urbano brasileiro, e a Vanderbilt University, bem como a Universidad Nacional de Asunción focam apenas a cultura brasileira, o que possivelmente se justifica, no caso paraguaio, em virtude de o país partilhar fronteira e espaço político, no Mercosul, com o Brasil.

Quanto às questões civilizacionais, focam-se a história, geografia, formas de organização social e regimes políticos dos países de língua portuguesa. Nesse âmbito, a formação em PFOL acaba adquirindo, por vezes, um caráter voltado para fins específicos, o que se dá por meio de discussões relativas às relações entre a língua portuguesa, as sociedades em que as universidades estão localizadas e os negócios do mundo contemporâneo. Isso é o que se observa, por exemplo, na Université Mohammed V de Rabat e na Université de Montréal, onde as relações históricas entre Portugal e Marrocos, bem entre Portugal e Quebec são respectivamente focadas.

Por outro lado, na Beijing Foreign Studies University, as ligações entre Brasil e China aparecem como objeto de estudo e, além disso, nas instituições francesas Université Jean Moulin – Lyon III e Université de Rennes II, observa-se que, sem menção ao restante dos países de língua portuguesa, a economia e política luso-brasileiras são destacadas, assim como o lugar de Brasil e Portugal em seus respectivos continentes.

Como esclarece o quadro, muitas universidades oferecem outros idiomas associados ao estudo da língua portuguesa e há as que focam inclusive as relações entre o idioma e diversas outras áreas do conhecimento. Pode-se notar que, sobretudo nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, os professores de PFOL são formados a partir dessa perspectiva, de modo que a opção por uma formação especificamente voltada para a língua e literaturas do universo de língua portuguesa mostrou-se uma constante unicamente nos demais países citados.

Conforme é possível observar, as universidades internacionais parecem majoritariamente referir-se à integralidade do universo de língua portuguesa. O ensino dedicado a licenciandos no idioma é inegavelmente baseado na cultura: não está claro se isso se dá a partir da interculturalidade, mas o fato é que os países de língua portuguesa corriqueiramente se permitem notar e não Portugal ou Brasil em caráter de isolamento. Em conjunto, os dados sugerem uma ênfase que recai ainda, como era de se esperar, no estudo da língua par fins específicos, inclusive econômicos, o que não maquia, mas escancara as ideias de mercado simbólico (BORDIEU, 2002) e de mercado linguístico (CALVET, 2002), esclarecendo que a língua portuguesa é um potencial instrumento de poder e de giro social de capital.

Após essa explanação, a sequência do texto articula a formação inicial e continuada de professores à influência que a experiência prática exerce na constituição do perfil profissional do sujeito que atua como professor/leitor. Esse encaminhamento teórico dialoga, portanto, com os objetivos desta tese, os quais se voltam à tentativa de identificar o perfil profissional dos professores/leitores, além de visar, a partir do posicionamento que eles mantêm quanto à experiência de atuar no Programa de Leitorado brasileiro, propor o currículo de um curso a ser cumprido antes do envio ao posto.

1.2.2.2 O processo inicial e contínuo de formação do professor de línguas: problematização da construção do perfil profissional docente do leitor

Ao tratar do perfil profissional do professor de línguas, estabeleceu-se inicialmente uma retrospectiva relativa ao *modus operandi* que historicamente demarcou a sua formação nas universidades brasileiras. Neste momento, porém, a discussão teórica se volta para a

relação entre a instrução formal (inicial e continuada), o desempenho prático, isto é, o *saber fazer* daquele que ensina línguas, e a criação de um perfil profissional.

De acordo com Celani (2008), a atividade do professor é especializada e requer preparação especial em termos acadêmicos. A existência da profissão “professor de línguas estrangeiras” é, portanto, dependente de formação neste sentido: torna-se professor de línguas aquele que tem um diploma reconhecido de Licenciatura ou aquele que, em serviço, especializa-se na área por meio de acesso a programas de pós-graduação.

Para Paquay *et al.* (2006), grande parte dos países ocidentais está em vias de conferir um estatuto de profissional ao professor, não permitindo que ele seja encarado como mero executor ou como aquele que ensina como bico ou atividade paralela a uma outra profissão. Logo, professor profissional é realmente aquele que adquiriu essa qualificação, por meio de educação formal e especializada.

Sobre a formação universitária (inicial ou continuada), é possível dizer que ela está associada a um contexto histórico, relativo às fases da vida profissional e às expectativas do professor e da sociedade, para formá-lo de forma sincrônica. Leffa (2008, p. 354) sugere que a formação de um professor de línguas “envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula”.

Assim, formar profissionais reflexivos e capazes de organizar situações de aprendizagem em diálogo com a sociedade atual é, como apontado, a visão necessária aos cursos que formam, de forma inicial ou continuada, um professor de línguas estrangeiras. No entanto, isso não significa que vivenciar os cursos de formação seja o fator que define a *expertise* dentro desse domínio, visto que os saberes teóricos devem se relacionar àqueles adquiridos na prática.

Os saberes teóricos são os conhecimentos disciplinares a transmitir, isto é, os saberes constituídos pelas ciências. Já os saberes da prática são aqueles que se referem ao manejo pedagógico e didático, isto é, são os saberes relativos à maneira de organizar e gerir situações de ensino e aprendizagem.

A partir da relação estabelecida entre os dois, alguns teóricos falam sobre os saberes da prática: aqueles que são elaborados pelo próprio professor, a partir das experiências cotidianas de ensino e que são adquiridos durante a realização empírica do trabalho. Logo,

todas as categorizações propostas quanto à natureza do conhecimento dos professores compartilham uma pluralidade do que se entende como os saberes daqueles que ensinam: saberes teóricos e saberes práticos, saberes conscientes que preparam e guiam a ação, mas também saberes implícitos, saberes da experiência profissional, rotinas automatizadas, interiorizadas que intervêm nas improvisações ou nas tomadas de decisão dentro da prática profissional (ALTET, 2001, p. 33).

A partir de Schön e da teoria relativa à prática reflexiva, admite-se que o saber do professor é formado pela reflexão sobre a prática. Assim, não é possível desconsiderar que o saber docente é fundamentado tanto pelos conhecimentos explícitos e teóricos quanto pelos sentidos singularmente construídos na pragmática do ensino.

A construção de conhecimentos pela formação inicial ou continuada estabeleceria, sob o ponto de vista assumido, apenas caminhos para que o professor de línguas, em cada contexto de ensino e aprendizagem, pudesse decidir, entre opções que conhece enquanto profissional, qual atitude deve ser tomada diante de situações-problema e de objetivos específicos.

Raymond (1993) também apresentou uma distinção entre “saberes docentes” e “saberes sobre ou para a educação”⁴². De acordo com ele, o primeiro dos saberes diz respeito àquele que é construído pelos próprios professores em sua prática: o saber pensado na e para a ação. Já o segundo se refere ao saber formado a partir de contextos diferentes daquele em que a prática de ensino é desenvolvida. Trata-se dos saberes científicos, teóricos, disciplinares, de formação profissional que, uma vez integrados aos saberes docentes, passam por transformações em contextos específicos de ensino e constituem o perfil profissional de um professor.

Para a autora, os trabalhos de pesquisa sobre professores devem focar as práticas que os formam continuamente, para favorecer aqueles que são iniciantes ou os que já desenvolvem seu ofício a partir da reconstrução dos saberes adquiridos em diversos ambientes de formação. Assim, formação prática e teórica dialogariam para gerar transformações relativas ao que é satisfatório, para o próprio professor, em cada situação de atuação profissional.

Isso gera a compreensão de que a formação é um rito de inicialização do professor em seu ofício, mas que o seu profissionalismo é formado progressivamente pela prática. Sobre isso, Altet (2001, p.37) nos diz que indiferente à “formação inicial recebida (já que as formas são muito variadas), o ponto alto dos professores depende primordialmente de sua formação prática, que os faz adquirir um conhecimento do que é necessário fazer”. Logo, a vivência das situações, a maestria para inovar e testar formas pedagógicas, a observação das experiências dos colegas, a reflexão para a ação etc. seriam, em conjunto, preponderantes para o desenvolvimento de um perfil profissional do *ser professor*.

Em relação aos leitores, a afirmação dessa autora é particularmente relevante, já que, em muitos casos, esses profissionais podem não ter sido formados especificamente

⁴² Tradução minha dos termos “savoir enseignants” e “savoir enseignement” respectivamente.

para ensinar a língua portuguesa a estrangeiros, mas aprenderam ou testam como fazê-lo por meio das experiências que viveram ao praticar essa modalidade de ensino.

O que, então, caracterizaria o *saber fazer* docente? Ou melhor, quais seriam as competências caracterizadoras de um perfil profissional docente apropriado aos tempos modernos? Com base em Fullan (1993), Celani (2008, p. 40) diz que o professor de línguas deveria apresentar um perfil que visa:

1. Empenhar-se em afetar a vida de seus alunos (objetivo moral).
2. Aprofundar o conhecimento pedagógico (conhecimento mais sofisticado sobre ensinar e aprender).
3. Conscientizar-se sobre os amplos problemas de política educacional e desenvolvimento social.
4. Trabalhar de modo interativo e colaborativo.
5. Aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem.
6. Desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínuas.
7. Mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação.

Costa (2009), em discussão sobre essa temática, aponta que os professores de línguas estrangeiras deveriam receber uma formação direcionada ao desenvolvimento de competências que abarcam não somente o ensino, mas também habilidades relativas à autonomia e à já citada reflexão crítica. Segundo a autora, isso poderia ocorrer, dentre outras coisas, mediante reflexões voltadas a questões de ordem intercultural e/ou de proposições práticas ligadas ao ensino, a uma comunicação mais assertiva na língua estrangeira, à montagem de um portfólio que permita aos futuros professores a compreensão de seus papéis enquanto profissionais docentes e ao domínio das tecnologias de informação e/ou organização de cursos a distância.

Descrevendo a realidade que caracterizou as últimas décadas do século XX, Almeida-Filho (2000) argumentou que os cursos de Letras viviam em estado de crise, a qual se devia, dentre outros fatores, a uma estagnação curricular que não permitia a formação de professores adaptados à contemporaneidade e às suas demandas. A argumentação do autor aponta que, de forma centralizada, os currículos das Letras dedicam-se majoritariamente ao estudo do núcleo duro da Linguística, sob uma perspectiva quase sempre estruturalista ou gerativista, e dos estudos literários (e diríamos: brasileiros e portugueses) e/ou filológicos, relegando um pequeno espaço à Linguística Aplicada, à cultura brasileira e às oficinas de linguagem.

Segundo o autor, uma reformulação das grades curriculares já era, à altura da publicação de seu texto, extremamente necessária e o seu posicionamento era de que essa deveria permitir ao professor desenvolver três competências: uma linguístico-comunicativa (sociocultural, metalinguística, estética etc.), uma aplicada (voltada para a resolução de

situações-problema, dada a intersecção entre teoria e prática) e uma formativo-profissional (relativa à compreensão do papel social desempenhado pelo professor de língua).

De fato, não se pode fugir a essa problematização do currículo que forma os professores de línguas, sobretudo quando se pensa no professor de PFOL. Se o professor que atua como leitor for então considerado, logo será possível concluir que muito pouco se sabe tanto sobre sua formação quanto sobre o seu perfil profissional e/ou sobre as demandas que, nesse contexto de ensino-aprendizagem, decorrem da formação e do perfil profissional que ele possui.

Conforme anteriormente apontado, a portaria interministerial de 20 de março de 2006, que atualmente rege o Programa de Leitorado brasileiro, afirma, no artigo 1º, que o leitor deve ser “professor universitário, de nacionalidade brasileira, que se dedica ao ensino da língua portuguesa falada no Brasil, e da cultura e da literatura nacionais em instituições universitárias estrangeiras” (BRASIL, 2006).

Nos últimos editais de seleção (BRASIL, 2013; 2014; 2015), o Departamento Cultural do Itamaraty – em parceria com a CAPES/MEC – estabeleceu alguns requisitos para a ocupação dos postos de Leitorado. Segundo o edital, o candidato deve: possuir nacionalidade brasileira; ter idade mínima de 18 (dezoito) anos completos; possuir aptidão física e mental; possuir atestado de bons antecedentes no Brasil e, caso resida no exterior, no país de residência; possuir diploma de nível superior na área indicada pela instituição estrangeira, reconhecido na forma da legislação brasileira; ter experiência em ensino de Português, na variedade brasileira, como língua estrangeira ou como língua de herança, a depender das especificidades de cada vaga; possuir formação acadêmica (doutorado ou mestrado) e experiência no ensino de Linguística, Linguística Aplicada, Literatura Brasileira, Cultura Brasileira ou outras áreas, conforme indicado pela instituição estrangeira.

Como se pode observar, embora a seleção dos candidatos às vagas do Programa de Leitorado possua certa uniformidade, há adequações no processo seletivo que se baseiam nas necessidades apontadas pelas universidades estrangeiras que recebem os profissionais. Em relação ao perfil profissional, pode-se dizer que, de modo geral, o Itamaraty preconiza apenas que o leitor seja brasileiro, tenha experiência no ensino de português a falantes de outras línguas e **formação acadêmica** em Linguística, Linguística Aplicada, Literatura Brasileira, Cultura Brasileira ou **outras áreas**.

Sobre o perfil profissional apontado para os leitores, Diniz (2012, p. 100-101) afirma, no entanto, que,

em resumo, os perfis (...) evidenciam uma grande heterogeneidade nas atividades desenvolvidas pelos leitores, que (...) compreendem não apenas aulas de língua portuguesa, literatura e cultura brasileiras – como previsto na definição de leitor constante na portaria que regulamenta o programa (BRASIL, 2006) –, mas também aulas de história, linguística, tradução, teoria literária e literatura de países africanos

de língua oficial portuguesa [PALOP]. O leitor também pode ministrar cursos de formação continuada de professores, elaborar materiais didáticos para atividades presenciais ou a distância, orientar trabalhos acadêmicos e aplicar o exame de proficiência Celpe-Bras. Além disso, o próprio espaço de atuação desse profissional está além daquele previsto na portaria, uma vez que alguns leitores atuam em Embaixadas ou CCBs, paralelamente às atividades que desenvolvem nas universidades. Há, ainda, casos de leitores que não trabalham em universidades.

Essa heterogeneidade das frentes de atuação ou o amplo leque de possibilidades de formação, o que é singularmente expresso quando o edital expõe “outras áreas” como possibilidade de formação do leitor, esclarece que o perfil profissional dos sujeitos que atuam como leitores não abarca necessariamente o que é sugerido, por alguns estudiosos apontados, quanto ao perfil de um professor de línguas adaptado às demandas da atualidade, isto é, ao perfil de um professor reflexivo.

Sem uma eventual formação na área das Letras e/ou da Linguística, entende-se que alguns leitores brasileiros podem desempenhar funções relacionadas ao ensino da língua, da literatura e da cultura do Brasil sem possuir uma formação específica para o desempenho dessas funções, já que, conforme apontado, o Brasil forma professores de línguas e de Literatura apenas nos cursos de graduação e/ou pós-graduação referentes à grande área das Letras.

Os professores/leitores, então, não possuem essa formação como pré-requisito para a sua seleção, o que aponta para a necessidade, já discutida por Esteves (2002), de refletir sobre o perfil profissional dos atuantes no Programa de Leitorado. O autor sugere que é muito importante definir um perfil de leitor para a atualidade, perfil esse que realmente permita a escolha de leitores aptos aos desafios oriundos da modernidade tardia, pois, a seu ver, o amadorismo e as boas intenções marcaram, por exemplo, sucessivas gerações de leitores portugueses.

Para Esteves (*op. cit.*, p. 100-101), embora resultados satisfatórios tenham sido alcançados por esses leitores no passado, as necessidades comunicativas da pós-modernidade exigem a redefinição do perfil e das funções do leitor português, que deveria ser “um verdadeiro profissional num vasto campo de atuação: professor de língua e cultura, investigador, conceitor de materiais pedagógicos, animador cultural, formador de professores”.

No contexto brasileiro, o planejamento linguístico do Programa de Leitorados é relativamente recente e ainda pouco estudado. Logo, pouco se sabe aqui sobre a formação dos professores atuantes nesse planejamento e poucos são os registros científicos relativos ao seu perfil profissional e às tarefas desempenhadas por eles no estrangeiro⁴³.

⁴³ Sobre os perfis apresentados nos editais de seleção do Programa de Leitorado, Diniz (2012) apresentou um estudo referente ao recorte temporal que vai de 2009 a 2011.

Segundo as considerações de Schön (2000), as questões sobre as quais um professor reflexivo reflete devem ocorrer no contexto social em que o ensino se efetiva. Logo, as questões derivam da prática e voltam-se para a solução dos problemas identificados pela experiência do próprio professor. Em consequência, a ação relacionada aos problemas geraria novos conhecimentos e redefiniria as práticas do ato de ensinar.

A partir dessa perspectiva, o currículo de formação dos professores de línguas ganha especial importância e a implementação de soluções torna-se necessária. Ao problematizar as diferentes perspectivas epistemológicas que já permitiram o tratamento dos currículos, Silva (1999) concluiu que, na modernidade tardia (a era da pós-crítica), o currículo é compreendido como uma forma de condução do saber que, de diversas formas, molda identidades. Trata-se de uma construção social e de uma forma de poder, que eventualmente pode conferir emancipação aos sujeitos ou, contrariamente, garantir a manutenção de visões de mundo e estruturas de poder.

As teorias do currículo discutem justamente quais conhecimentos devem ser ensinados, para quem e em virtude de quais propósitos. De forma situada, as respostas a esses questionamentos voltam-se para a ideia de que diferentes currículos formam diferentes identidades, o que, em relação aos professores de línguas, implica identidades que direcionam a prática profissional.

Em qualquer domínio, as inovações curriculares são precedidas pela construção de projetos pedagógicos formativos. Quanto aos projetos, é importante compreender que, sempre que um é construído, ele

(...) supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579).

Diante dessa reflexão, é preciso considerar, em relação aos professores de PFOL e, mais especificamente, a um currículo voltado para a formação de sujeitos atuantes no Programa de Leitorado, que a experiência prática de antigos leitores pode funcionar como um direcionador, apresentando a necessidade de inventariar as suas mais corriqueiras manifestações quanto às lacunas que advêm de suas formações, bem como do cotidiano do trabalho etc.

A seção anterior mostrou que muitos avanços já foram alcançados quanto à formação de professores de PFOL no Brasil. Contudo, ela também esclareceu que as iniciativas são restritas ao contexto geográfico em que ocorrem, além de apresentarem pontos de encontro e de divergência. Além disso, uma questão que se apontou, no que

tange aos leitores, foi a exigência pouco específica de formação para a sua seleção: sendo assim, é possível que, mesmo sem receber uma formação universitária em PFOL, o leitor seja selecionado para participação no Programa.

Diante de tal realidade e do fato de que outros países, como Portugal (por meio do Instituto Camões), relatam oferecer um curso de formação aos leitores antes que esses assumam os postos, o desenvolvimento de uma proposta curricular para a formação do leitor brasileiro tornou-se um dos objetivos desta tese.

Uma proposta semelhante a essa foi realizada por Matos, para o desenvolvimento de um dos primeiros materiais didáticos voltados para o ensino de PFOL, a saber, o PBE (Português do Brasil para Estrangeiros). À altura da década de 1960, dada a inexistência de dados descritivos ligados à própria sociolinguística do português brasileiro, o autor e outros pesquisadores resolveram antecipar a prática à teoria, tentando propor um material que versasse até mesmo sobre pontos não totalmente respondidos ou previstos pela teoria linguística.

Partindo de uma perspectiva aplicada, esse autor disse que, na área de PFOL, é preciso ser criativo, pensando

primeiramente em *quem* vai beneficiar-se com as decisões aplicativas, quais os direitos desses beneficiários e como assegurar-lhes esses direitos, ao mesmo tempo que se estabeleçam “deveres” ou obrigações a serem cumpridas durante a aprendizagem (1989, p.16).

Assim, partindo de dados e necessidades que foram antecipadas pelos próprios leitores, em resposta a um questionário aplicado na fase de coleta de dados desta pesquisa, este estudo não somente discute a relação que se estabelece entre os seus perfis profissionais (dado pela formação inicial e continuada) e a atuação desempenhada no Programa de Leitorado, como também propõe um curso formador que será pautado em suas reflexões quanto aos desafios encontrados para realizar a função de ser um docente no contexto dos leitorados.

2. Abordagem Metodológica

O presente capítulo apresenta a natureza desta pesquisa, além das bases metodológicas que apoiaram a realização do estudo, tanto ao nível de coleta quanto de análise dos dados. O desenho metodológico aqui estabelecido, dentre outras coisas, situa-se de forma ética, já que, por contar com a participação de pessoas e instituições, é imprescindível garantir-lhes confiabilidade e anonimato.

De modo geral, objetiva-se revelar o que o perfil profissional e as experiências de alguns leitores sugerem à prática de internacionalização idiomática desenvolvida, pelo Programa de Leitorado, e à sua própria formação enquanto professores de língua portuguesa. Como a temática dos leitorados ainda se encontra bastante aberta, em virtude da pequena quantidade de estudos desenvolvidos na área, os procedimentos metodológicos adotados foram definidos em conformidade com o objetivo citado.

Diante disso, a pesquisa foi delineada a partir de uma triangulação de informações obtidas por meio de caminhos bastante variados. Quanto à base epistemológica, porém, a coleta e análise assentaram-se sobre o terreno da pesquisa qualitativa, conforme se discute nesta seção.

2.1 Os sujeitos participantes

A participação de cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa deve-se ao recorte temporal escolhido para o estudo. No projeto de pesquisa que originou a tese, estabeleceu-se que o Programa de Leitorado seria analisado no quadriênio que se estabelece entre os anos de 2010 e 2014. Essa escolha se relaciona ao fato de a pesquisadora ter ingressado no doutorado no ano de 2014 e de a permanência dos leitores nos postos ter a duração mínima de dois anos prorrogáveis por mais dois. Assim, seria possível analisar um ciclo completo de quatro anos ou dois ciclos de dois.

Em contato com o Itamaraty, inicialmente feito por telefone e posteriormente por *e-mail*, com o diplomata João Domingos Bastiston Bimbato (sub-chefe da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa), foram solicitados, em outubro de 2014, todos os relatórios oficiais que haviam sido encaminhados pelos leitores, entre o início de 2010 e aquela data, à DPLP.

Em visita que a autora deste estudo realizou, em novembro de 2014, ao Palácio do Itamaraty, esses documentos foram então entregues. Na ocasião, relatórios previamente selecionados pelos próprios funcionários da DPLP foram fornecidos como objeto inédito de pesquisa.

Esses relatórios são estruturalmente organizados em dois formulários. A parte inicial é o espaço para informações gerais relativas aos dados do leitor (nome, data de nascimento, endereço de e-mail, número de passaporte e tipo de visto) e do posto de leitorado (país e universidade em que funciona, salário pago ao leitor, duração do contrato etc.). Já a segunda parte refere-se a uma descrição das atividades acadêmicas desenvolvidas pelo leitor.

No segundo formulário, além de quatro espaços a serem preenchidos pelo leitor – atividades docentes, produção acadêmica, participação em eventos e avaliação do trabalho realizado no semestre, há uma lacuna (intitulada “avaliação do chefe do Departamento”) a ser preenchida por algum responsável pela instituição estrangeira. Assim sendo, o leitor expõe, nas quatro primeiras partes, a sua vida acadêmica ao longo do semestre letivo e uma descrição minuciosa das disciplinas que ministrou, a partir da apresentação da carga horária, do número de aulas e de alunos matriculados em cada uma delas.

Os documentos totalizam aproximadamente 750 páginas escritas por 42 leitores que atuaram durante o período escolhido e, por meio delas e dos contatos de e-mails nelas fornecidos, é que foi possível chegar aos sujeitos que se tornariam os participantes da pesquisa. Esse conjunto de 42 sujeitos subdivide-se em 27 mulheres e 15 homens. Vale destacar que a identificação deles foi mantida em sigilo ao longo de todo o texto e que, no momento em que trechos de relatórios são apresentados, uma numeração diferencia-os a partir da ordem alfabética de seus nomes.

No entanto, quando se trata de trechos das respostas fornecidas ao questionário aplicado pela autora deste estudo, o qual também foi respondido em anonimato, os leitores foram organizados pela letra L (de leitor) seguida de um número correspondente à ordem cronológica em que os dados foram obtidos.

O número de indivíduos por década de nascimento é apresentado no gráfico abaixo, por meio do qual é possível inferir uma média ligada à idade do grupo de leitores que participou da pesquisa:

Gráfico I - Década de nascimento dos leitores pesquisados.
Fonte: elaborado pela autora.

A maior parte dos leitores tem idade superior a cinquenta anos, visto que treze deles nasceram na década de 1960. De modo geral, a idade desses profissionais varia entre trinta e sessenta anos de idade, conforme se pode constatar. Nesse grupo de sujeitos, 33 fizeram graduação em Letras, com formação que ocorreu majoritariamente em instituições de ensino superior localizadas na região sudeste do Brasil. Seu nível de escolaridade é alto, pois praticamente todos têm alguma especialização, a qual se entende como variável entre pós-graduações *stricto sensu* e *lato sensu* (mestrado e doutorado).

Maiores especificidades ligadas à formação e à atuação profissional desses sujeitos são apresentadas no capítulo de discussão dos dados, uma vez que essas questões relacionam-se aos objetivos do estudo. Na sequência, apresenta-se o percurso metodológico detalhadamente, tanto no que diz respeito à geração quanto à sistematização e discussão dos dados.

2.2 Opções metodológicas

A abordagem utilizada para a realização deste estudo é de natureza qualitativa. Junto a Chizzotti (2003), compreende-se que o termo “pesquisa qualitativa” recobre, na atualidade, um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais em sua vastidão de tradições e paradigmas de análise.

Diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, **análise do discurso**, estudo de caso e qualificam a pesquisa como pesquisa

clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria engendrada (grounded theory), estudos culturais etc. As pesquisas tomam, por sua vez, formas textuais originais, recorrendo a todos os recursos linguísticos, sejam estilísticos, semióticos ou diferentes gêneros (CHIZZOTTI, op. cit., p. 222 – grifo meu).

Flick (2009) menciona que o surgimento do termo “pesquisa qualitativa” se deu em oposição e como crítica aos métodos científicos chamados de “quantitativos”. No entanto, o autor ressalta que, à medida que a pesquisa qualitativa avançou, foi possível perceber que suas características não faziam referência necessariamente a diferenciações em relação à pesquisa quantitativa, mas ao fato de ela partir da construção social das realidades em estudo, de interessar-se pela perspectiva dos participantes, por suas práticas do dia a dia e por seu conhecimento cotidiano relativo aos objetos de pesquisa.

Minayo e Sanches (1993) afirmam que, nas ciências sociais (também chamadas de *humanas*), investigadores e investigados tornam-se agentes e, por isso, a objetivação trazida pela pesquisa quantitativa torna-se questionável, de modo que a pesquisa qualitativa torna-se uma ferramenta imprescindível. Segundo eles, surge essencialmente de Max Weber a ideia de que as ações humanas precisam ser analisadas e não somente quantificadas.

A pesquisa qualitativa, sob esse prisma, torna-se inerente ao âmbito social e passa a questionar não só os comportamentos dos sujeitos, mas o modo como eles percebem os contextos em que estão inseridos, a maneira como interpretam conhecimentos e como utilizam a linguagem nas situações associadas à sua vivência social singular.

Uma pesquisa de abordagem qualitativa estabelece interpretações e configurações, a partir dos dados apresentados por um contexto específico. Assim, a observação de determinado fenômeno permite que o pesquisador ordene-o segundo categorias de generalização pautadas na recorrência das inferências interpretativas.

Em relação a esta tese, a pesquisa qualitativa não representa apenas o terreno sob o qual se assentam os procedimentos de análise e coleta de dados, antes, é também a base epistemológica que ancora o processo de construção do conhecimento como um todo.

Conforme Rey (2001, p. 4), essa compreensão epistemológica “se caracteriza pelo seu caráter construtivo-interpretativo, dialógico e pela sua atenção ao estudo dos casos singulares”. A ideia do autor é que uma pesquisa assim, cuja epistemologia é qualitativa, deve assumir que a realidade social é um domínio cujas coordenadas se interrelacionam de maneira complexa, de modo que a sua investigação permite, a partir de determinado ponto de vista, apreender certos domínios, ainda que eles dificilmente abranjam a totalidade e/ou permitam conclusões definitivas. O conhecimento transforma-se em *zonas de sentido*, isto é, em espaços de inteligibilidade (e não de esgotamento) do objeto de estudo.

Em consonância com o que Rey chamou de Epistemologia Qualitativa, a “comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem” (REY, 2005, p. 13).

Assim, a forma de coletar e analisar dados não pode abandonar a compreensão de que os seres humanos apropriam-se da capacidade linguageira para praticar ações e se estabelecerem como sujeitos sociais. Além disso, os processos comunicativos (de linguagem escrita ou oral e/ou de interação entre pesquisador e pesquisados) tornam-se terreno fértil para a produção de conhecimentos cientificamente apurados e a linguagem passa a ser a matéria-prima de todo o processo investigativo.

Gurvitch (1955) mostra que a comunicação se estabelece em diferentes níveis. Haveria, segundo o autor, o nível *ecológico* – ligado aos números – e o das *camadas mais profundas*, responsável pelas significações e pelas intencionalidades características da subjetividade. Esse segundo nível se coloca, então, como o objeto da pesquisa qualitativa de modo geral e como objeto do estudo desenvolvido em boa parte desta tese.

Será possível observar que, em vários pontos, a presente investigação recai sobre a trama dos sentidos presentes nos discursos gerados a partir dos instrumentos de coleta de dados: isso se dá em virtude da compreensão de que os leitores são sujeitos que atuam, no mundo, por meio da linguagem, revelando posicionamentos que permeiam a sua subjetividade e o planejamento linguístico do Programa de Leitorado.

As questões discursivas tornam-se indicativas das relações sociais desencadeadas nesse contexto, dos sistemas de valores, das mudanças, dos engessamentos e de toda uma infinidade de fatores que apenas uma análise interpretativa e sistemática pode revelar.

A partir disso, tem-se que, se um pesquisador está “apto a entender a linguagem e a definição da situação típica de um grupo, estrato ou sociedade — respondendo às indagações tradicionais da ciência —, ele está apto também a predizer as respostas desse grupo com um certo grau de probabilidade” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 246).

Tal compreensão leva ao campo da Análise do Discurso Semiolinguística, o qual emerge como alternativa metodológica para a análise dos sentidos ligados aos leitores e à atuação deles no Programa de Leitorado. Antes, porém, de apresentar essa técnica de análise, a sequência do texto cede espaço a um apontamento relativo às etapas da pesquisa e às ferramentas utilizadas para a coleta de dados.

2.3 Etapas da pesquisa

A partir das questões já apresentadas, entende-se que um estudo ligado aos leitores brasileiros gera necessidades exploratórias, descritivas e aplicadas (GIL, 2007; JÖNSSON, LUKKA, 2007). Exploratórias e descritivas porque visa traçar o perfil profissional que caracteriza os sujeitos participantes, o papel que realmente foi desempenhado por eles no Programa de Leitorado e o relato que fazem quanto à experiência de atuar nesse planejamento linguístico. Aplicadas porque, mediante a identificação e minuciosa análise das questões anteriores, deseja propor melhorias ao funcionamento do planejamento em questão.

Sendo assim, algumas etapas metodológicas foram seguidas para atender às necessidades apontadas. Em primeiro lugar, a etapa que chamamos de **coleta de dados** voltou-se para as seguintes ações: recolher informações e documentos na DPLP/Ministério das Relações Exteriores e coletar informações referentes aos sujeitos participantes, por meio da aplicação de um questionário, bem como de dados por eles disponibilizados na Plataforma Lattes⁴⁴ e/ou LinkedIn⁴⁵.

A primeira dessas ações, ligada à coleta de dados na DPLP, ocorreu em novembro de 2014, momento em que a autora foi recebida, no Palácio do Itamaraty, pelo então ministro-diretor do Departamento Cultural, George Torquato Firmeza, bem como pelo diplomata João Domingos Batiston Bimbato e pela oficial de chancelaria Rose Marie Romariz Maari. Nessa altura, foi possível realizar uma entrevista com o referido ministro e ter acesso a mais de setecentas páginas de relatórios produzidas por 42 leitores e enviadas, como documentos oficiais do Programa de Leitorado, à DPLP.

Na sequência, um questionário com perguntas abertas e fechadas foi aplicado, via *e-mail*, aos leitores cujos relatórios foram entregues pela DPLP à autora deste trabalho. As

⁴⁴ “A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. Sua dimensão atual se estende não só às ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento do CNPq, mas também de outras agências de fomento federais e estaduais, das fundações estaduais de apoio à ciência e tecnologia, das instituições de ensino superior e dos institutos de pesquisa. Além disso, se tornou estratégica não só para as atividades de planejamento e gestão, mas também para a formulação das políticas do Ministério de Ciência e Tecnologia e de outros órgãos governamentais da área de ciência, tecnologia e inovação. O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia.” (BRASIL, 2016).

Informações disponíveis em: <http://lattes.cnpq.br/>
Acesso em: 29 abr. 2016.

⁴⁵ O LinkedIn é uma rede social de negócios. Por meio dela, os profissionais apresentam o seu perfil profissional (formação, principais atuações no mercado etc.) e estabelecem redes de contato com empresas e profissionais liberais.

Disponível em: <https://www.linkedin.com>
Acesso em: 29 abr. 2016.

respostas foram recolhidas por meio da plataforma *google docs* e essa etapa da pesquisa ocorreu mediante duas tentativas: o *link* do questionário foi enviado, aos leitores, no dia 14 de outubro de 2015 e, posteriormente, em 02 de dezembro de 2015. A partir dessas tentativas, foi possível coletar as respostas de trinta participantes (aproximadamente 72% do universo total).

É importante ressaltar que, antes de ser enviado aos leitores, uma versão-teste do questionário foi aplicada, conforme sugerido por Ghiglione & Matalon (1993) e por Gil (2008). Isso ocorreu durante o mês de setembro de 2015, junto a pesquisadores que são parceiros da autora do estudo e de sua orientadora. Somente após reunir comentários ligados a falhas, ambiguidades e sugestões é que uma versão final foi redigida e efetivamente encaminhada aos sujeitos participantes.

Na sequência, a *web* também possibilitou, por meio da Plataforma Lattes do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, que informações sobre os leitores, em termos de sua formação e atuação profissional, fossem recolhidas e ampliadas. No Currículo Lattes, buscamos dados ligados à formação inicial e continuada dos leitores, bem como à sua experiência profissional anterior e posterior à participação no Programa de Leitorado.

Na segunda etapa metodológica, relacionada à **organização dos dados**, efetivou-se uma pesquisa documental centrada em *fontes de primeira mão*⁴⁶: como mencionado, trata-se de relatórios enviados, pelos próprios leitores, ao Ministério das Relações Exteriores. Por meio da organização desses documentos, foi possível chegar às seguintes questões: 1. *identificação das atividades desenvolvidas pelos leitores*; e 2. *identificação de seu posicionamento quanto ao trabalho desenvolvido*.

Na sequência, os dados gerados pelo questionário foram lidos e também tentou-se extrair deles generalizações ligadas aos objetivos do estudo. Assim, chegou-se a dados que posteriormente foram triangulados com aqueles obtidos por meio da Plataforma Lattes, o que permitiu uma análise mais confiável, conforme será discutido.

Por fim, a terceira etapa refere-se à **análise** propriamente dita. Nesse contexto, algumas porcentagens apresentam-se extraídas dos dados, à guisa de generalizações relativas ao grupo estudado, e a significação da linguagem é discutida por meio do aparato teórico-metodológico fornecido pela Análise do Discurso Semiolinguística. Na sequência desse capítulo, fala-se sobre os instrumentos que permitiram coletar os dados na primeira etapa e sobre os que instrumentalizaram a sua análise na fase final do estudo.

⁴⁶ De acordo com Gil (1999), *fontes de primeira mão* dizem respeito a documentos que possuem o caráter de ineditismo, não tendo passado por nenhuma análise científica.

2.3.1 Etapas de coleta e organização de dados: percurso e métodos utilizados

Os dados foram basicamente coletados, conforme comentado, por meio de três técnicas: **entrevista**, **pesquisa documental** e **questionário**. No primeiro momento do estudo, a preocupação centrava-se em recolher dados da forma mais exaustiva possível. Essa necessidade, portanto, é que gerou a visita à DPLP/Itamaraty, para realização da entrevista e recolhimento de boa parte do material documental.

Essa visita se deu a partir de trocas de *e-mails* realizadas entre a autora desse estudo e o ministro George Torquato Firmeza, que ocupava o cargo de diretor do Departamento Cultural do Itamaraty. O primeiro correio eletrônico, na verdade, foi enviado, em 27 de outubro de 2014, ao então ministro das relações exteriores – Luiz Aberto Figueiredo Machado. Ele encaminhou a solicitação ao diretor do Departamento Cultural que, por sua vez, respondeu prontamente e agendou uma reunião para o dia 10 de novembro, às 11 horas.

Nessa ocasião, uma entrevista foi realizada e também ocorreu pesquisa documental. A entrevista foi aberta ou semi-estruturada, isto é, as perguntas foram pré-elaboradas, a partir de um roteiro, e aplicadas ao participante à medida que a conversa fluía, o que trouxe liberdade tanto para a efetivação das perguntas quanto para o estabelecimento das respostas sobre o tema proposto (BAUER; GASKELL, 2002; BONI; QUARESMA, 2005).

Dado o avanço da pesquisa, é importante frisar que *entrevista semi-estruturada* também foi a técnica utilizada, no dia 26 de setembro de 2017, para recolhimento de dados relativos aos planejamentos linguísticos, desenvolvidos pela USP, para internacionalização da língua portuguesa. Na ocasião, entrevistou-se a professora Laura Izarra, diretora adjunta de relações acadêmicas da AUCANI⁴⁷.

Já a pesquisa documental caracteriza-se como um tipo de coleta cujo instrumental exploratório permite recolher dados de forma indireta, isto é, sem a necessidade de interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados (os leitores, no presente caso).

Os dados recolhidos, mediante pesquisa documental, permitem que o pesquisador faça inferências sobre “os valores, os sentimentos, as intenções e as ideologias das fontes ou dos autores dos documentos” (LUDKE, 1986, p.40), além de possibilitar a triangulação dessas questões às informações obtidas por outros meios de coleta. Os documentos representam

também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação

⁴⁷ Tanto o roteiro dessa entrevista quanto o que foi utilizado junto ao Ministro George Torquato constam no apêndice desta tese. As transcrições na íntegra, porém, não serão apresentadas, dado o fato de que não se conta com a autorização dos informantes.

contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE, *op. cit.*, p. 39).

Gil (2008) aponta que exemplo clássico desse método de coleta de dados refere-se aos documentos produzidos a partir de agências governamentais, como é o caso, na presente pesquisa, dos relatórios enviados, pelos leitores, ao Ministério das Relações Exteriores do Brasil.

No entanto, é importante ressaltar que, após o contato com os relatórios e a percepção de quais eram os sujeitos que os produziram e que, por assim ser, se tornaram os participantes da pesquisa, os currículos presentes na Plataforma Lattes foram buscados e também tratados como documentos ligados à biografia profissional dos leitores. Isso se deve ao fato de que este estudo optou não por priorizar determinados tipos de documentos em detrimento de outros, mas por recolher todas as informações possíveis em relação ao Programa de Leitorado e aos leitores que atuaram entre 2010 e 2014.

Pimentel (2001) afirma que é restrita, em relação à pesquisa com documentos, a literatura que comenta sobre os percursos a serem seguidos pelo pesquisador. Assim, torna-se necessário organizá-los, para que as categorias de análise sejam estabelecidas, sobretudo em função do que os documentos oferecem e da finalidade da pesquisa.

A fase de organização dos documentos, portanto, deu-se da seguinte forma: inicialmente, os relatórios dos leitores foram fotocopiados e geraram versões impressas e digitais, para que fosse possível resguardar várias versões do material, bem como realizar anotações sem danificar os originais. Essa fase de organização passou por uma leitura minuciosa, a fim de levantar dados recorrentes – ligados ao objetivo de conhecer o perfil profissional e as atividades desenvolvidas por leitores que, entre 2010 e 2014, atuaram no Programa de Leitorado do Brasil.

Desse processo de leitura, passou-se à sintetização do material em uma tabela relacionada à *atuação dos leitores no Programa de Leitorado brasileiro*. Essa sistematização permitiu organizar a atuação desses sujeitos em termos das atividades docentes realizadas junto aos postos de leitorado (o conteúdo programático das disciplinas, o objetivo, os métodos avaliativos, o número de alunos por turma e o material utilizado em sala de aula) e das atividades extraletivas.

Na sequência, as *atividades docentes* foram organizadas quanto à grande área e subárea das disciplinas oferecidas (a partir do conjunto de temáticas apresentadas na organização anterior sobre os conteúdos programáticos), quanto aos países que forneceram disciplinas ligadas à mesma área e ao número total de leitores envolvidos. As atividades extraletivas, por sua vez, foram organizadas em categorias funcionais de análise que giraram em torno dos eixos: *promoção da língua portuguesa; promoção da cultura brasileira*

e/ou da cultura dos demais países de língua portuguesa; promoção da política linguística brasileira; e pesquisa.

Os Currículos Lattes também foram organizados em uma tabela ligada à *formação e atuação profissional dos leitores*. Nela, constam informações sobre os seguintes tópicos: *formação acadêmica* (graduação e pós-graduação), *localidade geográfica da instituição* em que essa formação ocorreu, *experiências profissionais antecedentes ao leitorado* e *experiências profissionais posteriores ao leitorado*.

De modo geral, tanto os objetivos do estudo quanto os dados fornecidos pela pesquisa documental levaram à necessidade de produzir e aplicar um **questionário**⁴⁸: procedimento cujo viés é o de *levantamento* ou *survey*, o qual se caracteriza

pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se a solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter conclusões correspondentes aos dados coletados (GIL, 2007, p. 70).

O questionário pode ser definido como um procedimento de coleta de dados composto “por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121).

O questionário representou, portanto, um procedimento de coleta utilizado para aprofundar pontos levantados a partir das informações geradas pela pesquisa documental e pela entrevista, conforme também foi sugerido por Quivy e Campenhoudt (1995), Marconi e Lakatos (1999) e Gil (*op. cit.*).

É importante dizer que as categorias reveladas, pela leitura e organização dos documentos analisados, deixaram alguns pontos em aberto: em primeiro lugar, nem todos os Currículos Lattes estavam atualizados e/ou apresentavam todas as informações necessárias aos objetivos; em segundo, considerou-se a possibilidade de que os relatórios, visto serem documentos oficiais, poderiam apresentar informações que não correspondessem ao real ponto de vista dos leitores quanto à sua participação no Programa de Leitorado.

Uma vez que, nesses relatórios, os leitores discorrem sobre o seu próprio trabalho perante o MRE, contou-se com a possibilidade de que as informações neles apresentadas poderiam ser eventualmente divergentes daquelas que esses sujeitos apresentariam diante

⁴⁸ Todas as respostas que os leitores forneceram às questões dissertativas do questionário constam em um quadro presente nos anexos desta tese. Na presente seção, são discutidos apenas os trechos discursivos considerados mais relevantes para os objetivos estabelecidos ao estudo. Contudo, todos os leitores terão suas vozes apresentadas por meio do referido quadro.

de um questionário que visasse coletar informações para fins não governamentais e não associados à avaliação do mérito de suas atividades profissionais. Por isso, o questionário surgiu como alternativa para triangulação de dados e consequente estabelecimento de resultados mais fiáveis.

Neste estudo, o questionário foi autoaplicado pelos participantes, já que foi enviado *via e-mail* e os próprios sujeitos o responderam sem a intervenção da pesquisadora. Junto dele, o e-mail enviado⁴⁹ apresentava uma nota explicativa sobre a “natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele” preenchesse e devolvesse “o questionário dentro de um prazo razoável” (MARCONI; LAKATOS, *op. cit.*, p.100).

Para a sua construção, foram considerados os objetivos (geral e específicos), tanto no que diz respeito à organização da ordem em que as perguntas foram dispostas quanto ao próprio conteúdo das questões. É importante ressaltar, ainda, que o questionário foi escolhido como procedimento de coleta em virtude não somente de garantir o anonimato e a minimização de qualquer influência do pesquisador sobre o pesquisado, como também por permitir o recolhimento de dados junto a sujeitos dispersos em diferentes contextos geográficos (GIL, 2008).

Conforme Gil (*op. cit.*, p. 122), uma das limitações que o questionário pode possuir refere-se a potenciais resultados “críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado”. No entanto, retome-se que essa discrepância de significação (entendida aqui como discurso) já havia sido prevista ao longo do trabalho.

As questões do questionário se relacionaram, portanto, aos conceitos de *fatos*, *comportamento* e *crenças*, conforme apontado por Gil (*op. cit.*). A seguir, são apresentados quadros que associam as perguntas estabelecidas no questionário aos objetivos específicos da pesquisa, a fim de esclarecer como foi construído o raciocínio relativo à sua formulação.

Tendo em mente que a pesquisa centrou-se nos leitores e em sua atuação no Programa de Leitorado, planejamento que tem o objetivo de internacionalizar a língua e a cultura do Brasil em ambiente internacional, os *fatos* que se desejava pesquisar o foram a partir das seguintes perguntas:

Quadro V - Fatos pesquisados por meio do questionário aplicado.
Fonte: elaborado pela autora.

Objetivo Específico	Pergunta
Mostrar as atividades desenvolvidas pelos leitores – no processo de internacionalização da	Por quanto tempo você atuou ou atua como leitor(a) brasileiro(a)?
	Você foi leitor(a) mais de uma vez?

⁴⁹ O questionário e o referido texto de apresentação constam, para consulta do leitor, no apêndice deste estudo.

língua e cultura do Brasil – no Programa de Leitorado. Identificar o perfil de formação profissional daqueles que atuaram como leitores do Brasil entre 2010 e 2014.	
	Antes do Leitorado, você já havia ministrado aulas de português para falantes de outras línguas?
	Após o Leitorado, você fez carreira internacional voltada para o ensino de língua portuguesa?
	Qual é a área de sua formação em nível de graduação? Em sua formação inicial ou continuada, você participou de alguma disciplina ou curso relacionado ao ensino de português para falantes de outras línguas? Comente.

Com exceção da primeira e última perguntas apresentadas, todas as outras eram questões fechadas, com opções limitadas entre sim e não e/ou entre áreas de formação, no caso da questão voltada para os cursos de graduação cursados pelos leitores.

Quanto aos *comportamentos*, buscou-se levantar dados sobre a atuação dos leitores no Programa de Leitorado, bem como *padrões de comportamento* impostos a eles pela DPLP e/ou pela universidade acolhedora do posto de leitorado em que atuaram, conforme descrito no quadro seguinte:

Quadro VI - Comportamentos/padrões de comportamento pesquisados por meio do questionário aplicado.
Fonte: elaborado pela autora.

Objetivo Específico	Pergunta
Mostrar as atividades desenvolvidas pelos leitores – no processo de internacionalização da língua e cultura do Brasil – no Programa de Leitorado.	Durante o Leitorado, quais funções lhe foram designadas pela universidade que o recebeu?
	Durante o Leitorado, quais funções lhe foram designadas pelo Itamaraty?
	Os conteúdos que você ministrou ou ministra como leitor(a) vinculam-se à sua formação (em nível de graduação ou pós-graduação)?

Como se pode observar, as perguntas realizadas, no sentido de angariar dados ligados aos comportamentos dos leitores, foram todas abertas e se relacionaram apenas ao objetivo específico que tangenciou as funções desempenhadas enquanto esses sujeitos atuaram no planejamento linguístico em questão.

No entanto, é preciso destacar que, além de padrões de comportamento, as duas primeiras questões geraram respostas voltadas à exposição do que os leitores pensavam tanto em relação ao Itamaraty quanto às universidades acolhedoras dos postos. Assim, conforme se discute ao final desta seção, os dados ligados às questões do quadro anterior foram analisados por meio da mesma técnica selecionada para as questões relativas às *crenças*, a saber, a Análise do Discurso Semiolinguística.

Por fim, três perguntas voltaram-se às *crenças* dos leitores pesquisados quanto à experiência de atuar como professor-leitor. É possível observar, no quadro a seguir, que essa parte do questionário se relaciona ao terceiro objetivo específico:

Quadro VII - Crenças pesquisadas por meio do questionário aplicado.
Fonte: elaborado pela autora.

Objetivo Específico	Pergunta
Identificar o posicionamento dos leitores sobre a experiência profissional de atuar no Programa de Leitorado.	Como leitor(a), você teve/tem autonomia para organizar o seu trabalho?
	Durante o Leitorado, quais os principais desafios enfrentados em relação ao ensino da língua portuguesa?
	Faça sugestões para os futuros leitores e/ou para os responsáveis pelo Programa de Leitorado Brasileiro.

Dentre as três questões apresentadas no quadro, a primeira delas, a única fechada e com uma escala de opções, visava angariar a opinião dos leitores quanto à questão da autonomia durante o tempo de atuação no posto. Embora relativa à frequência de um comportamento, o que pôde ser detectado por meio de uma escala que ia de *sempre* até *nunca*, considerou-se que essa questão voltava-se essencialmente para um posicionamento dos sujeitos e relacionava-se, portanto, ao terceiro objetivo específico.

Em conjunto, por meio dessas três perguntas, visava-se gerar dados que expressassem a voz⁵⁰ daqueles que atuaram no Programa de Leitorado, já que o estudo pretendia não propor conclusões ligadas apenas aos documentos oficiais, desejando que os próprios sujeitos pesquisados expusessem o que tem se passado no interior desse planejamento linguístico.

Além de permitir a sistematização de dados quantitativos e de porcentagens ligadas ao universo composto pelos sujeitos estudados, o questionário, assim como a pesquisa documental, gerou dados ligados a posições ideológicas (GIL, 2008). Por isso, a seguir é apresentada a Análise do Discurso Semiolinguística, opção metodológica que permitiu a análise de parte dos dados gerados.

2.3.2 Etapa de análise: a Semiolinguística como aparato teórico-metodológico

⁵⁰ Sobre as vozes dos leitores, vale ressaltar que a transcrição dos depoimentos aconteceu, ao longo de toda a tese, sem qualquer manipulação. Assim, do mesmo modo em que aparecem, tanto nos relatórios quanto nas respostas ao questionário, os discursos foram integralmente mantidos como constam no original. Mediante algumas questões ortográficas ou sintáticas, optou-se pela não utilização do *sic*, conforme é proposto pela ABNT, em virtude de se considerar que essas questões representam apenas ruídos comunicativos ligados à manipulação linguística via computador.

Alguns dados recolhidos, por meio do questionário aplicado e dos documentos oficiais selecionados, foram analisados a partir de conceituação percentual e outros pelo viés qualitativo. Diante disso, sobretudo em virtude do terceiro objetivo específico (relativo à análise do posicionamento dos leitores quanto à experiência de atuar no Programa de Leitorado) e da própria natureza ideológica dos dados, surgiu a necessidade de utilizar um aparato teórico-metodológico que permitisse ressaltar as significações apresentadas pelos sujeitos, na produção dos relatórios enviados à DPLP e nas respostas fornecidas ao questionário aplicado.

A partir da compreensão de que a linguagem utilizada nesses dois contextos comunicacionais configura, na verdade, **discursos**, optou-se por utilizar a Semiologia, de Patrick Charaudeau, como opção metodológica para a análise dos dados. Essa escolha carrega em si a “rejeição da noção realista de que linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social” (GILL, 2002, p.244).

Enquanto campo heterogêneo e múltiplo, a Análise do Discurso pode ser utilizada como teoria, em estudos cujo objetivo é sistematizar determinados tipos de discurso, formações e/ou gêneros discursivos, e/ou como metodologia, em pesquisas cujo objetivo é reconhecer a presença das subjetividades nos discursos produzidos em determinadas situações de interação linguística.

Enquanto perspectiva teórico-metodológica, a Análise do Discurso

é uma leitura cuidadosa, próxima, que caminha entre o texto e o contexto, para examinar o conteúdo, organização e funções do discurso. (...) Em uma análise final, a análise de discurso é uma interpretação, fundamentada em uma argumentação detalhada e uma atenção cuidadosa ao material que está sendo estudado (GILL, *op. cit.*, p. 266).

Essa escolha metodológica volta-se, antes de tudo, para a compreensão de que é importante refletir a respeito das condições sociais, históricas e culturais que se impõem aos sujeitos para que o discurso se organize. A partir desse ponto de vista, compreender os dados da pesquisa como discursos e assim analisá-los corrobora a ideia de que os sujeitos agem por meio da linguagem. Além disso, também aponta para o fato de que isso não ocorre de forma autônoma/isolada em relação aos interlocutores com os quais esses mesmos sujeitos se comunicam e/ou ao contexto em que se dá a interação, visto serem esses elementos simbioticamente relacionados.

O discurso é um fenômeno de caráter social, o que o torna objeto de pesquisas filiadas a vários âmbitos das Ciências da Linguagem, bem como daquelas cujas bases epistemológicas são qualitativas. Logo, o discurso ancora a dialética entre linguagem e

sociedade, permitindo que a pragmática social seja criada por meio do que é dito pelos sujeitos (MOSCA, 1997).

Assim, as práticas sociais e os discursos tornam-se mutuamente constitutivos, de modo que, ao agirem por meio da linguagem, os sujeitos exercem “uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)⁵¹.

Sobre o discurso como prática social, Franco (2008) diz que isso significa, em termos epistemológicos, que ele está ligado aos processos de mudança social, que permite atuar politicamente no mundo e que constrói a subjetividade dos sujeitos, tornando possível a compreensão de diferenças que caracterizam os sentidos presentes em determinado contexto. De acordo com esse autor (op. cit., p.59-60), “fica claro que linguagem e realidade participam de uma trama indissociável. Para tal, linguagem deve ser entendida essencialmente como uma forma de ação no mundo social que produz efeitos, prática social que orienta nossas escolhas e nos orienta”.

Isso nos leva ao interior da Semiologia, área em que se entende que enunciar algo é produzir um ato de linguagem, no interior de determinadas condições de produção e recepção, mediante troca comunicativa que se dá entre parceiros. Assim, todo ato de linguagem é um discurso que

pressupõe uma intencionalidade – a dos sujeitos falantes, parceiros de uma troca. Em decorrência, esse ato depende da identidade dos parceiros, visa uma influência e é portador de uma proposição sobre o mundo. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinados, o que é comumente chamado de situação (CHARAUDEAU, 2005, p. 4).

De acordo com Machado (2006, p.13), a Semiologia “se funda no estudo da enunciação, calcado pelo intermeio dos comportamentos sociais enquanto constituintes de práticas linguageiras entre instâncias de ação em um contrato de comunicação”. Isso significa que a proposta teórico-metodológica de análise aqui empregada deriva da consideração de que os discursos estão em interação no terreno social e que, nele, interagem os sujeitos, suas crenças, determinadas normas, as ideologias, a história.

As considerações de Charaudeau apontam para uma concepção teórica e metodológica que permite mostrar a *encenação* (chamada por ele de *mise en scène*) dos discursos, por meio de uma análise das partes *linguística* (ligada ao mundo das palavras) e *extralinguística* (relativa à situação de comunicação) que os constituem.

Em relação a essa abordagem, pode-se perceber

⁵¹ Embora o referido autor pertença a uma linha de Análise do Discurso diferente da Semiologia, acredita-se que as suas considerações, no estudo citado, não representam incompatibilidades epistemológicas que inviabilizariam aqui a sua utilização.

certos conceitos fundadores vindos de alguns teóricos franceses (tais como Benveniste, Greimas, Barthes...), mas também outros, de igual importância, vindos de teóricos ingleses (como Grice, Austin, Searle...) e, acima de todos eles, sem dúvida, a presença das idéias sempre “inovadoras” de Bakhtin (FREITAS, 2002, p. 40).

Quando os interlocutores interagem, a Semiologia entende que se forma uma *cena enunciativa*, pautada em um *contrato de comunicação*. A ideia de contrato refere-se às convenções sociais que estão ligadas às mais variadas situações de interação e a cena à situação em que os sujeitos encenam seus discursos.

É importante ressaltar que, diante desse contrato, os sujeitos comunicantes encontram brechas que os possibilitam executar seus projetos de fala, a partir de determinados objetivos de comunicação. A essas manobras Charaudeau (2003, p. 23) dá o nome de *estratégias discursivas* e, conforme ele menciona, é possível descobrir, por meio delas, os

jogos de significação psicossociais contidos nos atos de linguagem, jogos estes que se realizam em uma determinada comunidade sócio-cultural. É na carga semântica dos vocábulos, por meio dos modos de organização discursiva que os integram, e numa situação de intercâmbio, que se podem levantar as marcas desses jogos.

O arcabouço metodológico proposto por Charaudeau permite o estudo da forma e do sentido de diferentes atos de linguagem encenados nas mais diversas situações, a partir das atitudes dos sujeitos comunicantes em relação ao que dizem, ao mundo que os rodeia e ao outro a quem a comunicação se dirige (MACHADO; MENDES, 2013).

Os sujeitos do discurso seriam sempre relacionais/dialógicos, sob a perspectiva de Charaudeau. De acordo com sua proposta, há, na cena enunciativa, um *Eu comunicante* (Eu_c), ser de existência real, que encena discursos por meio de um *Eu enunciador* (Eu_e), ser de fala, que assume identidades no e por meio do discurso. Esse *Eu enunciador* cria um *Tu destinatário* (Tu_d) – interlocutor imaginado como receptor ideal do discurso realizado pelo *Eu enunciador*. No entanto, esse *Tu destinatário* nem sempre corresponde necessariamente ao ser real que realmente recebe o discurso na enunciação, o que leva o *Tu interpretante* (Tu_i), isto é, aquele cuja existência é marcada por identidades sociais reais (MELO, 2007).

Esse esquema da cena enunciativa é o que segue representado na figura a seguir:

Figura I - Representação do ato de linguagem.
 Fonte: cf. CHARAUDEAU, 2008; CORRÊA-ROSADO, 2013.

Quando os sujeitos se comunicam, no interior do dispositivo representado pela figura anterior, ocorre o processo de encenação discursiva. Esse dispositivo possui dois circuitos: um *externo*, que diz respeito às condições situacionais (o lugar do fazer psicossocial dos sujeitos envolvidos na comunicação), o qual determina certas condições para que o ato de linguagem seja efetivado; e um *interno*, referente ao lugar de organização do dizer – espaço onde nascem os discursos e onde os sujeitos podem realizar escolhas para encenar o ato de linguagem.

Segundo Charaudeau (1983), o emprego da técnica semiolinguística permite determinar quais são os objetivos do discurso diante do objeto que eles constroem, além de fornecer a instrumentação utilizada para esse fim. Nesse circuito, a

figura do Tu destinatário é central no modelo, pois é o elo permeável de contato entre produção e recepção. Isso se dá por sua especificidade em dar pistas e por deixar entrever efeitos visados sem, no entanto, ser uma garantia de uma boa comunicação entre as instâncias supracitadas. (...) A aproximação entre estas duas instâncias interpretativas também produz efeitos distintos sobre os atos de linguagem. Vemos então que o sujeito é constitutivamente polifônico e o quadro de Charaudeau faz questão de enfatizar esta pluralidade de vozes (MACHADO; MENDES, p. 14, 2013).

Como se observa, a construção do sentido e o modo que ele se configura estão a cargo dos sujeitos que utilizam a linguagem, a partir de determinadas intenções. Para Charaudeau, um **postulado de intencionalidade** funda o ato de linguagem, sendo dependente da identidade dos parceiros da troca comunicativa, bem como resultado do desejo de influência que o sujeito comunicante possui e influenciado pelas condições sociais de comunicação.

Nesse quadro, o sujeito que se comunica possui uma margem de escolha ligada às possibilidades de selecionar determinadas estratégias em conformidade com os efeitos de sentido que deseja produzir, ainda que fujam de seu domínio os reais efeitos que o seu discurso terá diante da instância de recepção.

Para Charaudeau, o dispositivo do ato de comunicação possui alguns componentes, os quais se encontram sistematizados no quadro seguinte:

Quadro VIII - Componentes do ato de linguagem.
Fonte: cf. CHARAUDEAU, 2008; MACHADO; MENDES, 2013.

Componentes do dispositivo do ato de comunicação	
Componente	Significado
Situação de comunicação	Quadro físico e mental, guiado por um contrato comunicacional, em que se encontram os parceiros de comunicação
Modos de organização do discurso	Princípios de organização da materialidade linguística, os quais são utilizados pelos parceiros para a organização de seu dizer
Língua	Material verbal estruturado a partir de categorias linguísticas
Texto	Resultado material do ato de comunicação

A partir de cada situação de comunicação, os parceiros se valem de modos organizacionais para utilizar a língua e dar origens a textos materiais. O analista do discurso, por sua vez, entra em contato com os textos e busca esclarecer os sentidos neles presentes, levando em conta a situação de comunicação e os modos de organização do discurso.

Essas categorias organizacionais são quatro e existem em função das finalidades discursivas que guiam o projeto de fala que o sujeito encena no ato comunicativo. Para Charaudeau, elas se estabelecem por meio de quatro modos: *enunciativo*, *descritivo*, *narrativo* e *argumentativo*.

Neste estudo, importa o modo enunciativo, já que ele se refere à forma como o sujeito falante se comporta frente à encenação do ato de comunicação. Isso se estabelece em relação a como o sujeito se porta diante do interlocutor, do que diz e do que é dito pelo outro.

Segundo Freitas (2002, p.115-117), isso

permite distinguir três funções do modo enunciativo: - estabelecer uma relação de influência entre locutor e interlocutor; - revelar o ponto de vista do locutor; - testemunhar a palavra do outro-terceiro. (...) Assim, o modo enunciativo permite-nos, através da análise dos elementos linguísticos da modalização, por exemplo, captar a relação que o sujeito falante estabelece com os fatos a serem relatados, permitindo determinar as relações enunciativas estabelecidas no texto: 1. o locutor

pode agir sobre o interlocutor convidando-o a responder ou reagir, influenciando-o, por exemplo; 2. o locutor enuncia a sua posição diante do dito (ponto de vista situacional), tais como: saber, avaliar, motivar, engajar, decidir por relatar o que diz sobre o mundo; 3. o sujeito falante pode procurar apagar suas marcas no texto que elabora, produzindo, assim, um efeito de objetividade. De fora, ele assume a postura de testemunha do mundo.

A modalização é parte central do processo enunciativo e é por meio dela que se vê como a língua foi utilizada, pelo sujeito, para ser transformada em discurso. O modo enunciativo, por sua vez, se divide em alguns atos, a saber: *ato alocutivo*, *elocutivo* e *delocutivo*, os quais são, portanto, as **categorias de análise** aqui consideradas.

Em outros termos, essas noções equivalem a reconhecer, primeiramente, que o locutor sempre implica o interlocutor naquilo que diz em sua enunciação, o que equivale ao **ato alocutivo**. Em segundo lugar, o locutor se situa em relação ao que diz, revelando seu posicionamento, o que implica no **ato elocutivo**. Por fim, o locutor pode se apagar em relação ao seu próprio dizer, permitindo que fique em aberto se a responsabilidade sobre o que é dito pertence ou não a ele, fator gerador do **ato delocutivo**.

De acordo com Gouvêa *et al.* (2013, p. 46), o modo enunciativo e os seus atos possuem um estatuto especial na organização discursiva, já que direcionam todos os tipos de encenação em um ato de comunicação. Por meio dele, tem-se o testemunho do modo que o sujeito comunicante se apropria da língua e organiza seu dizer. Isso, segundo os autores, se deve à ideia de que a

descoberta do sentido não se faz somente pelo exame dos enunciados produzidos pelos falantes de uma língua, mas também pela investigação da enunciação (...). Assim, para se compreenderem os sentidos, devem ser consideradas as condições de produção do enunciado, isto é, o tempo, o lugar, os interlocutores, os conhecimentos partilhados, as relações sociais, as intenções etc., pois esses fatores, juntamente com a unidade formal do sistema da língua, constituem a enunciação (...).

No caso do estudo realizado nesta pesquisa, o modo enunciativo se revela extremamente útil para ancorar a análise dos dados, já que se objetiva identificar e analisar, a partir dos documentos coletados e das respostas fornecidas ao questionário, o posicionamento dos leitores quanto à experiência de atuar no Programa de Leitorado.

Orecchioni (1980, p. 8) afirma que “falar não é trocar livremente informações que ‘fluem’ harmoniosamente, indiferentes às condições concretas da situação de fala e às propriedades específicas dos membros do intercâmbio verbal”. Corroborando essa ideia, entende-se que usar a Análise do Discurso Semiolinguística como base teórico-metodológica é compreender, dentre outras coisas, que “o discurso é sempre circunstancial - construído a partir de recursos interpretativos particulares, e tendo em mira contextos específicos” (GILL, 2002, p. 264). Com essas ideias, então, além de todas as outras

apresentadas nesta subseção, passa-se à discussão da etapa aplicada em relação à realidade do Programa de Leitorado.

2.3.3 Etapa aplicada: proposição de um curso formativo para os leitores

Antes de expor o passo a passo deste momento do estudo, é preciso esclarecer o que se entende por *pesquisa aplicada*. Nesta tese, entende-se que esse é o tipo de pesquisa que engloba investigações voltadas ao planejamento e à proposição de inovações, cujo objetivo nada mais é do que produzir **melhorias** no universo estudado.

A pesquisa aplicada, como fica claro, é um correlativo aos estudos que ocorrem no âmbito da Linguística Aplicada, uma vez que o seu propósito epistemológico é justamente o de refletir sobre a criação de soluções aos problemas que se impõem, em contextos de manejo da linguagem, a partir da observação científica de determinados fenômenos. Ademais, a partir da filiação à Linguística Aplicada, objetiva-se que a discussão realizada, na globalidade da tese, figure como uma proposta de diálogo que, acima de tudo, deseja efetivamente contribuir e alterar a realidade social, gerando o aperfeiçoamento do Programa de Leitorado, em seu andamento futuro e em sua gestão por parte da DPLP.

Optar pela pesquisa aplicada é, portanto, um ato político: enquanto pesquisadora, a autora desta tese considera ter o papel de agir em prol da minimização do hiato que separa os muros universitários/os saberes científicos do mundo real e das pessoas reais. Isso é exposto porque se entende que o grande objetivo da ciência é provavelmente o de melhorar a vida humana, a partir da transformação de cenários sociais e/ou políticos, econômicos etc.

A pesquisa aplicada tem o objetivo de resolver problemas da vida concreta e imediata, partindo de fundamentação teórica e metodológica compatível/dialógica, a fim de que os dados permitam proposições adequadas ao objeto de estudo e ao contexto em investigação (NUNAN, 1997; APPOLINÁRIO, 2004). Partindo de diversos autores, Vilaça (2010) aponta que pesquisas aplicadas geralmente são marcadas por um e/ou pela mescla dos seguintes objetivos: buscar respostas e soluções para problemas; formular e/ou testar teorias; caracterizar contextos ou universos populacionais; e mensurar fenômenos (sejam eles pouco conhecidos ou não).

De modo geral, nesta tese, a pesquisa aplicada consiste em criar soluções ligadas a alguns problemas apontados pelos próprios sujeitos que participaram do estudo. Assim sendo, cada um dos ex-leitores tornou-se um agente no processo de construção do conhecimento, uma vez que os dados disponibilizados por eles figuram como a principal âncora para as discussões realizadas na seção 4 do presente estudo.

Este momento textual é, portanto, aquele que representa a mais profunda simbiose entre a pesquisadora e os sujeitos participantes, visto que somente após a análise de seus discursos é que todo o delineamento da seção tornou-se possível. Sob a perspectiva em que o estudo se deu, a saber, o de olhar para os leitores como profissionais e professores vanguardistas, na medida em que a formação específica em PFOL ainda é rara, seria um imenso contrassenso pensar em fazê-lo de forma diferente da citada.

Não obstante, para esta parte da tese, também foram considerados, com a mesma primazia que a opinião dos sujeitos pesquisados, diversos referenciais teóricos provenientes da Linguística Aplicada. É assim que se chegou à organização e proposição de um currículo-base ao fornecimento de um curso de formação especificamente voltado a leitores.

O objetivo principal desta proposta é de, na medida em que se amplia o conhecimento científico ligado ao Programa de Leitorado, estabelecer alternativas para o seu avanço. Sendo assim, o curso desenhado também não deixa de manter relações com os objetivos que o próprio Itamaraty e a DPLP estabeleceram para o referido planejamento linguístico: internacionalizar a língua e a cultura do Brasil. Por isso, a ideia é que, ao serem selecionados e antes de assumirem os postos, os leitores obtenham uma rápida formação nessas áreas.

Sabe-se que, em Portugal, o Instituto Camões fornece um curso que segue essa ideia, de modo que a sua conclusão é um dos requisitos que os leitores selecionados devem cumprir antes de serem enviados às universidades estrangeiras⁵². Por assim ser, ambiciona-se que, não de forma taxativa ou inexorável, o que à frente se propõe seja visto como alternativa e, quiçá, transformado em *planejamento linguístico* referente ao Programa de Leitorado.

Na sequência, o texto da tese apresenta o capítulo referente à análise dos dados coletados e à pesquisa prática ligada à organização curricular do referido curso de formação dos leitores. Sobre isso, vale ressaltar que toda a próxima seção também se organiza e se apresenta em conformidade com os já citados objetivos que foram estabelecidos para esta pesquisa.

⁵² Ao longo da realização deste estudo, tentou-se persistentemente contato com o Instituto Camões. Isso se deu por meio de e-mails enviados à então Presidente do IC, a professora Ana Paula Laborinho, ao gabinete do Ministro dos Negócios Estrangeiros de Portugal e ao gabinete do Secretário de Estado da Internacionalização portuguesa. O objetivo era obter maiores informações sobre o curso de preparação que o IC ministra aos leitores portugueses e, ainda, verificar a possibilidade de estabelecer laços cooperativos ligados ao desenvolvimento da tese e ao aprofundamento de conhecimentos relativos aos leitorados de língua portuguesa. Os e-mails endereçados aos referidos gabinetes foram respondidos com encaminhamento à professora Ana Paula, a qual, porém, nunca forneceu nenhum retorno. Desse modo, as informações aqui disponibilizadas sobre o curso são apenas as que se pôde encontrar no site do próprio IC, o que inviabilizou maior exploração da questão. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/ensinar-portugues/leitorados>
Acesso em: 15 nov. 2017.

3. Análise dos Dados

Falar sobre o leitor significa discutir o perfil de um profissional que ocupa lugar de centralidade no quadro das políticas ligadas à promoção e internacionalização da língua e da cultura do Brasil. Suas ações desempenham um papel de extrema importância na diplomacia linguística e cultural brasileira, seja no interior de quadros institucionais universitários e/ou em organismos oficiais como embaixadas.

A particularidade desses profissionais também se refere ao desenvolvimento de suas funções em diferentes contextos geográficos e sociais, o que representa um grande risco de dispersão em sua gestão, enquanto recurso humano que trabalha para o governo brasileiro. Há também risco de indefinição quanto às características de suas ações e/ou de seu perfil profissional, sobretudo quando se pensa no seu recrutamento, que segue critérios impostos pelas universidades estrangeiras, em sua formação, em seu diálogo com os outros leitores etc. (BRUCHET, 2012).

Esse mesmo autor, Raphael Bruchet (*op. cit.*), argumenta que, no caso da França especificamente, em virtude de um quadro bastante descentralizado em relação aos leitores, esse profissional chamado de *leitor* pode vir a ser uma raridade no mundo do trabalho.

Sendo assim, esta pesquisa busca esclarecer qual é o perfil profissional de um grupo de sujeitos que trabalhou para o governo brasileiro, entre os anos de 2010 e 2014, na política linguística intitulada *Programa de Leitorado*, relacionando essa discussão às funções que eles exerceram, à avaliação que fazem no que tange a essa experiência profissional e, por fim, à formação de professores de línguas no Brasil.

Nesta parte do texto, os resultados são apresentados e discutidos em uma sequência que se encontra dividida em três subpartes: na primeira delas, apresentam-se questões ligadas à formação acadêmica dos 42 sujeitos pesquisados, além de dados relativos às experiências profissionais que antecederam a entrada de cada um deles no Programa de Leitorado brasileiro e à continuidade de suas carreiras na atualidade⁵³.

Na sequência, aponto e discuto as atividades que os leitores desenvolveram como participantes do Programa de Leitorado, subdividindo tal discussão entre *atividades docentes* e *atividades extraletivas*. Por fim, apresento, mediante uma análise discursiva semiolinguística, o posicionamento dos leitores quanto à experiência profissional e os desafios encontrados ao ocuparem a função de leitor.

⁵³ Sobre isso, é importante frisar que o critério para a seleção dos leitores pesquisados foi de que os sujeitos tivessem trabalhado para o MRE entre 2010 e 2014, porém, era indiferente se esse trabalho começou antes ou terminou após o período cronológico estabelecido. A seleção temporal justifica-se em função de dados que foram coletados pela autora da presente tese no Palácio do Itamaraty, em novembro de 2014, bem como por ser um período considerado satisfatório para o estabelecimento de dados consistentes.

3.1 Perfil profissional dos leitores

O sujeito que atua como leitor é um profissional que recebe diretamente o papel social de cooperador do governo brasileiro, no que diz respeito à difusão da língua e cultura nacionais. Contudo, os leitores não são selecionados em função de critérios similares: como já foi mencionado, cada cargo e instituição universitária apresentam exigências peculiares em relação ao perfil de profissional que busca.

Essa pluralidade de requisitos, variáveis conforme as missões que os leitores desenvolverão em cada posto, não se restringe a ser um professor de língua e literatura do Brasil. Logo, torna-se essencial buscar definir quem são os leitores, a partir de seus perfis profissionais, de suas trajetórias no ambiente acadêmico, bem como no mundo do trabalho.

No caso francês, por exemplo, Bruchet (2012) nos diz que, em sua maioria, os leitores possuem o título de mestre e/ou são doutorandos ou recém-doutores. Eles se encontram entre o fim dos estudos universitários e a entrada no mundo do trabalho. Sua formação universitária, em geral, ocorreu no domínio das Letras e Ciências Humanas (principalmente em Línguas Estrangeiras, Línguas Modernas, História e Filosofia) e, de acordo com o autor, essa formação inicial foi reforçada por um percurso relacionado à didática de francês como língua estrangeira.

Como o Programa de Leitorado brasileiro diz respeito a muitos postos a serem ocupados em diferentes universidades estrangeiras, parece difícil pensar em traçar o perfil dos leitores para alcançar generalizações. No entanto, este capítulo parte de dados relativos a um número de 42 leitores, indicados pelo Ministério das Relações Exteriores a esta pesquisa, para propor recorrências localizadas nesse universo.

Os dados empíricos que são aqui apresentados foram recolhidos por meio de questionário e de pesquisa documental, realizada em relatórios que os leitores enviaram ao Itamaraty durante o seu exercício, no currículo Lattes de cada um deles e em outras plataformas de dados (como LinkedIn).

3.1.1 Formação acadêmica dos leitores

Dada a importância que os leitores possuem enquanto profissionais que atuam no interior da diplomacia nacional, torna-se indispensável refletir sobre a sua formação em nível de graduação e pós-graduação. De modo geral, observou-se que a maior parte dos sujeitos estudados possui formação inicial na grande área das Letras, incluindo licenciaturas e bacharelados em língua portuguesa e suas literaturas, línguas estrangeiras e Linguística, como é possível constatar no gráfico abaixo:

Gráfico II - Formação dos leitores em nível de graduação.
Fonte: elaborado pela autora.

Dentre os 35 leitores que cursaram Letras, apenas um tem formação específica em Português do Brasil como Segunda Língua, curso realizado na Universidade de Brasília, e três graduaram-se em Letras fora do país: um na França, um na Itália e outro na Bolívia. Além disso, desses 35, dois possuem dupla formação: além de Letras, um é formado também em Comunicação Social e outro em Pedagogia. Do total de 42 leitores, um se formou na década de 70, oito se graduaram na década de 80, sete nos anos 90 e 26 – 62% do total – nos anos 2000, de modo que nenhum leitor finalizou o curso de graduação na presente década.

Tendo em mente que, no interior do processo seletivo, o MRE é o órgão que, em parceria com a Capes, responsabiliza-se apenas pela pré-triagem dos candidatos, já que as instituições universitárias estrangeiras são as responsáveis pela seleção final dos leitores, vale comentar que os mesmos sujeitos que se formaram em Letras na Itália e na Bolívia tornaram-se leitores do governo brasileiro nesses países. O sujeito que se formou na Bolívia tornou-se, inclusive, leitor na mesma universidade em que fez a graduação.

Vale ressaltar que isso também aconteceu com um sujeito que se graduou em Estudos Brasileiros e posteriormente veio a ser leitor na mesma universidade dinamarquesa em que seu curso se deu, o que também parece sugerir que o fato de o leitor e/ou o seu trabalho serem previamente conhecidos pela casa é uma das questões consideradas em sua seleção profissional.

Em relação aos leitores que se formaram no Brasil, observa-se uma tendência que se refere à região em que ocorreu a graduação dos leitores, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico III - Formação inicial dos leitores por região do Brasil.
Fonte: elaborado pela autora.

Ao observar esse gráfico, é possível notar que mais de 60% dos leitores desenvolveu a sua formação em instituições de ensino superior localizadas na região Sudeste do Brasil e que, em contrapartida, nenhum leitor formou-se em cursos oferecidos por instituições de ensino da região Norte, o que também parece representar uma tendência ligada à seleção e/ou interesse dos sujeitos pelo Programa de Leitorado.

Em estudo sobre o ensino superior brasileiro, Alvarez (2013) compilou dados à Unesco e demonstrou que a concentração de instituições universitárias, na região Sudeste, já era, à altura da realização de sua pesquisa, consideravelmente superior quando comparada ao restante do país. Conforme sugerido pela autora, a região abrigava 49% do total de IES (instituições de ensino superior) em 2011, mas este quadro passava por uma tendência de reconfiguração, já que o governo de então visava uma democratização da oferta de ensino que galgava a expansão a outras regiões. Visto que os leitores são profissionais graduados antes da pesquisa da autora, não é difícil relacionar os dados aqui encontrados à realidade estatística e regional das IES brasileiras de então.

Considerando os dados anteriores e o período cronológico que serviu de recorte a este estudo, também se buscou verificar quais foram as demandas, apresentadas pelos editais de recrutamento dos leitores, em relação à sua formação profissional. Logo, pode-se constatar que os editais não variaram muito quanto à formação e, para esclarecimento, apresenta-se a seguir o item e a exigência de cada um dos editais em um quadro⁵⁴:

⁵⁴ Para leitura completa dos editais: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>
Acesso em: 07 dez. 2015.

Quadro IX - Requisitos para a candidatura dos leitores, em relação à graduação, segundo os editais de seleção dos anos de 2010 a 2014.

Fonte: elaborado pela autora.

Edital nº.	Requisitos para candidatura em relação à formação (item e exigência)
023/2010	2.1.4 Possuir diploma de nível superior, reconhecido na forma da legislação brasileira
062/2010	2.1.4 Possuir diploma de nível superior, reconhecido na forma da legislação brasileira
029/2011	2.1.5 Possuir diploma de nível superior, reconhecido na forma da legislação brasileira
039/2012	2.1.6 Possuir diploma de nível superior, reconhecido na forma da legislação brasileira
044/2013	2.1.5 Possuir diploma de nível superior, reconhecido na forma da legislação brasileira
52/2014	2.1.5 Possuir diploma de nível superior na área indicada pela instituição estrangeira (ANEXO I), reconhecido na forma da legislação brasileira

Não é difícil verificar que a exigência é abrangente e baseia-se, até 2013, na necessidade de que o diploma do candidato seja “reconhecido na forma da legislação brasileira”. Esse quadro foi alterado em 2014, quando a área de formação passa a ser especificamente exigida pela universidade estrangeira acolhedora do Programa.

O fato de 78,5% (33 dentre 42) dos leitores estudados terem o curso de Letras como formação inicial e dois terem dupla formação (em Letras e em outro curso) mostra, entretanto, que essa carreira é uma tendência relativa ao perfil profissional do universo estudado.

Por outro lado, a ausência de exigência relativa à formação na área de Letras, por parte dos editais, parece corroborar os dados obtidos por Baptista *et al.* (2009, p. 94), em estudo relativo à história do leitorado português. Segundo esses autores, até meados dos anos de 1980, quem se tornava leitor do governo português, bem como o país em que iria atuar era questão de destino:

era muitas vezes obra do acaso e das circunstâncias da vida dos indivíduos e das instituições, bastava falar português, possuir uma certa cultura geral, de que o grau acadêmico em qualquer área do conhecimento era garantia, e ter interesse pela cultura, pela literatura, pela língua.

Quando se considera que o Programa de Leitorado é uma política central na diplomacia brasileira, parece altamente questionável não exigir uma formação específica e contundente na área de estudos da linguagem. Diz-se que a política é central não apenas

por ser uma das responsáveis pela expansão da língua e da cultura nacionais, mas por atuar no sentido de divulgar imagens coerentes do país e por enfatizar o seu funcionamento em locais estratégicos à formação de futuros atuantes em diversas áreas do mundo do trabalho e, conseqüentemente, do girar da economia. Trata-se de uma política linguística externa que não deveria acontecer mediante esta imprevisibilidade ligada a recursos humanos e gestão, carecendo de um projeto que a organize e aponte direcionamentos à sua execução, conforme a última parte deste capítulo visa sugerir.

Em relação à titulação e à formação continuada estabelecida por meio de cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, os dados mostraram que os leitores são profissionais que buscam um alto nível de especialização acadêmica. A partir dos dados apresentados por cada sujeito em seu Lattes até o início da pesquisa (janeiro de 2015), foi possível observar que apenas dois leitores possuem apenas graduação e que a grande maioria, em contrapartida, já é mestre, conforme pode ser observado no gráfico seguinte:

Gráfico IV - Títulos obtidos pelos leitores até o início da pesquisa.
Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, constatou-se que boa parte dos leitores fez doutorado com período sanduíche e/ou cursaram mestrados e/ou doutorados plenos fora do Brasil. Esses apontamentos são particularmente relevantes por apresentarem uma outra tendência: dentre os leitores que possuem qualquer título de pós-graduação, os quais totalizam o número de quarenta dentre 42 profissionais, dezenove o adquiriu em instituições estrangeiras e/ou com período de estágio sanduíche.

Dentre esses casos, notou-se que três leitores foram alunos de especialização, mestrado e/ou doutorado nos mesmos países em que posteriormente atuaram como leitores, porém em instituições diferentes daquelas em que assumiram os postos de

Leitorado. Em contrapartida, outros dez leitores cursaram especialização, mestrado e/ou doutorado nas mesmas instituições em que, algum tempo depois, se tornaram leitores pelo governo brasileiro.

O fato de mais da metade dos leitores que estudaram fora terem assumido postos nas mesmas instituições estrangeiras em que cursaram a pós-graduação mostra que esse também parece ser um dos fatores considerados no que tange à seleção desses profissionais. Uma vez que as instituições estrangeiras são as responsáveis finais pela seleção, observa-se que o vínculo com um ex-estudante brasileiro pode ser um dos motivadores da escolha. De alguma forma, esses dados não deixam de também corroborar o que já apresentamos anteriormente em relação à pesquisa de Baptista *et al.* (2009), no que tange aos leitores do Instituto Camões.

Em relação às exigências ligadas à formação universitária em nível de pós-graduação, os editais do Programa de Leitorado passaram por algumas modificações entre os anos de 2010 e 2014, conforme é possível observar pelo quadro apresentado abaixo⁵⁵:

Quadro X - Requisitos para a candidatura dos leitores, em relação à pós-graduação, segundo os editais de seleção dos anos de 2010 a 2014.

Fonte: elaborado pela autora.

Edital nº.	Requisitos para candidatura em relação à pós-graduação (item e exigência)
023/2010	Sem requisitos
062/2010	Sem requisitos
029/2011	2.1.7 Possuir formação acadêmica e experiência no ensino de linguística, teoria literária, literatura, brasileira, cultura brasileira, política cultural, ciências sociais, ciência política ou relações internacionais, a depender das especificidades de cada vaga;
039/2012	2.1.8 Possuir formação acadêmica (doutorado ou mestrado) e experiência no ensino de linguística, linguística aplicada, literatura brasileira, cultura brasileira, ou outras áreas, conforme indicado pela instituição estrangeira;
044/2013	2.1.7 Possuir formação acadêmica (doutorado ou mestrado) e experiência no ensino de linguística, linguística aplicada, literatura brasileira, cultura brasileira, ou outras áreas, conforme indicado pela instituição estrangeira;
52/2014	2.1.8 Possuir formação acadêmica (doutorado ou mestrado) e

⁵⁵ Para leitura completa dos editais: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>

O referido site permite localizar editais não contemplados pelo período temporal selecionado nessa pesquisa, a saber um edital de 2008 e dois de 2009. Em todos os casos, pode-se verificar que o Itamaraty, em parceria com a Capes, também não apresentou requisitos para candidatura ligados à titulação em nível de pós-graduação e/ou à área do conhecimento.

Acesso em: 08 dez. 2015.

	experiência no ensino de linguística, linguística aplicada, literatura brasileira, cultura brasileira, ou outras áreas, conforme indicado pela instituição estrangeira;
--	---

Em 2010, os editais não apresentaram requisito algum. A partir de 2011, algumas áreas do domínio acadêmico tornam-se constantes como exigências – este é o caso de Linguística, Literatura Brasileira e Cultura Brasileira. Mestrado e doutorado, porém, ainda não eram mencionados, o que parece estar relacionado à escolha de leitores titulares unicamente de diploma de nível superior e/ou de especialização.

Mais restritivo, contudo, o edital de 2011 limita as referidas áreas, acrescentando, entre as possibilidades de formação, Política Cultural, Ciências Sociais, Ciência Política e Relações Internacionais. A partir de 2012, a Linguística Aplicada torna-se uma constante como área de formação admitida, ainda que a expressão “outras áreas, conforme indicado pela instituição estrangeira” passe a generalizar as possibilidades.

Os dados coletados revelaram que, entre os leitores estudados, as áreas de concentração escolhidas para os cursos de pós-graduação foram: Linguística, Letras, Estudos da Linguagem (incluindo estudos relativos à língua portuguesa, espanhola, italiana e polonesa), Linguística Aplicada, Filologia, Estudos Literários, Educação (incluindo Psicopedagogia), Mídias, Estudos Brasileiros, Estudos Interculturais, Filosofia, História, Ciência Política, Antropologia e Administração – sendo Estudos da Linguagem, Linguística, Letras e Literatura as áreas mais recorrentes entre os leitores estudados.

No que diz respeito a uma formação específica para o ensino de PFOL, o questionário aplicado via e-mail permitiu o recolhimento de dados referentes a 72% do universo de leitores, visto que trinta deles o responderam. Sendo assim, uma de suas perguntas foi: “[e]m sua formação inicial ou continuada, você participou de alguma disciplina ou curso relacionado ao ensino de português para falantes de outras línguas? Comente.”

A partir dela, quatorze leitores responderam que não participaram de qualquer curso que envolvesse a didática de PFOL, alegando que essa foi uma lacuna apresentada pelos cursos de graduação e pós que fizeram e/ou que desconheciam a sua oferta por parte das universidades nacionais. Contudo, quinze leitores, 52% dos que responderam ao questionário, afirmaram ter recebido esse tipo de formação, conforme apresenta-se na sequência do texto.

Conforme já sugerido, apenas um leitor manteve uma formação que, em todo o seu percurso acadêmico, voltou-se para a área de português para falantes de outras línguas, inclusive a partir de uma graduação específica na área:

Desde a graduação, voltei-me ao ensino de português para falantes de outras línguas. Graduei-me em Letras-Português do Brasil como segunda língua, curso que

só existe na UnB e na UFBA. No mestrado, pesquisei sobre fraseologia e ensino de português como segunda língua e no doutorado, sobre aquisição do ritmo também a falantes de segunda língua. Não houve um momento sequer em que estive voltada a outra formação. [Antigo(a) Leitor(a) L11 do governo brasileiro]

Os outros leitores, entretanto, demonstraram que a graduação em Letras (com ênfase em outras áreas), a formação acadêmica continuada ou mesmo a participação em eventos é que estabeleceu a sua relação com a formalização de conteúdos ligados aos modos de ensinar e aprender PFOL:

Minha formação acadêmica (graduação, mestrado e doutorado) é voltada para a área de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, em especial, PLE. [Antigo(a) Leitor(a) L4 do governo brasileiro]

Sim, fiz meu Doutorado fora do país em Ensino de Português Língua Estrangeira, pela *universidade X* e também fiz um curso de Ensino Aprendizagem na Universidade (CUTL - Certificate in University Teaching and Learning), pela *universidade Y*, na qual fui Leitora. [Antigo(a) Leitor(a) L18 do governo brasileiro]

Meu tema de mestrado foi a avaliação oral do celpo-bras, fiz uma disciplina sobre PLE e agora no doutorado faço outra disciplina sobre ensino e pesquisa em PLE. [Antigo(a) Leitor(a) L23 do governo brasileiro]

Minha graduação foi específica no ensino de línguas estrangeiras. Além disso, tenho mestrado específico em PLE e fiz mini-cursos e workshops específicos para o ensino de L2, LE ou LA. [Antigo(a) Leitor(a) L3 do governo brasileiro]

Ao findar a Graduação, fiz uma Pós-Graduação em nível de Especialização chamada "Português do Brasil" que foi fundamental para perceber a importância desse domínio para/e sua aplicação no âmbito internacional, fora das fronteiras nacionais. Foi na época em que se começava a discutir o Português como LE. [Antigo(a) Leitor(a) L26 do governo brasileiro]

Sim, minha formação em Letras teve e tem papel crucial no meu desenvolvimento profissional. Durante a graduação, fiz uma disciplina voltada a PLE e, durante meu período fora do Brasil, assisti a Congressos e fiz cursos de formação voltados para a área. [Antigo(a) Leitor(a) L17 do governo brasileiro]

Durante o mestrado, cursei uma disciplina sobre letramento entre cujos tópicos havia o ensino de língua materna e língua estrangeira. Entre os seminários realizados, existiram alguns focados no ensino de Português como língua estrangeira, assim como o de Inglês como língua estrangeira ou segunda língua. Esta disciplina foi-me importante para fornecer um aparato teórico-metodológico para o ensino de PLE. [Antigo(a) Leitor(a) L21 do governo brasileiro]

Alguns outros, por sua vez, também relacionam uma formação específica em outras línguas e a participação em projetos como preponderante para a sua relação com o PFOL:

Como a minha formação é em Letras - Inglês, cursei disciplinas na graduação sobre o ensino de línguas estrangeiras (naturalmente, com o foco em inglês) e disciplinas de revisão de textos em língua portuguesa. Quando estava na China, participei de um curso para formação de professores em Macau, que durou uma semana, com o professor Dr. José Carlos de Almeida Filho. [Antigo(a) Leitor(a) L13 do governo brasileiro]

Disciplina, não, entretanto, participei, no terceiro e quarto anos da Graduação, de um Projeto de Ensino - o ENPFOL, nesta vertente, coordenado pela Prof. Viviane Bagio Furtoso, na Universidade Estadual de Londrina. [Antigo(a) Leitor(a) L7 do governo brasileiro]

O capítulo teórico desta tese esclareceu que cursos de formação de professores de PFOL são consideravelmente raros no Brasil, o que justifica o baixo índice de leitores que possuem formação específica na área. A partir disso, é mister considerar que uma das necessidades não só da área de formação de professores de línguas no Brasil, mas do Programa de Leitorado especificamente é reconhecer que ensinar PFOL demanda preparação que difere da formação para o ensino de língua materna, que é a vertente mais comum nas licenciaturas nacionais em Letras. Esse ponto da discussão justifica, portanto, o fato de esta tese propor, na sequência deste capítulo – no tópico 4, um modelo de curso que possa ser usado pelo Itamaraty antes de enviar os leitores aos postos.

Em conjunto, esses dados permitem, ademais, realizar algumas generalizações quanto à formação dos leitores pesquisados. Retomando, vale destacar que, em sua maioria, eles são profissionais ligados à área das Letras – incluindo os estudos iniciais e continuados nas áreas de Linguística, Literatura e Linguística Aplicada. Além disso, eles se inseriram, no mercado de trabalho, majoritariamente após o início do século XXI, tendo formação inicial cursada em IES localizadas na região sudeste do Brasil.

A graduação relativamente recente parece justificar a titulação encontrada, uma vez que a maior parte dos leitores é mestre e/ou especialista. Alguns cursam doutorado ou se tornaram doutores e pós-doutores nos últimos cinco anos, o que, reafirma-se, corrobora as observações de Bruchet (2012) em relação aos leitores do governo francês.

3.1.2 Experiências profissionais antecedentes ao Leitorado

Não é possível analisar o perfil dos leitores sem considerar a sua trajetória profissional antecedente ao momento em que o posto foi assumido. Para essa análise, portanto, foram criadas algumas categorias para organização dos dados. A primeira delas refere-se à atuação como professor de português para falantes de outras línguas.

A partir dela, realizou-se uma compilação de todas as experiências profissionais que foram declaradas, pelos 42 leitores, em seus currículos presentes no ambiente virtual. Assim, foi possível chegar a outras categorias mutuamente relacionadas à primeira: percebeu-se que há o professor que ministrou língua portuguesa e literaturas na maior parte de sua carreira, mas não o fez necessariamente para um público estrangeiro. Isso gerou a categoria professor de português língua materna e nela foram incluídos os leitores que assumiram seus postos tendo experiência no ensino da língua portuguesa e/ou de sua redação e/ou de literaturas do referido idioma.

Na sequência, os dados também mostraram que nem todos os leitores haviam sido professores de língua portuguesa, mas sim de outras línguas estrangeiras. Por isso, criou-se a categoria professor de outras línguas estrangeiras. Não obstante, também foi possível notar que alguns leitores não haviam sido professores de língua portuguesa e/ou de línguas estrangeiras e, assim, chegamos a mais duas categorias: professor de outras áreas – aquele que lecionou em outras frentes acadêmicas – e profissional não docente – aquele que exerceu funções que não se relacionam ao ensino, ainda que estejam incluídas no domínio do profissional das Letras.

Os dados apresentados no gráfico seguinte referem-se, portanto, à sistematização das referidas categorias. É importante dizer que, nele, as categorias de análise não são excludentes e que um mesmo leitor pode ter sido contabilizado em duas ou mais dentre elas.

Gráfico V - Atuação profissional antecedente ao Leitorado.
Fonte: elaborado pela autora.

Como se pode notar, em um universo constituído por 42 leitores, 24 atuaram como professores de português para falantes de outras línguas antes de serem selecionadas como leitores do governo brasileiro pela primeira vez. Dentre esses 24, sete lecionaram PFOL dentro e fora do Brasil, onze desenvolveram essa atividade apenas fora do território nacional e seis se restringiram a escolas públicas e privadas de idiomas, universidades e/ou projetos de extensão que funcionam (ou já o fizeram) no Brasil, conforme evidencia o gráfico a seguir:

Gráfico VI - Atuação docente em PFOL, por localização, antes do Leitorado.
Fonte: elaborado pela autora.

Esses dados são interessantes por apresentarem uma tendência relativa ao perfil profissional dos sujeitos estudados: percebe-se que, dentre os 24 leitores que ensinaram PFOL antes de assumirem postos de Leitorado, 29% praticou essa modalidade de ensino dentro e fora do Brasil, juntamente com 46% que exerceu essa função apenas no ambiente internacional. Logo, tem-se que a experiência de vida no exterior, como já comentado em relação à formação acadêmica, é realmente um fator determinante para que os leitores optem pela candidatura ao cargo.

Quanto à experiência no exterior, gostaríamos de destacar, a partir da tabela apresentada a seguir, os países pelos quais os leitores circularam para ensinar PFOL antes de ingressarem no Programa de Leitorado:

Tabela VIII - Continentes/países em que os leitores ensinaram PFOL antes do Leitorado.
Fonte: elaborado pela autora.

Ensino de PFOL no exterior antes do Leitorado		
Continente	Países	Número de Leitores
América	Uruguai	1
	Venezuela	1
	Chile	1
	Argentina	1
	Bolívia	1
	EUA	2
Europa	Itália	1
	Alemanha	2
	Inglaterra	2
	França	2
	Dinamarca	1

Ásia	Suíça	1
	Holanda	2
	China	1
	Timor Leste	2

Ainda que, dentre os 42 sujeitos estudados, dezoito tenham atuado como professores PFOL fora do território nacional, a tabela acima esclarece que as experiências no estrangeiro totalizam 21. Isso mostra que alguns leitores foram para um único país ensinar PFOL, enquanto outros migraram por diferentes nações antes de se firmarem em postos de Leitorado.

Esses resultados indicam uma tendência já apontada em estudos sociológicos relativos à *fuga de cérebros* (*brain drain*). De acordo com Gacel-Avila (2007), um grupo contundente de emigrantes altamente qualificados parte da América Latina para ocupar cargos de alta gerência empresarial ou ligados ao mundo acadêmico e às atividades culturais em outras parte do mundo. Faria (2008)⁵⁶ diz, em relação ao contexto brasileiro, que a fuga de cérebros se deve estatisticamente à diferença de salários, à proximidade geográfica e à similaridade cultural em relação ao país de origem.

Esses dados também corroboram com os que foram encontrados por Baptista *et al.* (2009), em estudo sobre os leitores do Instituto Camões. De acordo com os pesquisadores, boa parte dos leitores portugueses apresenta uma tendência ligada a um estilo de vida cosmopolita. Eles nos informam (*op. cit.*, p. 118) que

assumindo que a itinerância geográfica se pode traduzir em instabilidade afectiva e económica, um grande número de leitores indica-a porém como uma das principais motivações para o investimento na experiência do leitorado, pois as deslocações permitem conhecer países, pessoas, modos de vida e formas de trabalhar diferentes, contribuindo, no fundo, para uma maior realização pessoal.

Ainda em relação a essa questão, é importante dizer que dois sujeitos que estiveram em Timor Leste para ensinar PFOL o fizeram mediante a política linguística do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa⁵⁷. Coordenado pelo governo federal brasileiro, esse programa envia, ao Timor, professores brasileiros que atuam em diversas áreas ligadas ao ensino de PFOL e à formação de docentes.

Não obstante, antes de se tornarem participantes do Programa de Leitorado, um leitor foi professor em um Instituto Cultural que a missão diplomática brasileira auxilia no Uruguai e outro foi professor de PFOL em um Centro Cultural que o governo federal mantém

⁵⁶ Faria (2008) *apud* Silva (2010).

⁵⁷ Para maiores informações ligadas a esse programa, verificar: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/06/bolsistas-brasileiros-ensinam-lingua-portuguesa-no-timor-leste>
Acesso em: 05 dez. 2015.

no Peru. Isso é interessante porque aponta esses sujeitos, mesmo antes dos leitorados, como atuantes junto à política linguística internacional do Brasil.

Tal quadro também se repete no que diz respeito ao Programa de Leitorado. Antes de assumirem os postos em funcionamento no período estudado, isto é, entre os anos de 2010 e 2014, dez leitores já haviam participado do Programa e um havia sido leitor sem manter vínculo com o governo brasileiro, mas apenas com a instituição contratante. Essas experiências demonstram que uma relação de interesse pelos planejamentos desenvolvidos pelo Itamaraty, no sentido de internacionalizar o português brasileiro, também se configura como uma característica que pode ser recorrente entre os leitores.

Quanto às outras categorias, tem-se que, no universo dos 42 leitores, 21 foram professores de português língua materna, em escolas e universidades brasileiras, e 21 lecionaram outras línguas estrangeiras dentro e fora do Brasil. Essas línguas, vale citar, foram: francês, espanhol, italiano, inglês, alemão e mandarim.

Além disso, alguns leitores também apresentaram um perfil relativo à categoria professor de outras áreas. Sete sujeitos, antes de se encontrarem inseridos no Programa de Leitorado, foram professores de Metodologia Científica, Informática, Administração, Relações Internacionais, Pensamento Político Latino-americano e Cinema Brasileiro. Algumas dessas atuações mantêm relação com a formação inicial dos leitores, pois, conforme comentado, um deles é graduado em Administração de Empresas e outro em Ciências Sociais.

No percurso profissional dos leitores, muitos também foram formados de forma prática por meio da ocupação de cargos que não se relacionam diretamente à ação em sala de aula. Logo, na categoria atuação não docente, 25 leitores enquadraram-se nos seguintes ofícios: tradutor, intérprete, revisor, editor, diretor, coordenador pedagógico, psicopedagogo, secretário executivo, pesquisador, colunista, consultor político, consultor linguístico, coordenador cultural, assessor de comunicação, assessor de relações internacionais, organizador de treinamentos e eventos, produtor e consultor artístico, administrador, analista acadêmico, corretor de exames, repórter, assistente de direção ou administrativo, assistente de biblioteca, avaliador de instituições e cursos de ensino superior.

Como é possível notar, algumas dessas ocupações, e mesmo as disciplinas ligadas a outras áreas, relacionam-se diretamente à área das Letras, da cultura brasileira e do ensino. Outras, obviamente, se referem a áreas diferentes da formação inicial dos leitores, mas enfatizam aprendizagens ligadas, por exemplo, à organização de eventos, à assessoria e/ou consultoria, as quais tangenciam habilidades bem quistas à atuação de um leitor.

Assim, antes de assumirem os postos, alguns leitores já desempenhavam funções profissionais que se aproximavam daquelas que seriam desenvolvidas dentro do Programa, visto que, em muitas universidades, o leitor assume funções que não se restringem

unicamente ao universo acadêmico. Embora a função principal do leitor seja a de ensinar a língua e a cultura do Brasil, há ocasiões em que, além de administrar os cursos que oferece, criar material didático e orientar pesquisas, o leitor propõe e participa de eventos sociais, torna-se mediador cultural e linguístico entre o Brasil e a sociedade local, e quiçá um adido cultural.

Sua funcionalidade torna-se dupla, conforme apontou o estudo de Diniz (2012, p.240):

[s]e, por um lado (...) se considera que o leitor pode, da mesma forma que um adido cultural, representar a Embaixada, atuando como porta-voz oficial do Brasil no exterior, por outro, se concebe, a partir de uma segunda posição, que o leitor é uma figura acadêmica, não lhe cabendo o papel de representar o Estado brasileiro.

Esta dualidade merece questionamento, sob o ponto de vista aqui assumido. Perceber que a indefinição caracteriza a função do leitor brasileiro, assim como Bruchet (2012) apontou em relação à França, talvez seja uma realidade que se justifica em decorrência da indefinição ligada às exigências de formação do leitor. Estariam os licenciados em Letras preparados para a mediação cultural, já que a maior parte recebe formação cultural apenas no que tange às literaturas e, quando muito, às questões sociolinguísticas? Poderia o governo brasileiro contar com isso, quando envia profissionais do ensino ao exterior?

Conforme sugerido, no capítulo teórico, muitos cursos de Letras encontram-se em estado de estagnação curricular no Brasil. Talvez seja clichê acadêmico dizer que as grades precisam de urgente reconfiguração e que a modernidade tardia apresenta demandas que, desde muito, alteraram o curso do rio no que diz respeito ao perfil de professor que a sociedade espera atualmente. Contudo, retomar isso é algo que não poderia deixar de ser feito em uma tese sobre o Programa de Leitorado, principalmente mediante os dados já apresentados. Desse modo, parece-nos que contar com habilidades como as citadas só seria prudente mediante uma formação contundente e prévia do leitor.

Vale ressaltar que as funções desempenhadas pelos leitores estudados serão apresentadas e discutidas com maior profundidade em outro tópico deste capítulo. Na sequência, porém, o próximo subitem continua a discutir as experiências profissionais desses sujeitos e, mais especificamente, aquelas que se deram posteriormente à saída do Programa por parte de alguns deles.

3.1.3 Experiências profissionais posteriores ao Leitorado

Os currículos Lattes dos leitores mostram que nove dentre os pesquisados permanecem em atuação nos postos que já ocupavam entre 2010 e 2014. Contudo, deseja-se destacar, neste momento do texto, as experiências profissionais posteriores daqueles que já finalizaram a sua participação no Programa.

Uma das perguntas do questionário aplicado interrogava os leitores quanto ao desenvolvimento de uma carreira internacional, voltada para o ensino de PFOL, após a finalização da experiência no Programa de Leitorado. Dentre as trinta respostas obtidas, dezoito leitores apontaram que não desenvolveram carreira internacional voltada para o ensino de PFOL e quatorze expressaram que desenvolveram, acrescentando informações quanto a essa resposta, já que outra pergunta do questionário demandava exatamente essa explicação.

Os seguintes depoimentos esclarecem que alguns leitores apresentam uma tendência de permanência no exterior, mais precisamente em universidades estrangeiras, no interior de quadros docentes e de pesquisa acadêmica:

Trabalhei pela implantação do CELPE-Bras no país. No entanto, tentei implantar na primeira universidade em que assumi a primeira vez ser leitora. Não consegui pois julgavam o CELPE "um rival do CAPLE"⁵⁸. Na época, então procurei outra instituição (uma terceira) que acolheu de boa vontade a proposta de se tornar Posto de Aplicação do CELPE-Bras. Essa foi a razão pela qual fui convidada para ser professora na instituição. (...) Sou professora do quadro do Departamento de Letras. [Antigo(a) Leitor(a) L26 do governo brasileiro]

Passei por outras duas instituições no país antes de voltar à instituição onde trabalhei como Leitor do Itamaraty como membro permanente do quadro de funcionários. [Antigo(a) Leitor(a) L5 do governo brasileiro]

Meu contrato como leitora terminou em 2013. Atualmente trabalho em outra Universidade como professora de língua portuguesa, cultura e literatura brasileira. [Antigo(a) Leitor(a) L12 do governo brasileiro]

Na verdade, eu interrompi meu contrato de leitor com o MRE e a *Universidade X* para assumir o posto de leitor - cumprindo as mesmas funções - na Universidade François Rabelais, em Tours, na França. Atualmente, ensino a língua portuguesa - na sua variante brasileira - para os alunos da Faculdade de Letras e Línguas desta universidade, onde o Português está presente como segundo língua para outras formações. [Antigo(a) Leitor(a) L14 do governo brasileiro]

Essas experiências profissionais pós-leitorado mostram a possibilidade de migração entre instituições estrangeiras, dadas ocorrências diversas, tais como a implantação do exame Celpe-Bras ou a quebra de contrato com o Itamaraty, o que possibilita que os sujeitos se tornem leitores diretamente empregados pelas universidades estrangeiras. Há

⁵⁸ CAPLE é o *Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira* da Universidade de Lisboa. Possuidor de autonomia, ele desenvolve pesquisas, forma professores e avalia estrangeiros em relação à proficiência na língua portuguesa, segundo Quadro Europeu Comum. Para maiores informações: <http://caple.letras.ulisboa.pt/>
Acesso em: 11 dez. 2015.

ainda a possibilidade de estabilidade e de ocupação de cargos nas próprias universidades em que os sujeitos foram leitores, além do fato de alguns leitores permanecerem no exterior como alunos de pós-graduação ou se tornaram professores de PFOL em cursos de idiomas.

Em contrapartida, constatou-se a tendência do retorno ao Brasil e da continuação de carreiras que, ligadas ao ensino de PFOL, se desenvolvem em paralelo com o âmbito internacional, conforme alguns leitores expressaram em seus depoimentos:

Trabalho atualmente como Diretor Acadêmico de empresa de intercâmbio universitário com sede nos EUA. Essa empresa tem sede em Washington, DC e viabiliza semestres acadêmicos em universidade em São Paulo para alunos das universidades estadunidenses conveniadas. Embora eu trabalhe no escritório de São Paulo, a empresa é internacional. Além disso, participo dos eventos da empresa no Exterior. [Antigo(a) Leitor(a) L8 do governo brasileiro]

Fui para Cuba no âmbito do programa mais médicos, continuei a elaborar, corrigir e aplicar o exame Celpe-Bras e recentemente fui aprovada no concurso para professora assistente de português como língua adicional na UNILA. [Antigo(a) Leitor(a) L23 do governo brasileiro]

Trabalho com algumas empresas multinacionais, em SP, que recebem estrangeiros (japoneses, coreanos, alemães e espanhóis). Dou cursos de PLE a distância, tenho alguns alunos da Costa Rica e dos EUA. Os alunos estadunidenses estão se preparando para serem interpretes da Corte (Paralegal), e um dos requisitos é o Celpe-Bras. [Antigo(a) Leitor(a) L12 do governo brasileiro]

Essas respostas ao questionário, em específico, mostram a experiência do leitorado como uma espécie de rito de passagem. Findado o tempo no exterior, vê-se que esses sujeitos retornaram ao Brasil e passaram a ocupar cargos de importância em relação ao ensino de PFOL; seja presencialmente ou em rede, em contextos de imersão ou em contextos bilíngues, como a Unila – Universidade de Integração Latino-Americana.

Há também, por outro lado, aqueles que retornaram ao Brasil e passaram a exercer funções que não se relacionam ao ensino de PFOL. Alguns leitores tornaram-se professores de outras áreas do domínio acadêmico ou assumiram cargos em quadros de gestão universitária. Outros se tornaram professores substitutos e/ou alunos de doutorado, pós-doutorado e, até mesmo, graduação, em universidades nacionais.

Sem dúvidas, essa tendência ao retorno possui as mesmas justificativas daquelas apontadas, por Baptista *et al.* (2009), em relação aos leitores do Instituto Camões: esses profissionais, em geral, podem ter uma carreira e uma vida pessoal marcada pela instabilidade, em decorrência das variadas mudanças geográficas e, no caso do Brasil, seria possível acrescentar o agravante do tempo de duração dos contratos de trabalho. O vínculo empregatício do leitor, conforme apontado, costuma ser garantido pelo máximo de quatro anos – tempo que não é curto ou longo demais, possibilitando tanto a adaptação quanto a realização de vínculos profissionais e afetivos

Com base nesses dados, conclui-se essa parte da análise com os dizeres de Baptista *et al.* (*op. cit.*, p. 127). Com os pesquisadores, esta tese partilha a ideia de que o leitor, em virtude de sua itinerância geográfica e multifuncionalidade, torna-se “um professor investido de uma dignidade especial: mais rico enquanto indivíduo e enquanto profissional porque conhece o mundo e contribui, com seu trabalho e sua presença.”

3.2 A atuação dos leitores no Programa de Leitorado

Indiscutivelmente, o leitor possui uma missão diferente dos outros professores de português como língua estrangeira e/ou de literatura e cultura brasileiras. Seu papel relaciona-se à cooperação linguística e, já foi mencionado, à internacionalização linguística e cultural, embora suas funções sejam muitas e variáveis, conforme o contexto geográfico e universitário em que venham a ocorrer (BAPTISTA *et al.*, *op. cit.*; DINIZ, 2012)⁵⁹.

Essas ponderações, entretanto, não geraram, na literatura já produzida, um esclarecimento ou compilação de quais sejam as reais atividades desenvolvidas pelos sujeitos que atuaram no Programa de Leitorado do Brasil. Logo, essa parte do texto contempla e discute dados relativos às práticas que foram executadas, nas 42 universidades que abrigam ou já o fizeram em relação a um leitorado brasileiro.

No capítulo teórico, afirmou-se que o leitor brasileiro é contratado sob o regime de convênio e que o custeio de sua mão de obra é bilateral: está a cargo do Itamaraty, bem como da universidade estrangeira. É por esse motivo então que semestralmente cada um dos leitores envia, à DPLP, um *relatório* ligado às *atividades docentes*, à *produção acadêmica* e às *atividades não docentes* que foram desenvolvidas durante o semestre letivo.

A nomenclatura em destaque é a que aparece nas mais de 700 páginas de relatório às quais tivemos acesso no Itamaraty. Contudo, optou-se por agrupar os dados em *atividades docentes* e *atividades extracurriculares*. Essas últimas foram divididas, a fim de facilitar a discussão, em outros quatro subgrupos ligados às funções que os sujeitos parecem desempenhar dentro do Programa de Leitorado brasileiro: *promoção da língua portuguesa*, *promoção da cultura brasileira e/ou da cultura dos demais países de língua portuguesa*, *exercício das políticas linguísticas brasileira*, e *pesquisa*.

⁵⁹ Raphaël Bruchet, no artigo “Le lecteur de français: un acteur essentiel au cœur de la coopération linguistique, culturelle et universitaire”, apresenta essa mesma definição para o leitor, mas a relaciona obviamente ao contexto francês.

3.2.1 Atuação ligada às atividades docentes

Embora se tenha afirmado que o leitor não é apenas um professor, a sua função de internacionalizar a língua e a cultura do Brasil passa por atividades ligadas ao exercício da docência nessas áreas e em algumas outras. Desse modo, ensinar mostrou-se a atividade que, por meio de disciplinas de educação básica, graduação e/ou de pós-graduação, tangenciou o trabalho desenvolvido por 41 dos 42 leitores estudados.

Quanto à educação básica, o leitorado do Paraguai é o único que atua nesse sentido. Inusitadamente, os relatórios do MRE mostraram que a leitora desse país, além de lecionar na graduação de uma das universidades locais, ensinou PFOL em séries do ensino fundamental e médio, bem como do jardim e pré-escolar. O currículo da leitora em questão mostrou que, embora ela tenha cursado uma especialização em literatura infanto-juvenil, não há nenhuma menção a qualquer formação específica em Pedagogia, Educação Infantil ou Normal Superior - cursos que, no Brasil, profissionalizam a docência em séries anteriores ao sexto ano do ensino fundamental.

Em relação à pós-graduação, também é preciso tecer alguns comentários para esclarecer a situação. Dado o fato de que seis leitores relataram à DPLP que, dentre suas funções, esteve o exercício docente junto a cursos de mestrado, buscou-se revelar quais dos 42 sujeitos pesquisados já haviam orientado estudos e/ou lecionado em cursos de mestrado e/ou doutorado antes de se tornarem leitores.

Constatou-se, então, que sete dos 42 leitores foram professores em cursos de especialização, mestrado e doutorado, anteriormente ao período do leitorado. Desses sete, dois apenas deram aulas nos referidos cursos, enquanto os outros cinco também se ocuparam da orientação direta de monografias, dissertações e teses. No entanto, foi possível notar que, dentre esses sete, não estão nenhum dos seis leitores que relataram à DPLP a referida atuação junto aos cursos de pós-graduação dos postos.

Guardadas as diferenças que potencialmente existem entre os cursos de graduação e pós-graduação brasileiros e aqueles que são fornecidos pelas universidades no exterior⁶⁰, bem como de lecionar língua portuguesa no ensino fundamental ou médio e no jardim ou pré-escolar, os dados apresentados parecem evidenciar a existência de uma lacuna que precisa ser considerada quanto à formação, à experiência profissional prévia do leitor e aquilo que pode ser exigido dele quando o posto é assumido.

⁶⁰ Em algumas instituições estrangeiras, como as francesas, por exemplo, o mestrado é correspondente a um curso parecido com a *especialização* brasileira. Os alunos de graduação se formam após três anos de curso e, na sequência, têm a possibilidade de cursar mais dois anos de mestrado, os quais são divididos em *Master Professionnel* (Mestrado Profissional) e *Master Recherche* (Mestrado Científico). No primeiro ano, os alunos fazem estágios e cumprem horas de trabalho prático, enquanto o segundo ano é mais compatível com o mestrado brasileiro. Sem esta etapa do *master*, os alunos da graduação já estão formados, porém, suas atividades profissionais tornam-se limitadas e a formação é menos reconhecida no mercado.

Caminhando para além dessas questões, a caracterização do processo de internacionalização que acontece no interior do Programa de Leitorado mostra que, embora os nomes das disciplinas fornecidas pelos leitores e o público-alvo sejam bastante variáveis de um posto para o outro, é possível agrupá-las de modo a categorizá-las, como apresenta a tabela abaixo, quanto à sua grande área e subárea, além de apresentar os países em que elas foram oferecidas, bem como o número de leitores envolvidos⁶¹.

É importante frisar que esta categorização foi feita mediante as informações que os leitores forneceram nos relatórios enviados ao Itamaraty. Desse modo, consideraram-se, para a composição da tabela abaixo, as disciplinas que os leitores informaram ter lecionado, entre 2010 e 2014, e não a grade curricular das universidades em que os postos de leitorado funcionaram.

Tabela IX - Disciplinas oferecidas pelos leitores conforme a área de conhecimento.
Fonte: elaborado pela autora.

Grande área das disciplinas oferecidas	Subáreas das disciplinas oferecidas	País(es) que fornece(m)	Número total de leitores envolvidos
Língua Portuguesa	Língua portuguesa (leitura, escrita, conversação e gramática)	Inglaterra, Bolívia, Colômbia, França, Hungria, China, Rússia, Austrália, Chile, Gana, Ilhas Maurício, Croácia, Vietnã, Alemanha, Argentina, Nigéria, Itália, Estados Unidos da América, Dinamarca, Tailândia, Polônia, Peru, Paraguai, Trindade e Tobago	35
	Português para falantes de espanhol	Paraguai e Estados Unidos da América	3
	Português comercial	França, Trindade e Tobago	2
	Português para fins acadêmicos	China	2
	Preparatório Celpe-Bras	França e Costa Rica	2
	Semântica (do português)	São Tomé e Príncipe	1
	Fonética (do português)	Dinamarca e Argentina	2
	Morfologia (do português)	Vietnã	1
	Sintaxe (do português)	São Tomé e Príncipe	1
	Linguística		
	Linguística Geral e da língua portuguesa	Paraguai e França	2
	Sociolinguística	Paraguai e Dinamarca	2
	Linguística Textual	Paraguai, Itália	2
	Tradução	Inglaterra, Paraguai, França, Dinamarca, China	6
Linguística Aplicada	Formação de professores: ensino de línguas	Paraguai, Peru e Vietnã	3

⁶¹ Alguns leitores forneceram a mesma disciplina (ou disciplina sobre a mesma temática e conteúdo programático) em diferentes instituições de um mesmo país.

Metodologia Científica	Escrita técnica	França, Peru, Hungria, Tailândia e São Tomé e Príncipe (curso de férias)	5
	Metodologia Científica	Nigéria	1
	Trabalho de Conclusão de Curso	China	1
Literatura	Literatura geral da língua portuguesa (ênfase no Brasil)	Estados Unidos do América e Peru	2
	Literatura brasileira	Inglaterra, Croácia, China, Hungria, Rússia, Vietnã e Peru	8
	Literatura latino-americana	Colômbia	1
	Teoria poética	Paraguai	1
Cinema	Cinema brasileiro	Inglaterra e Hungria	2
	Cinema latino-americano	Inglaterra e Colômbia	2
Estudos Culturais	Cultura brasileira	França, Croácia, Peru, China, Chile, Rússia e Trindade e Tobago	7
	Cultura dos países de língua portuguesa	França, Croácia e Tailândia	3
	Vanguardas brasileiras e crítica cultural	Colômbia	1
Música	Música brasileira	Colômbia	1
Teatro	Teatro	Paraguai	1

A análise dos relatórios fornecidos pelo Itamaraty revelou, em primeiro lugar, que a função que envolve o vínculo do leitor ao ensino da língua e da cultura do Brasil é bastante abrangente. Como se pode notar, alguns leitores fornecem cursos de língua portuguesa e visam, inclusive, fins específicos⁶²: como português comercial ou técnico, o que talvez ocorra em virtude de demandas locais. Outros, no entanto, fornecem cursos ligados à Linguística Teórica, à Linguística Aplicada, à Metodologia Científica, à Literatura, ao Cinema, aos Estudos Culturais, à Música e ao Teatro.

Como se vê, uma vez que os leitores assumem os postos, eles não se limitam a dar aulas de língua e de cultura brasileira (como teatro, cinema, literatura, música, etc.), o que também corrobora dados já apontados, por Baptista *et al.* (2009, p. 112), em relação ao funcionamento do Instituto Camões. De acordo com esses autores,

o ensino é a actividade comum a todos os leitores, independentemente da época ou do local em que tenham assumido essas funções. Constatamos, regressando a épocas mais próximas de nós, que nem todos os nossos informantes, ensinaram, ou ensinam ainda, exclusivamente língua portuguesa. As matérias são diversificadas e

⁶² Costa (2015) afirma que um ensino de línguas voltado para fins específicos é aquele que, por meio de programas e materiais singulares, visa responder às demandas de aprendizes, geralmente adultos, cuja intenção de aprender ou aperfeiçoar suas competências em uma língua é relacionada à vida profissional e/ou à formação acadêmica. Sobre isso, a autora apresenta estudo recente ligado aos princípios teóricos que orientam a construção de cursos de língua francesa para objetivos específicos que têm lugar na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

variam consoante as necessidades da instituição em que o leitor se encontra colocado.

Os relatórios fornecidos pelo Itamaraty também evidenciaram que o público das disciplinas é bastante diversificado. Além de alguns leitores canalizarem seu trabalho à graduação e outros à pós, há aqueles que se ocupam da formação de futuros professores de língua portuguesa, enquanto alguns ensinam a língua a alunos de diferentes cursos de graduação. Isso se deve ao fato de que, em muitos cursos de graduação das universidades estrangeiras, há a obrigatoriedade de cursar um segundo idioma em conjunto com a área escolhida para formação acadêmica.

No interior dos PALOP, mais especificamente no leitorado que funciona em São Tomé e Príncipe, é interessante notar que os cursos ministrados relacionam-se claramente à formação de professores, por meio de estudos da sintaxe e semântica da língua portuguesa. Isso obviamente se justifica pelo fato de o idioma ser ensinado como segunda língua e não como língua estrangeira à maior parte da população, uma vez que o português é idioma oficial desse país, mas não é o mais utilizado.

Sobre isso, o importante é realmente colocar em relevo que, mesmo em relação à função básica dos leitorados que é o ensino de língua portuguesa, os leitores deparam-se com realidades que apontam para necessidades ligadas a uma prática pedagógica altamente diversificada. Há contextos em que esses profissionais funcionam como professores de português como língua estrangeira em situação de imersão, como o referido caso dos PALOP, e em outros não. Assim, uma demanda surge quanto à formação profissional dos leitores, pois, dadas as diferenças que existem entre as práticas pedagógicas de português como língua materna e/ou português para falantes de outras línguas (em contexto de imersão e de não imersão), os leitores deveriam possuir uma formação que os permitisse reconhecer as múltiplas variáveis envolvidas nessas situações, bem como ter autonomia para optarem por práticas de ensino compatíveis com a sensibilidade ligada a essa percepção.

Considerando, sobretudo, que a exposição permanente à língua-alvo, isto é, que a situação de imersão linguística mantém divergências quanto ao aprendizado linguístico circunscrito à sala de aula, à situação de não imersão, é preciso que o leitor tenha clareza quanto aos objetivos de ensino-aprendizagem e aos melhores métodos para alcançá-los.

Já na década de 1970, Wouk (1976) defendeu que são múltiplos os fatores quando se fala de ensinar e aprender línguas, o que exclui a possibilidade de os leitores lidarem com “hipóteses metodológicas generalizantes”. Assim, o relativismo metodológico é um fator a ser considerado mediante variáveis pragmáticas, o que, por sua vez, não pode escapar à formação e à prática dos leitores.

Outra parte dos dados também mostrou que, devido ao fato de nenhum dos leitores ter formação em Música ou Teatro, o ambiente profissional dos leitorados e as funções desenvolvidas nesse contexto carecem, em alguns momentos, de autodidatismo e grande capacidade de improvisação.

Em conjunto, isso revela que a divisão do trabalho é bastante aleatória no interior dos postos de leitorado e que, de fato, as atividades de docência centram-se em atender às demandas locais. Observa-se também que parecem existir poucos pontos comuns a todos os postos, seja em relação às disciplinas ou no que tange ao ensino da língua e da cultura brasileiras, visto que nem todos os leitores se envolveram com tais áreas enquanto objeto de ensino.

Esta é uma questão para a qual é difícil propor soluções práticas, já que, à medida que o Brasil firma acordos de cooperação com as universidades estrangeiras, não é possível agir com total previsibilidade em relação ao que acontecerá nos postos (quais serão as demandas, as disciplinas a serem lecionadas, as atividades e funções a serem cumpridas etc.), o que não se apresenta como peculiaridade do leitorado brasileiro, mas como uma realidade deste tipo de política externa. Por outro lado, isso nos leva novamente à formação do leitor, esclarecendo que é preciso tentar driblar tanto as necessidades das universidades acolhedoras quanto as lacunas potencialmente existentes na formação inicial e/ou continuada do mesmo.

3.2.2 Atividades extraletivas

Uma pesquisa realizada, no cenário do Instituto Camões, demonstrou que “a organização de atividades de divulgação cultural, dentro e fora do espaço universitário, sempre constituíram ‘tarefas’ familiares aos leitores” (BAPTISTA *et al.*, 2009, p.111). Dentre as mais relatadas pelos leitores brasileiros, encontram-se a organização de atividades ligadas à língua e à cultura, seja no espaço universitário ou na comunidade local.

Essas atividades se desenvolvem, muitas vezes, em parceria com os postos diplomáticos, mas também apresentam, em geral, uma ligação com as necessidades de cada posto. Os relatórios enviados ao Itamaraty mostram que, próximo do que acontece no Instituto Camões, os leitores do Brasil desenvolvem atividades que abarcam a universidade e a comunidade social mais ampla.

Como alguns dos sujeitos pesquisados, à época do envio dos relatórios, ainda se encontravam em processo de formação em cursos de pós-graduação, constatou-se que vários mencionaram, como atividade extraletiva, a própria escrita de dissertações ou teses. Além disso, os documentos analisados demonstram o desenvolvimento de artigos,

participação em eventos acadêmicos e outras diversas atividades que, no seio das instituições acolhedoras, envolveram os leitores, a língua portuguesa e os estudantes.

Para demonstrar a diversidade das atividades em que os leitores estiveram envolvidos, apresentam-se alguns quadros em que, a seguir, elas são organizadas em conformidade com a sua função, os países e o número de sujeitos arrolados. As funções foram agrupadas quanto a objetivos relacionados à *promoção da língua portuguesa*, à *promoção da cultura brasileira e/ou da cultura dos demais países de língua portuguesa*, ao exercício das *políticas linguísticas brasileiras* e à *pesquisa*.

Iniciando pelas atividades que envolvem a promoção da língua portuguesa falada no Brasil, expõe-se a tabela seguinte:

Tabela X - Função desempenhada pelos leitores quanto à promoção da língua portuguesa.
Fonte: elaborado pela autora.

Função	Atividade	País(es) envolvido(s)	Número de leitores
Promoção da língua portuguesa	Curso de formação de professores de PLE	Argentina	1
	Elaboração de material didático (LP ou literatura)	Argentina, Dinamarca, Rússia, Vietnã, Inglaterra e Colômbia	6
	Criação de novos cursos	França, Trindade e Tobago	2
	Elaboração de curso <i>online</i>	Austrália	1
	Organização do leitorado (projeto de melhoria ou organização de espaço físico)	Hungria	1
	Coordenação de curso	França	1
	Organização de <i>site</i> , <i>blog</i> ou jornal universitário em língua portuguesa	Dinamarca, Inglaterra e Alemanha	4
	Organização de concurso que	China	1

	envolve a língua portuguesa		
	Organização de dia/noite/semana da língua portuguesa	São Tomé e Príncipe, Austrália, Hungria e Alemanha	4
	Tradução de textos	Dinamarca, Itália, China, Inglaterra e Colômbia	6
	Revisão de textos	Dinamarca	1

Em relação à promoção do português falado no Brasil, é possível constatar que um número considerável de leitores esteve envolvido na produção de materiais didáticos, demanda que, de fato, já foi apontada como urgente em relação a alguns contextos de Leitorado. Em 2014 (p. 17), Ferreira apontou, quanto ao leitorado da Tailândia, que

um grande problema enfrentado nos primeiros semestres foi a falta de material didático adequado para o contexto universitário tailandês, que se somou ao fato de o chefe da seção ter imposto à leitora brasileira e à portuguesa a adoção de um material único para o ensino nas turmas de português básico.

Em seu artigo, essa autora informa que, na biblioteca institucional, não havia um único livro didático brasileiro e que, ao longo de dois semestres do desempenho de suas funções, boa parte de seu tempo de trabalho esteve envolvido com a necessidade de atender às demandas dos alunos tailandeses nesse sentido.

Sá (2009) relatou algo parecido, pois disse que, enquanto foi leitor em Manchester, buscou organizar uma pequena biblioteca e deixar, para os leitores seguintes, uma infraestrutura da qual pudessem se beneficiar e que absolutamente ainda não existia em seu tempo.

Ademais, é possível notar que, de diferentes formas e nos diferentes contextos, algumas funções específicas são designadas aos leitores: eles não apenas se envolvem com a organização do espaço físico, como também criam e gerenciam novos cursos/disciplinas, estabelecem plataformas *online* para a divulgação do português ou mesmo para o ensino a distância, se empenham na realização de eventos sobre e/ou no português brasileiro, em traduções locais e na formação de professores.

Além disso, os leitores voltaram-se para a promoção da cultura brasileira⁶³ e, em alguns casos, da cultura dos demais países de língua portuguesa. As funções desempenhadas pelos leitores, nesse sentido, são apresentadas na tabela XI:

⁶³ Apesar de se considerar, nesse estudo, que a língua é parte essencial da cultura, realizou-se uma divisão entre atividades voltadas para a divulgação da língua e divulgação da cultura, porque o próprio Programa de Leitorado considera que os leitores são promotores da **língua** e da **cultura** brasileira no exterior.

Tabela XI - Função desempenhada pelos leitores quanto à promoção da cultura brasileira e/ou dos demais países de língua oficial portuguesa.
Fonte: elaborado pela autora.

Função	Atividade	País(es) envolvido(s)	Número de leitores
Promoção da cultura brasileira e/ou da cultura dos demais países de língua portuguesa	Organização de eventos ligados à cultura brasileira e/ou a lusitana	Estados Unidos da América, Trindade e Tobago, Dinamarca, Peru, Inglaterra, Colômbia, França, Gana, Vietnã, Alemanha, Argentina, Itália, Hungria, Dinamarca, Costa Rica, São Tomé e Príncipe e Bolívia	16
	Organização de passeios culturais	Dinamarca	1
	Concessão de entrevista	Inglaterra	1
	Gravação de programas de rádio	São Tomé e Príncipe, Austrália	2

Essas atividades estiveram, quase sempre, ligadas à promoção das artes brasileiras, sobretudo da literatura, música e cinema nacionais. Nesse sentido, os leitores organizaram rodas de leitura, peças teatrais e variadas mostras artísticas (como musicais, recitais e sessões de cinema). Não obstante, alguns passeios a Portugal e outros eventos também eram voltados à promoção dos países de língua portuguesa e de suas respectivas culturas. Por outro lado, observou-se que os leitores também divulgaram a cultura por meio de participação na mídia local, bem como de entrevistas e palestras.

Já foi comentado que alguns autores, como Sá (2009) e Diniz (2012), sugeriram que, em vários momentos, os leitores atuam como adidos culturais. A tabela XII visa apresentar as atividades que, no período estudado, foram desempenhadas pelos leitores no sentido de uma atuação próxima à do que seria um embaixador das políticas linguísticas externas do governo brasileiro e, portanto, um viabilizador da cooperação internacional nesse sentido:

Tabela XII - Função desempenhada pelos leitores quanto à promoção da política linguística brasileira.
Fonte: elaborado pela autora.

Função	Atividade	País(es) envolvido(s)	Número de leitores
Promoção da política linguística brasileira	Aplicação, correção e/ou desenvolvimento de material didático referente ao Celpe-Bras	França, Inglaterra, Bolívia, Chile, Costa Rica, Estados Unidos da América e China	8 (dois França – um criou o centro de aplicação)
	Atuação junto a órgãos governamentais estrangeiros	Paraguai	1
	Criação de Centros Culturais Brasileiros	Peru	1
	Organização ou desempenho de funções em acordos de cooperação	Trindade e Tobago, Dinamarca, Inglaterra, China e Rússia	5
	Participação em eventos sociais (lançamentos de livros, premiação de concursos, exposições, inaugurações, feiras, conselho de cidadãos brasileiros, festivais e cafés)	Estados Unidos da América, França, Dinamarca, São Tomé e Príncipe, Nigéria, Croácia, Colômbia, Bolívia, Austrália, Alemanha, Hungria	10

Não resta dúvida de que o leitor, enquanto professor e viabilizador de relações internacionais, é uma importantíssima figura no quadro das políticas culturais externas de um país. No caso do Programa de Litorado brasileiro, ficou claro que isso se dá não apenas pela divulgação e efetivação de planejamentos ligados à língua, como é o caso do leitor que criou o Centro Cultural do Brasil no Peru ou daqueles que aplicaram e/ou organizaram atividades relacionadas ao exame de proficiência Celpe-Bras, mas também pelo estabelecimento de acordos de bilateralidade entre as universidades que abrigam os leitores e instituições de ensino superior brasileiras.

Por outro lado, os relatórios também mostraram que, em alguns contextos, o leitor realmente trabalhou como uma espécie de embaixador, sendo o representante oficial do Brasil e agente político de diplomacia junto à sociedade local. Em alguns postos, os leitores atuaram junto a órgãos governamentais, como é o caso do leitor da Austrália que ministrou palestras no Ministério da Defesa daquele país e/ou do leitor da Nigéria, que representou o Brasil em eventos do Lyons Club.

A partir desses dados, cabe questionar se os professores de línguas formados no Brasil possuem competência estratégica ou, até mesmo, teórica relativa à área de políticas internacionais. A realidade das licenciaturas, apresentada no capítulo teórico, esclarece que, na maior parte das grades curriculares, nem mesmo as políticas linguísticas são generalizadamente discutidas. Nota-se, então, mediante o desempenho de funções como as citadas, que reside aí mais uma lacuna entre o que se espera do leitor e o que realmente vem a ser o seu perfil profissional – questão essa que também merece ser considerada e, na medida do possível, alterada.

Não se pode deixar de frisar que o leitor também é, muitas vezes, um pesquisador, o que geralmente decorre do fato de ser ele um aluno de mestrado ou doutorado na mesma universidade em que trabalha. Na Tabela XIII, apresentam-se as ações dos leitores nesse sentido:

Tabela XIII - Função desempenhada pelos leitores quanto à pesquisa.
Fonte: elaborado pela autora.

Função	Atividade	País(es) envolvido(s)	Número de leitores
Pesquisa	Organização de palestras, mesas-redondas e/ou debates	São Tomé e Príncipe, França, Bolívia, Inglaterra, Argentina, Itália, Estados Unidos da América, Paraguai e Rússia	9
	Desenvolvimento de projeto de pesquisa e/ou extensão	Tailândia, Bolívia, Peru, Argentina, Itália e Paraguai	7
	Publicações de textos (livros e/ou artigos) científicos	Trindade e Tobago, Nigéria, França, Peru, Inglaterra, Paraguai, China, Tailândia, Argentina, Chile, Itália, Costa Rica, Bolívia, Rússia,	17

		Paraguai e Hungria	
	Participação em eventos acadêmicos	Trindade e Tobago, Nigéria, Bolívia, Estados Unidos da América, Dinamarca, Peru, França, Inglaterra, Colômbia, Austrália, Gana, Vietnã, Itália, China, Tailândia, Argentina, Croácia, Alemanha, Hungria e Paraguai	26
	Participação em grupo de pesquisa	Dinamarca, Inglaterra, Argentina, Colômbia e Alemanha	5
	Parecerista (revistas, bancas ou concursos)	Inglaterra, Itália, Colômbia e Hungria	6
	Orientação de estudantes	Nigéria, Colômbia, China, Vietnã e Dinamarca	5

Como se vê, os leitores exerceram funções bastante ligadas ao universo acadêmico: participaram de eventos acadêmicos e/ou de grupos de pesquisa, publicaram textos relacionados a pesquisas e/ou emitiram pareceres sobre exemplares alheios, além de terem organizado eventos de divulgação científica e orientado estudantes no desenvolvimento de atividades de ordem acadêmica (as quais variam entre orientação de monografias, dissertações de mestrado e de monitores de disciplina).

Esses resultados, pode-se constatar, relacionam-se claramente com os objetivos que a DPLP apontou, no já citado Balanço da Política Externa de 2003 a 2010. Segundo o documento (BRASIL, 2011), a Divisão pretendia:

- 1) Promover o aprendizado da Língua Portuguesa falada no Brasil, mediante a coordenação e o acompanhamento das atividades da Rede Brasileira de Ensino no Exterior, constituída pelos Centros Culturais Brasileiros, Institutos Culturais, Leitorados Brasileiros e Núcleos de Estudos Brasileiros; 2) Difundir a cultura brasileira por meio da divulgação da História e das artes do Brasil, com base na realização de estudos, pesquisas, seminários, mostras, exposições, simpósios, festivais e similares; e 3) Acompanhar a aplicação, nas unidades da Rede Brasileira de Ensino no Exterior credenciadas pelo MEC, dos exames para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras).

Embora as atividades de ensino e pesquisa, bem como as de promoção cultural e de cooperação internacional, dialoguem claramente com o que se encontra proposto nesse documento oficial, é interessante também pontuar o que foi dito pelos leitores que participaram do questionário aplicado na fase de coleta de dados desse estudo.

Diante da questão: “durante o Leitorado, quais funções lhe foram designadas pelo Itamaraty?”, foi possível observar respostas que confirmam os dados anteriormente apresentados. Vários posicionamentos confirmaram que os leitores recebem atribuições condizentes com o edital de seleção dos leitores e que, de fato, atendem às demandas ligadas às necessidades das instituições.

Em geral, eles pontuaram que suas funções se referem às que já mencionamos, uma vez que são selecionados para divulgar e ensinar a língua e a cultura brasileiras, além de organizar e participar de eventos, intermediar a cooperação internacional etc.

No entanto, alguns deles também ressaltaram que, em determinados contextos sociais, sua atuação voltou-se para as funções desempenhadas por um adido cultural, dada a inexistência de uma embaixada brasileira no local e/ou a delegação de tarefas por parte da própria embaixada:

Eu era professor de português dentro da universidade X⁶⁴ e tinha também o papel de adido cultural no país, já que no país X não tinha embaixada do Brasil. Era sempre designado a promover a cultura brasileira além da língua, realizando eventos culturais no país. [Antigo(a) Leitor(a) L14 do governo brasileiro]

Não sei se propriamente o Itamaraty me designou uma função específica, mas sim a Embaixada do Brasil no país X. [Antigo(a) Leitor(a) L13 do governo brasileiro]

Participar de eventos cívicos e culturais organizados pela Embaixada do Brasil (celebração do 7 de setembro, Festival de Cinema Brasileiro, Palestras com escritores e artistas do Brasil). [Antigo(a) Leitor(a) L09 do governo brasileiro]

Assistência na organização de alguns eventos culturais realizadas pela Embaixada do Brasil no país X. [Antigo(a) Leitor(a) L21 do governo brasileiro]

Por outro lado, enquanto alguns leitores disseram que todas as iniciativas são valorizadas pelo Itamaraty, outros afirmaram ora que o vínculo com o MRE se restringia a enviar os relatórios aos quais tivemos acesso, ora que as funções do leitor não eram esclarecidas pelo Ministério e/ou que o órgão parecia desconhecer o trabalho dos leitores:

- Nenhuma! Somos invisibilizados tanto pelo Itamaraty quanto pela Embaixada Brasileira. [Antigo(a) Leitor(a) L4 do governo brasileiro]

Diretamente o Itamaraty não passa ao leitor nenhuma função ao leitor. O único contato que temos com o Itamaraty é a carta de aprovação, os relatórios (que são enviados pela Embaixada) e as passagens de ida e volta. As funções do leitor são aquelas publicadas em cada edital. Passado o processo de seleção e a ida ao país ao qual você foi designado, o único contato com o Itamaraty era o relatório e a

⁶⁴ Para garantir a confidencialidade dos leitores, substituiu-se o nome das universidades, dos países e das regiões em que os leitores trabalham respectivamente por *universidade X*, *país X* e *região X*.

passagem de volta. No ano passado, após anos de reclamações da parte dos leitores, o Itamaraty criou uma revista eletrônica e a possibilidade de vídeo conferência. Porém, ao que parece os encontros virtuais não foram muito longe, pois tivemos apenas um e o segundo foi cancelado. Nos encontros virtuais o responsável no Itamaraty pelo leitorado servia de mediador entre leitores que estavam na mesma região (no nosso caso, *região X*). Mas no espaço de 30 minutos os mediadores ouviram apenas reclamações sobre o "abandono" que o Itamaraty oferece. Este distanciamento se deve, em parte, como um meio de proteger o Itamaraty. Segundo a lei do leitorado, o leitor é um empregado da Universidade que o recebe e com a qual ele tem contrato de trabalho. Qualquer função designada diretamente pelo Itamaraty significaria contrato de trabalho o que levaria a futuros problemas trabalhistas. [Antigo(a) Leitor(a) L29 do governo brasileiro]

Nenhuma diretamente. [Antigo(a) Leitor(a) L5 do governo brasileiro]

Sinceramente, a sensação que dá é que o Itamaraty nem sabe o que os professores leitores fazem no posto que atuei. Si a proposta do Itamaraty é trabalhar com a língua portuguesa variante brasileira e a cultura brasileira, com certeza o local que o Itamaraty mantém o Leitorado aqui não é o melhor espaço para desenvolver atividades neste sentido, poderia ser realizado um trabalho muito mais interessante e construtivo em qualquer outra instituição universitária, tanto federais com privadas, menos aí, onde somos designados. [Antigo(a) Leitor(a) L16 do governo brasileiro]

Não houve grande envolvimento do Itamaraty, exceto o que estava claro no Edital e no Regulamento do Programa de Leitorados. [Antigo(a) Leitor(a) L26 do governo brasileiro]

Nenhuma. [Antigo(a) Leitor(a) L30 do governo brasileiro]

Como se pode observar em uma das respostas anteriores, o leitor parece desconhecer até mesmo o regime trabalhista ao qual está submetido, a saber, o *convênio*. Esse regime estabelece bilateralidade entre a universidade estrangeira e o Itamaraty e não encarrega somente a instituição educacional de todas as questões relativa à função do leitor, como julgou o participante.

Sá, em 2009, apontou a ausência de um projeto institucional e/ou protocolo de cooperação para o Programa de Leitorado, bem como ausência de *feedback* em relação aos relatórios apresentados pelos leitores e as demandas ali presentes. O antigo leitor, em seu artigo, argumentou que os leitores trabalham em isolamento e que a DPLP, filiada ao Itamaraty como já esclarecido, se envolve pouco no detalhamento das atribuições profissionais e no gerenciamento dos postos.

Por outro lado, é interessante pontuar que, mediante uma pergunta do questionário que demandava quais funções foram designadas pela universidade acolhedora do leitorado, alguns leitores apresentaram respostas cujos dados revelam atividades não destacadas nos relatórios enviados ao Itamaraty. Como exemplo:

Dar aulas, participar de grupos de pesquisa, organizar eventos acadêmicos e culturais, orientar trabalhos de conclusão de curso, fazer curadorias, captar e gerir recursos, intermediar a colaboração cultural entre as Faculdades de Comunicação e Linguagem e de Ciências Sociais da *universidade X* e a Embaixada do Brasil no país X. [Antigo(a) Leitor(a) L28 do governo brasileiro]

Coordenação das Relações Internacionais com a América Latina. [Antigo(a) Leitor(a) L30 do governo brasileiro]

Os trechos acima mostram que, em dados momentos, os leitores assumiram cargos de curadores, administrando recursos conforme a função que recebiam, e/ou novamente de adidos culturais que assessoravam a universidade em vínculos de lateralidade com toda a América Latina.

Nessa linha, observam-se as respostas apresentadas abaixo, cujos grifos foram feitos pela presente autora:

No primeiro leitorado, como era a primeira leitora a chegar naquela universidade, fui designada a criar os cursos de português, obter aprovação junto a reitoria da universidade (o Curso de Português não havia sido discutido ou aprovado pela reitoria, ou seja, o Itamaraty me enviou para um país do outro lado do Atlântico, sem nenhuma garantia que a Universidade iria aceitar o curso!!!), fazer as matrículas (apesar do Departamento de Línguas Estrangeiras contar com secretárias para esta função), organizar os grupos, desenvolver o material didático, dar aulas (apesar de não haver salas disponíveis para o curso de português, o que significa que muitas aulas foram ministradas na biblioteca ou no jardim, pois as salas dos outros idiomas estavam ocupadas), criar atividades de divulgação do português dentro e fora da universidade (em determinados países o Itamaraty não conta com pessoal responsável pela área cultural e educacional, então a Embaixada passa ao leitor todas as funções desse departamento), ou seja, meu primeiro leitorado era um "faz tudo" tanto para universidade, quanto para Embaixada. Após esta experiência já aguardava o mesmo para a segunda, porém, fui para um país que já teve leitores anteriormente e desta vez fiz questão de cumprir somente as atribuições descritas no edital. [Antigo(a) Leitor(a) L29 do governo brasileiro]

Durante o meu leitorado na *universidade X*, a universidade demonstrou pouco interesse pelo leitorado brasileiro, fazendo que meu trabalho somente se limitasse a minhas aulas. Isto acontece porque esta universidade tem mais interesse no ensino de outras línguas como o inglês, alemão e francês devido o convênio com os países destas línguas. [Antigo(a) Leitor(a) L24 do governo brasileiro]

A 'ordem' que recebi foi a de que devia apenas complementar as aulas que vinham sendo dadas pela equipe que ensinava a variante 'europeia' e que devia usar os manuais portugueses. Não tive a liberdade de trabalhar com a literatura brasileira pois já tinham professor para a disciplina. Foi uma das razões que me fez renunciar ao leitorado. Na verdade, não havia espaço para um leitor brasileiro lá e, abrir o leitorado foi interpretado como um ganho no relacionamento político com a Embaixada, algo assim. [Antigo(a) Leitor(a) L26 do governo brasileiro]

Os trechos deixam ver a influência de aspectos políticos, bem como do estatuto da língua, na gestão dos postos, tanto no que tange à sua criação e manutenção quanto ao descaso que os atinge em virtude de fatores locais. Baptista *et al.* (2009, p. 108) apontam que, aos leitores do Instituto Camões, é comum a percepção de seu trabalho em confronto com aquele que é realizado pelas autoridades acadêmicas locais, pelos colegas docentes e pelos próprios alunos. Contudo, os depoimentos citados apontam para uma questão de maior complexidade: a já citada ausência de planejamento ligado ao Programa de Leitorado.

Como se vê nos excertos, é possível uma situação em que o leitor é selecionado e enviado para um posto que não existe, tornando-se lá submetido a condições questionáveis de trabalho e responsabilizando-se por funções que podem extrapolar em muito aquelas que foram apresentadas no edital de seleção e/ou que a sua formação permite desempenhar.

Esse cenário é, talvez, a pendência mais urgente que o estudo parece apontar quanto aos planejamentos desenvolvidos no seio da política linguística que é o Programa de Leitorado brasileiro. A ausência de um projeto institucional se apresenta como demanda que carece de solução: esclarecer o que é o trabalho dos leitores, propor uma formação comum antes de eles assumirem o posto, pensar em uma plataforma para compartilhamento e acesso de informações, bem como em eventos que, em um curto espaço de tempo, pudessem reunir os vários leitores (ao menos os que estão localizados em um mesmo continente) parecem, portanto, ser alternativas inadiáveis.

Mesmo considerando que o país vive hoje um colapso econômico e que a política linguística em questão não parece ser uma das prioridades na agenda governamental, é mister afirmar que o mundo da ciência, a partir do esclarecimento quanto à importância do Programa de Leitorado, tente sanar a problemática apresentada.

É, portanto, a partir de todos os referidos dados que esta tese compreende que um projeto político deveria institucionalizar os leitorados a partir de três pilares: a organização do que é realmente trabalho do leitor, o gerenciamento adequado deste trabalho por parte do Itamaraty e, mais importante ainda, a formação acadêmica dos profissionais envolvidos e atuantes. Contar, para isso, com a opinião de antigos leitores torna-se, conseqüentemente, imprescindível. Por isso, a próxima parte do capítulo apresenta e analisa o discurso de vários ex e atuais leitores, a fim de validar quais foram os principais desafios por eles enfrentados e, a partir daí, pensar em soluções práticas que a Linguística Aplicada, em sua relação com as políticas linguísticas e a formação de professores de línguas, permite assessorar.

3.3 O posicionamento dos leitores

Alguns pontos deste trabalho mostram que a ausência de uma rede de cooperação, que permita a troca de informações entre os leitores, bem como entre o Itamaraty e os leitores, representa uma das falhas que impedem o bom funcionamento do atual Programa de Leitorado brasileiro.

Na tentativa de dar voz aos leitores e minimizar esta questão, esta parte do texto apresenta e discute dados relativos às opiniões daqueles que participaram da presente pesquisa. As informações são tanto as que constam nas respostas fornecidas ao questionário aplicado quanto aquelas que aparecem nos relatórios oficiais enviados ao Itamaraty. Trata-se, portanto, de dados que, conforme descreve o capítulo metodológico, foram coletados em dois momentos.

Em primeiro lugar, têm-se os relatórios – documentos oficiais que permitiram detectar, em uma cena enunciativa institucional, qual é a avaliação dos leitores quanto ao trabalho desenvolvido por eles no quadro de uma das políticas linguísticas externas do Brasil. Em segundo, as respostas ao questionário trouxeram discursos que representaram os posicionamentos desses sujeitos em relação aos desafios enfrentados nos postos, bem como sugestões ao Itamaraty/DPLP e a futuros leitores, dentro de condições de produção e recepção discursivas não institucionalizadas.

A apresentação e discussão desses dados encontram-se divididas em três partes exibidas na sequência da tese e que se referem respectivamente aos seguintes pontos: 1. avaliação dos leitores quanto ao trabalho realizado no Programa de Leitorado; 2. desafios enfrentados no curso desta experiência profissional; e 3. sugestões ao futuro dessa política linguística externa.

3.3.1 Avaliação do trabalho realizado no Programa de Leitorado

Como apontado, uma parte dos dados que ora se apresenta refere-se a uma pesquisa documental realizada em relatórios oficiais enviados pelos leitores ao Itamaraty/DPLP. Para analisá-los, conforme descreve a seção dos métodos, utilizou-se uma vertente da análise do discurso de linha francesa cujo nome é Semiolinguística.

Quanto a isso, vale recuperar a principal ideia da teoria, a saber, a de que enunciar algo é produzir um ato de linguagem, no interior de determinadas condições de produção e recepção. Assim, todo ato de linguagem

pressupõe uma intencionalidade – a dos sujeitos falantes, parceiros de uma troca. Em decorrência, esse ato depende da identidade dos parceiros, visa uma influência e é portador de uma proposição sobre o mundo. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinados, o que é comumente chamado de situação (CHARAUDEAU, 2005, p. 4).

É importante frisar então que este estudo entende os relatórios como enunciados concretos e que, no caso desta seção, a discussão volta-se para a matéria linguística presente em uma parte deles, a qual é intitulada “*avaliação do leitor sobre o trabalho realizado no semestre*”. Nela, os profissionais em questão podem se expressar quanto ao trabalho realizado no sentido de internacionalizar a cultura brasileira e o português falado no país, bem como sobre as condições em que são recebidos – em termos de infraestrutura, questões burocráticas, relações interpessoais etc.

Dessa forma, os relatórios funcionam como uma cena enunciativa em que os leitores (Eu_c) encenam discursos monolocutivos, já que o sujeito interpretante real (Tui) não está

presente. Logo, os leitores tornam-se seres de fala (Eu_e) e expressam posicionamentos, a partir de pressupostos que possuem quanto ao seu interlocutor (Tu_d): Itamaraty/DPLP. Esse destinatário é o interlocutor fabricado/imaginado pelos leitores como destinatário ideal, o qual não corresponde necessariamente ao real interpretante que entrará em contato com o discurso apresentado nos relatórios⁶⁵.

Os leitores, por conseguinte, organizaram suas falas a partir das finalidades comunicativas que consideravam pertinentes no momento da enunciação e aparentemente se voltaram para um interlocutor cujo papel pressuposto era o de avaliador. Nesse ponto, observa-se que as categorias de análise do modo discursivo enunciativo⁶⁶, propostas por Charaudeau na Teoria Semiolinguística, tornam-se relevantes para a presente análise e discussão.

Esse modo se subdivide nas funções *alocutiva*, *elocutiva* e *delocutiva*. Elas se referem ao comportamento do sujeito falante em relação ao interlocutor com o qual interage, ao seu ponto de vista sobre o que diz e ao discurso de um terceiro respectivamente.

Charaudeau (1992) aponta a existência de outros modos discursivos, mas diz que o enunciativo se sobrepõe aos demais, já que aponta para a autonomia do sujeito falante no ato de comunicação. Logo, durante a atividade de uso da língua, o sujeito organiza o seu discurso de forma a agir em relação ao que diz, ao seu interlocutor e ao que foi dito pelo outro.

Os relatórios analisados são resultantes de uma ordem oficial e, assim, evidenciam que os leitores (sujeitos falantes) o utilizam como espaço de enunciação em que sua opinião é expressa de forma institucionalizada: os leitores, enquanto seres de fala, criam a imagem de um interlocutor (Tu destinatário) e passam a opinar discursivamente quanto à sua própria experiência profissional no Programa de Leitorado.

As categorias modais se apresentaram de forma variada nos relatórios analisados, mas foi possível observar que, de modo geral, o *corpus* documental revela o uso predominante da modalidade elocutiva, já que é notável a presença de enunciadores que apreciaram favoravelmente o trabalho desenvolvido no programa e/ou que percebem determinados fatos negativos sem se responsabilizar por eles.

Os trechos destacados a seguir são exemplos de avaliações positivas:

acredito que o trabalho realizado no semestre atingiu seus objetivos. Os alunos estão bastante motivados, tendo desenvolvido um domínio bastante satisfatório da

⁶⁵ Para retomar questões referentes à Semiolinguística de Charaudeau, sugere-se a leitura do capítulo metodológico deste estudo.

⁶⁶ Charaudeau (2014, p. 81) expõe que o modo enunciativo de comunicação é aquele que aponta para o “modo que o sujeito falante age na encenação do ato de comunicação”, em relação a si mesmo, ao seu interlocutor e a um terceiro.

língua portuguesa, da literatura e da cultura brasileira contemporânea, conforme o nível em que se encontram em seus estudos. [Antigo(a) Leitor(a) 1 do governo brasileiro]

Houve um considerável aumento no número de alunos que completaram os cursos X1⁶⁷, X2 em relação ao ano passado (16 e 7 respectivamente). O *curso X* atraiu novamente 8 alunos e todos completaram o curso. Este ano oferecemos dois novos cursos de português para a comunidade no terceiro trimestre (maio-julho) devido ao desejo de os alunos matriculados nos cursos para iniciantes e pré-intermediários continuarem a estudar português. [Antigo(a) Leitor(a) 2 do governo brasileiro]

No primeiro trecho, por meio do verbo “acreditar”, o leitor, como enunciador, faz uso da modalidade elocutiva e expõe sua convicção quanto ao trabalho realizado no semestre. O uso de “bastante”, como advérbio e como adjetivo, em conjunto com os adjetivos “motivado” e “satisfatório” qualificam e demonstram a sua apreciação em relação à experiência profissional desenvolvida no leitorado.

Na sequência, o adjetivo “considerável” e a comparação apresentada pelo uso de um dêitico temporal (ligado ao “ano anterior”) também expressam, no segundo posicionamento, a qualificação que esse leitor quis revelar. Nessa linha discursiva, o leitor usa ainda o verbo “atrair”, que apresenta um sentido ligado ao campo semântico da sedução. Esse dado, junto de informações numéricas, também revela a efetividade das atividades desenvolvidas.

No entanto, a modalidade delocutiva é assumida quando a impessoalidade marca os fatos apresentados a partir da segunda oração. Eles são reconhecidos pelo enunciador, embora ele não assuma a responsabilidade por estes. A modalidade alocutiva também é utilizada, já que o verbo “oferecer”, na primeira pessoa do plural, demonstra que o sujeito de fala filia-se a um terceiro para apresentar a responsabilidade ligada ao fornecimento de novos cursos, transferindo assim o controle e colocando-se em um lugar de submissão que talvez esteja relacionado à sua subordinação ao Itamaraty e à instituição de ensino que abriga o posto de leitorado.

Aqui, o uso do operador argumentativo “devido a” justifica esses novos cursos, já que mostra a vontade dos próprios alunos como a causa do fornecimento dessas disciplinas, o que marca o retorno à modalidade delocutiva, sem deixar de enfatizar a importância do trabalho no contexto em que ele é realizado.

Um outro leitor apresentou o seguinte posicionamento:

um avanço importante foi a maior aproximação do trabalho de leitor com os programas da Embaixada, principalmente a intensificação do diálogo com as Secretarias de Educação e Cultura e com o Ministro Conselheiro da Embaixada, o que facilita a viabilização de projetos de divulgação cultural no ambiente acadêmico. Iniciamos, junto à Oficina de Cooperação Internacional da Universidade, a formulação de um plano de trabalho para uma possível renovação de convênio (2013-2015), neste caso com a faculdade de Ciências Sociais. A experiência deste primeiro período mostrou que a demanda por trabalhos na área de estudos

⁶⁷ O nome de cursos ou universidade foi substituído por X, a fim de que a confidencialidade do leitor e da instituição em que ele atuou fosse garantida.

brasileiros vem de departamentos como os de literatura, Artes Visuais, Música e História. Minha formação atende a esta demanda, além da de professor de língua portuguesa, função que também venho cumprindo. A realização da "Semana de Brasil *na universidade X*" foi um evento fundamental para dar visibilidade ao Programa de leitorado à toda comunidade universitária. Contou com a participação das faculdades de Comunicação e linguagem, Artes, Relações Internacionais e Ciências Sociais. Tal acontecimento possibilitou travar diálogos com vários setores e ampliar a atuação do programa, além de desencadear um plano de atividades docentes, investigativas e de extensão associado à futura Cátedra Brasil e vinculado à faculdade de Ciências Sociais. O projeto de cátedra já foi apresentado para os decanos das faculdades envolvidas e aprovado como parte de minhas atribuições para os próximos dois anos de trabalho. [Antigo(a) Leitor(a) 4 do governo brasileiro]

Em praticamente todo o trecho discursivo anterior, o enunciador também assume a modalidade delocutiva do modo enunciativo: ele faz várias asserções ligadas a fatos que constata, porém, somente em poucos momentos, assume-se como agente das ações realizadas.

Contudo, observa-se que o discurso do leitor demonstra que o trabalho desenvolvido representa um progresso para o Programa de Leitorado. Os esforços travados no sentido de estabelecer laços de cooperação entre leitorado, governo local e embaixada brasileira aparecem significados como ações que tornaram exequíveis algumas práticas de internacionalização nessa política linguística. Esse dito deixa implícito que, sem essa aproximação, tanto o trabalho do leitor quanto o posto de leitorado não apresentariam resultados tão positivos.

Na sequência, a utilização da primeira pessoa do plural, no verbo "iniciar", novamente expõe um *outro* na enunciação e projeta uma possível renovação do convênio de leitorado como responsabilidade partilhada entre leitor e outrem. Aqui, porém, o Itamaraty não aparece como esse outro e, se considerarmos que ele foi informado sobre isso pelo relatório, torna-se claro que o MRE possuía poucas informações nesse sentido, provavelmente não sendo um dos sujeitos desse verbo.

O leitor, na sequência, assume um comportamento elocutivo, quando usa pronomes possessivos para falar de sua formação. Ele projeta assim, no discurso, uma imagem que qualifica seu perfil profissional como satisfatório às necessidades apresentadas pelo posto e ao desenvolvimento de ações no interior da política linguística em questão.

Posteriormente, o modo elocutivo é utilizado juntamente com o delocutivo, para apresentar asserções ligadas à qualidade das ações desenvolvidas no posto. Eventos promovidos são qualificados como "essenciais", em termos dos ganhos que geraram para o leitorado: o uso do operador argumentativo "para", como conjunção de finalidade, expõe claramente essa questão discursiva, na sentença "um evento fundamental **para** dar visibilidade ao Programa de leitorado a toda comunidade universitária". O operador argumentativo "além de", precedido do uso dos verbos "possibilitar" e "ampliar", também é

exemplo dos ganhos que esse leitor aponta em relação à experiência profissional desenvolvida.

Como já foi pontuado, a maior parte do *corpus* mostra que os leitores projetam, no discurso, a imagem de um Tu_d que atua como avaliador de seu trabalho. É possível notar isso porque os depoimentos presentes nos relatórios sugerem um enunciador que quase sempre apenas aprecia tudo o que se passa no posto. Exemplo disso é o uso recorrente do adjetivo *satisfatório* no discurso dos leitores, como mostra o trecho seguinte.

O trabalho neste ano foi bastante satisfatório, visto que conseguimos cumprir a maioria dos objetivos que nos fixamos. Primeiramente, através de uma reformulação na forma de divulgação do exame Celpe-Bras, conseguimos ter o dobro de candidatos em relação ao ano passado, alcançando o maior número de inscritos desde o início da aplicação do teste neste posto. Também trabalhamos no sentido de aumentar o número de alunos inscritos nas duas licenças de português. De acordo com os números preliminares para o próximo ano letivo, este objetivo também parece estar sendo atingido. Temos notícias de mais de 20 alunos pré-inscritos na licença português/inglês (o efetivo do primeiro ano deste ano foi de 10 alunos). Pela primeira vez em seus 26 anos de existência, o Centro de línguas da universidade teve demanda de novos cursos de português para alunos externos à universidade. Lecionei este curso, abrindo um novo contato com um público que até então não tinha outras opções para aprender a língua portuguesa. [Antigo(a) Leitor(a) 6 do governo brasileiro]

Nesse caso, observa-se a presença dos três modos enunciativos. Há a modalidade alocutiva, à medida em que um distanciamento enunciativo se dá por parte do sujeito falante. Entretanto, nota-se que, embora ele utilize a primeira pessoa do plural para efetuar a conjugação verbal de quase todo o seu discurso, a coletividade apresentada, pela ocorrência de número e pessoa, equivale muito mais a um “eu” que reforça ideias positivas a respeito do leitor e de seu trabalho, bem como o que ele diz como verdade crível.

A apresentação de dados quantitativos é assertiva e reforça o modo delocutivo, o que também serve para confirmar a qualidade do trabalho desenvolvido. Tanto a qualificação adjetiva do objeto “o maior número”, ainda que essa seja característica do modo elocutivo, quanto algumas referências dêiticas (“ano passado”, “início da aplicação”, “próximo ano”, “primeira vez”) tornam-se constatações – categoria modal delocutiva – e mostram o pioneirismo do trabalho exercido por esse sujeito falante.

Constata-se que somente na última oração é que o enunciador assume a primeira pessoa do singular e utiliza a modalidade elocutiva. Nesse momento, ele se expõe como agente do ato de lecionar um curso de português pioneiro não apenas no leitorado, mas no centro de línguas da universidade local, o que também enfatiza sua importância enquanto leitor, tanto junto ao planejamento linguístico em que atua quanto em relação ao funcionamento institucional mais geral.

O recorte do *corpus* apresentado abaixo é mais um dos exemplos que qualifica o trabalho do leitor como “satisfatório”. No caso do discurso apresentado por esse leitor, o seu

exercício profissional é assim adjetivado em decorrência do que os alunos alcançaram nos cursos fornecidos, o que se torna explícito pelo uso do operador argumentativo de causalidade “devido a”.

O trabalho desenvolvido no ano acadêmico 2012/2013 é avaliado como satisfatório devido aos resultados alcançados pelos estudantes. Entre os participantes dos nossos cursos, há quatro selecionados para estudar no Brasil através do último Edital do PEC-G. Outro estudante conquistou uma vaga de trabalho na Nestlé/Gana, que buscava falantes de Inglês, Francês e Português. [Antigo(a) Leitor(a) 10 do governo brasileiro]

Por outro lado, observa-se que a modalidade delocutiva é assumida, quando dados quantitativos são apresentados como forma de “tornar verdade” o que é dito pelo enunciador da cena discursiva. Isso é especialmente relevante quando a quantificação é associada a dados sobre outra política de internacionalização do governo brasileiro: o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Embora o leitor também assuma a impessoalidade discursiva, utilizando um pronome possessivo plural, a citação de dados ligados a essa política governamental não é aleatória: ela surge para criar a imagem do leitor como aquele que, dentre outras funções, institucionaliza, no contexto em que atua, a divulgação e o funcionamento de outras práticas estatais.

No próximo trecho, o enunciador também aprecia a própria atuação profissional no Programa de Leitorado:

O ingresso na *universidade X* no último trimestre letivo concedeu-me uma experiência incrível: uma adaptação rápida e agradável ao sistema de ensino e à comunidade acadêmica. De maneira geral, as expectativas criadas para minha atuação como leitora nesta universidade foram superadas em vários quesitos: pela recepção do pessoal administrativo e do corpo docente, pelo interesse dos alunos em conhecer a cultura brasileira e se mostrarem abertos para a quebra de estereótipos linguísticos e culturais, pelo clima amistoso da comunidade acadêmica e, principalmente, pela liberdade a mim concedida na escolha de materiais e abordagens de ensino. O último quesito foi crucial para o fortalecimento de minha postura enquanto docente de Língua Portuguesa fora do contexto de imersão. O trabalho foi produtivo e a evolução linguística dos aprendizes louvável. [Antigo(a) Leitor(a) 20 do governo brasileiro]

Em toda a enunciação desse sujeito, é possível perceber que ele utiliza a modalidade elocutiva, já que se assume como responsável pelo discurso, utilizando pronomes de primeira pessoa. Assim, ele qualifica amplamente, em sua fala, o trabalho e o contexto em que atua, como se pode perceber pelo uso dos adjetivos “incrível”, “rápida”, “agradável”, “amistoso”, “crucial”, “produtivo” e “louvável”, os quais demonstram a categoria modal opinativa.

Junto dessa qualificação, nota-se que o sujeito falante elenca discursivamente uma série de fatores responsáveis por essa visão positiva, relacionando-a, de modo geral, mais

às suas próprias motivações do que aos ganhos de outros sujeitos porventura envolvidos no contexto dessa política linguística. Apenas ao final de seu discurso, o enunciador revela que os alunos dos cursos do Leitorado avançaram.

Alguns outros relatórios, em contrapartida, ainda que tragam posicionamentos discursivos que garantem a potencialidade do trabalho dos leitores, informam quanto a determinadas questões que merecem ser aqui destacadas. Observe-se o seguinte trecho:

(...) Para o primeiro ano, a universidade investiu esforços na criação de uma *imagem* positiva de apresentação da língua portuguesa trazendo e explorando no ensino de Português Línguas Estrangeira o *imaginário* do Brasil via Copa e Olimpíadas. Esta abordagem partiu da necessidade de abaixar o filtro afetivo dos novos alunos em relação ao mundo de língua portuguesa, pois eles demonstravam certa ansiedade em relação aos estudos. Esta experiência de trabalhar com o imaginário da Língua/Cultura-Alvo foi interessante e agiu positivamente na motivação e adoção de estratégias de ensino mais eficazes por parte dos alunos. Duas reuniões gerais com os alunos do primeiro ano foram realizadas para dividirmos os sucessos e fracassos das estratégias de aprendizagem sugeridas por alunos e professores. Esta experiência criou um clima de confiança entre alunos e professores. [Antigo(a) Leitor(a) **26** do governo brasileiro – grifos do autor]

Inicialmente, o leitor a quem pertence essa fala utiliza a modalidade delocutiva, para apresentar asserções relativas às ações realizadas pela instituição que abriga o seu posto. Assim, ele se vale da impessoalidade, colocando “a universidade” como sujeito do que foi realizado e, implicitamente, do discurso que justifica o ato reportado.

Embora isso também ocorra nas frases finais do excerto, dado que o locutor mantém nelas a referida impessoalidade, apenas apresentando asserções relativas à realização de reuniões que envolveram alunos e professores, o modo elocutivo é assumido quando ele se posiciona sobre elas, utilizando, para isso, uma construção sintática qualificativa, dada pelo predicativo do sujeito “interessante”.

Além disso, é preciso acrescentar que o advérbio “positivamente”, ligado ao verbo “agir”, mas também aos substantivos “motivação” e “adoção”, demonstra que o locutor se engajou quanto a um posicionamento favorável em relação à eficácia do processo de ensino-aprendizagem que foi realizado pela universidade e não necessariamente por ele.

O leitor também frisa a felicidade do processo ao qual se refere: este compartilhar de experiências entre alunos e professores parece apresentar-se como uma experiência que modificou a realidade do posto. Isso merece ser aqui considerado, no traçar de modelos para o funcionamento mais geral do Programa de Leitorado. Ao utilizar a modalidade delocutiva e esclarecer que a realidade sobre o mundo ao qual se refere discursivamente é que, dentre outras, há nele um “clima de confiança entre alunos e professores”, o locutor em questão nos leva à constatação de uma prática que valeria a pena ser adotada em outros contextos.

Mantendo essa mesma tendência de olhar positivamente para o trabalho do leitor, o locutor seguinte apresenta, em um dos outros relatórios que enviou à DPLP, informações que esclarecem a existência de um *status* linguístico que, no contexto do país em que atuou, caracteriza uma tendência relativa à valorização conferida ao português europeu (PE) em detrimento do português brasileiro (PB):

(...) Contrariando a tendência de todo o país X – que é abrir cursos de português com base na variante europeia, a *universidade X* reafirma o total interesse em manter o curso específico da variante brasileira. Por outro lado, para não perder parte das boas relações e laços que a *universidade X* tem com a *província X*, a universidade decidiu por manter, também o curso de português como especialização na variante europeia. A universidade manterá a rotina de abrir nos anos ímpares novas turmas de Língua e Cultura Brasileira e abrir, nos anos pares, turmas de Língua e Cultura de Portugal. [Antigo(a) Leitor(a) 26 do governo brasileiro – grifos do autor]

Note-se que aqui a modalidade delocutiva é novamente utilizada e que a maior parte das informações apresentadas são, primeiramente, tomadas como ações cuja execução fica a cargo da instituição universitária, além de surgirem discursivamente como fatos inquestionáveis. Contudo, é mister considerar que a primeira frase citada também mostra o país como sujeito, o que sugere a existência de divergências entre as práticas mais corriqueiras deste e a abordagem mantida pela universidade em relação à língua portuguesa.

Dentre todos os relatórios que fazem parte do *corpus*, esse é o único em que o leitor mantém um discurso que alude aos conflitos existentes entre PB e PE, o que, entretanto, será ampliado pelas respostas que foram dadas ao questionário, conforme será possível verificar nas próximas seções do presente capítulo. Quanto a isso, é importante considerar que a subordinada final, iniciada pelo operador argumentativo “para”, esclarece que a valorização do PE é uma questão de ordem política e nela está implícita a ideia de que a sua não consideração poderia gerar entraves.

Logo, isso permite afirmar que a língua portuguesa ainda é considerada a partir de uma visão neocolonial, o que, em determinados contextos, mostra o PB como vertente minoritária. A partir dessa constatação, fica claro que as políticas linguísticas de internacionalização se dão de forma excludente, caminhando não para o real estabelecimento de um mundo de língua portuguesa, mas para o sustentar de relações desiguais de poder.

Ainda em relação a questões políticas, outro leitor apresentou o seguinte discurso, que será dividido em duas partes:

(...) Considero bastante satisfatória a seleção dos conteúdos de ambas as disciplinas; destaco em especial a necessidade de Leitores Brasileiros ofertarem disciplinas como a de escrita acadêmica cujo foco está na redação de projetos de

pesquisa e formulários de inscrição do Programa de Estudante Convênio – Pós-graduação. [Antigo(a) Leitor(a) **28** do governo brasileiro – grifos do autor]

O referido programa, ainda em andamento e com seleções anuais, faz parte das políticas educacionais externas do governo brasileiro. Ao assumir a modalidade elocutiva, que é evidenciada pela categoria modal de declaração-confissão, dado o uso dos verbos “considerar” e “destacar” na primeira pessoa do singular e no presente do indicativo, torna-se claro o posicionamento discursivo deste locutor quanto à influência que o Programa de Leitorado pode exercer em relação ao bom andamento de outra ação do Itamaraty.

A escolha do advérbio “bastante” e do adjetivo “satisfatória”, como parte oracional ligada ao sintagma verbal aberto por “considerar”, relaciona-se a disciplinas de escrita acadêmica e metodologia científica que foram fornecidas pelo leitor em questão. Tal posicionamento mostra o que foi dito no parágrafo anterior e merece destaque, já que expõe uma lacuna da qual os leitorados precisam se ocupar. Ao considerar que, no Brasil, seguem-se as normas prescritas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), é realmente inviável que, em países ligados às políticas PEC-G e PEC -PG, a atuação dos leitorados não se volte para essa questão.

Diante de sua experiência e das dificuldades que encontrou no posto, esse leitor ainda expõe que um dos ganhos do semestre refere-se à produção e publicação de um material didático especificamente voltado para o ensino de PFOL no país em que atuou:

(...) Destaco ainda a falta de apoio de instituições como a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) que sequer respondeu email solicitando autorização para publicação de imagem do site da comunidade em um das atividades de leitura do material. (...) não houve interesse da Embaixada de Portugal nem do Instituto de Cooperação deste país pelo financiamento parcial do material. Eu ainda procurei apoio do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e não obtive resposta de nenhuma das instituições. A expectativa era a de que o livro fosse publicado por alguma editora ou conselho editorial do IILP uma vez que uma das atribuições deste Instituto é justamente oferecer materiais de ensino de Língua Portuguesa ao público interessado. (...) Ressalto ainda que a produção do material só foi possível devido ao apoio financeiro da Embaixada do Brasil *no país X*. [Antigo(a) Leitor(a) **28** do governo brasileiro – grifos do autor]

Aqui, novamente, a modalidade elocutiva é mantida e uma crítica à CPLP, à Embaixada portuguesa e ao IILP é realizada pelo enunciador. O verbo “destacar”, cuja força argumentativa deve-se à ideia de articular algo em relevo, reaparece na primeira pessoa do singular e no presente do indicativo, demonstrando que a cena discursiva do relatório torna-se um espaço de embate político.

Note-se que a realidade apresentada pelo locutor corrobora o neocolonialismo citado anteriormente. Além disso, uma série de orações negativas ou mesmo o uso do advérbio “sequer”, que se referem direta ou indiretamente às instituições mencionadas, marcam a

inexistência de uma real política de internacionalização da língua portuguesa. Mesmo que se trate de uma ação isolada, o fato de o material didático não receber a devida atenção é sintomático, sobretudo quando se considera que a carência de materiais para o ensino de PFOL é um dos principais problemas que a Linguística Aplicada tenta solucionar e que, conforme será apresentado na próxima seção, os leitores apontam como dificuldade do dia a dia de trabalho nos postos.

Por outro lado, é preciso considerar que a última oração citada, a qual é iniciada pelo uso do verbo “ressaltar”, cujas características morfológicas e semânticas são as mesmas do verbo “destacar”, liga-se ao advérbio “só”, o que mostra a Embaixada brasileira como a única instituição que verdadeiramente se posicionou quanto ao problema apresentado.

No Estatuto que rege a CPLP (2007), consta a informação de que, dentre os objetivos gerais da comunidade, está a “materialização de projectos de promoção e difusão da língua portuguesa”. Além disso, o mesmo documento garante que o IILP

é a Instituição da CPLP que tem como objectivos a planificação e execução de programas de promoção, defesa, enriquecimento e difusão da Língua Portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização em fora internacionais (*op. cit.*, p. 4).

Sendo assim, ainda que não restem dúvidas de que o governo brasileiro e os futuros leitores ganhariam em muito com a produção e publicação do referido material didático, é indiscutível que a CPLP e o IILP foram omissos. Dados os seus objetivos de funcionamento, esses órgãos também têm o dever de voltar-se para o propósito de aperfeiçoar e expandir formas e instrumentos ligados ao ensino da língua portuguesa a estrangeiros. Essa realidade precisa ser apresentada e debatida, para que a política de internacionalização e cooperação promovida pela CPLP torne-se efetivamente multilateral.

O leitor, a quem a autoria dos excertos abaixo pertence, também apresenta a participação do governo brasileiro como satisfatória e esclarece qual foi, em seu caso, o lugar do Consulado brasileiro local em relação ao funcionamento do posto:

(...) O consulado brasileiro como sempre está aportando nas atividades, como ajuda com material e idéias de trabalhos em sala de aula com sugestão para a promoção da Cultura Brasileira. [Antigo(a) Leitor(a) 40 do governo brasileiro]

(...) Também contando com a gentileza do Consulado Brasileiro se sorteou alguns livros y revistas para o estudantes. [Antigo(a) Leitor(a) 40 do governo brasileiro]

No caso desses trechos, a modalidade utilizada é nitidamente a delocutiva, já que alguns fatos são apresentados como verdades discursivas em relação à atuação consular brasileira. Esta é marcada pela ideia de continuidade, em virtude da locução adverbial “como sempre”, além de aparentemente ser vista como algo “distinto” e/ou dotado de

nobreza, o que se diz em virtude do substantivo “gentileza”. É como se o auxílio fornecido ao leitor e/ou ao posto fosse uma espécie de “favor” prestado pelo Consulado e não uma ação que realmente mantém relação com o que pertence à alçada deste tipo de órgão governamental.

Vale questionar se o discurso do leitor, ao ressaltar essas ações consulares, revela, além de surpresa, certa incompreensão quanto ao papel a ser desempenhado pelos órgãos políticos que representam o governo nacional em território estrangeiro. Conforme o artigo 5º da *Convenção de Viena sobre Relações Consulares* (ONU, 1963), consta, dentre as funções de um consulado, “fomentar o desenvolvimento das relações comerciais, econômicas, culturais e científicas entre o Estado que envia o Estado receptor (...)”. Sendo assim, é inegável que os fatos apresentados pelo leitor não representam boas ações governamentais, já que tratam-se de obrigações previstas em documento que, desde 26 de julho de 1967, vigora no Brasil.

Voltando à produção de materiais didáticos, verifica-se o excerto de relatório que é apresentado a seguir:

Avalio o meu trabalho desenvolvido durante o segundo semestre de 2013 como um trabalho positivo, já que em ambas disciplinas, os estudantes puderam compreender melhor a complexidade da formação da língua portuguesa, a variante do português brasileiro, a cultura e a diversidade da sociedade Brasileira. A partir da minha experiência no ensino de língua portuguesa aos hispano falantes, pude identificar os principais problemas existentes na aprendizagem da língua portuguesa por estes aprendizes, de modo que, destaco que o meu principal trabalho foi desenvolver materiais didáticos baseado nas fortalezas e nas debilidades destes estudantes. Outro ponto interessante foi o uso de breves textos literários e a leitura de textos que realmente questionam a formação da sociedade brasileira e todos os mitos existentes no imaginário dos hispanos falantes em relação à sociedade brasileira. Deste modo, não somente formei a falantes da língua portuguesa, senão a verdadeiros conhecedores e críticos de nossa cultura e sociedade. [Antigo(a) Leitor(a) 31 do governo brasileiro]

Antes de qualquer outro apontamento, é indispensável ressaltar que o locutor em questão assume a modalidade elocutiva para enquadramento de praticamente toda a sua fala. A maior parte dos verbos escolhidos aparece conjugados na primeira pessoa do singular dos tempos presente e pretérito perfeito do modo indicativo – o qual, como se sabe, confere um sentido de certeza ao discurso. Não obstante, a modalidade elocutiva também se dá mediante o uso de pronomes possessivos de primeira pessoa, por meio dos quais o leitor assume a autoria de todo o trabalho e, portanto, de toda a experiência de ensino-aprendizagem.

Também fica evidente que o material didático desenvolvido e os textos utilizados para ensino foram singularizados. Quanto ao primeiro, o locutor garante que a realidade vivenciada e o estágio de aprendizagem dos alunos é que permitiram a sua composição. Já a escolha dos textos baseou-se na tentativa de apresentar um Brasil mais real aos alunos,

como mostra tanto o advérbio “realmente” quanto o verbo “questionar” – que aponta para o campo semântico relativo ao embate, à discussão e à dúvida em relação a algo. Em conjunto, isso expõe um professor que atua como pesquisador, já que se ocupa em olhar criticamente para o seu trabalho e, assim, propor soluções e encaminhamentos viáveis à sua realidade.

É ainda importante ressaltar que, ao final do trecho, a modalidade delocutiva garante evidências de que o trabalho do leitor foi satisfatório o suficiente para formação de alunos que realmente conhecem o Brasil. Embora o discurso dos relatórios não possa ser encarado com total valor de verdade, já que se trata de uma encenação que ocorre no âmbito institucional e mediante a ideia de um interlocutor que é avaliador, é mister considerar a positividade do que é dito, principalmente em termos do que é relatado e pode servir de auxílio ao trabalho de futuros leitores.

A partir dessa ideia, a citação a seguir expõe justamente a necessidade de que o trabalho realizado em um posto seja divulgado a outros leitores:

A participação dos alunos também foi absoluta, sobretudo nas oficinas de tradução e nos laboratórios de escritura, dos quais resultaram excelentes textos e traduções que, segundo o meu ponto de vista, deveriam ser publicados ou, pelo menos, divulgados na rede dos leitorados com o objetivo de estimular os estudos da LP através da escrita e a difusão de boas traduções feitas por estudantes. (...) Além dos alunos das letras, outros estudantes e outras áreas solicitaram informações e orientações acerca de vários assuntos, entre eles os exames de proficiência em LP, os acordos entre universidades brasileiras e italianas, o sistema de ensino no Brasil, bolsas de estudos, documentos de viagem, visto etc. (...). [Antigo(a) Leitor(a) 30 do governo brasileiro]

O discurso do leitor é iniciado com uma mescla de modalidade delocutiva e elocutiva. A princípio, vê-se que ele expõe uma realidade sobre o mundo ao qual se refere, dizendo que o trabalho realizado captou muitos alunos e gerou bons resultados, porém, dada a utilização do pronome possessivo de primeira pessoa, o lado elocutivo aparece e deixa clara uma percepção individual quanto à necessidade de extensão destes a outros profissionais da mesma frente de atuação.

O interessante é que esse apontamento vem acompanhado de um objetivo, que é introduzido pelo verbo “estimular” e refere-se tanto à difusão quanto à realização de pesquisas na área de PFOL. Esta consciência, por parte do leitor, é bastante relevante, já que mostra clareza quanto às necessidades acadêmicas desta área, bem como do funcionamento e da gestão mais gerais do Programa de Leitorado, o que é tão necessário ao perfil do leitor, conforme indica o capítulo teórico desta tese.

Verifica-se ainda que o discurso citado esclarece que, além dos ganhos acadêmicos peculiares ao que se espera do trabalho de um leitor, o Programa de Leitorado é uma

maneira produtiva de ampliar o alcance relativo a outras políticas externas (linguísticas e educacionais) do governo brasileiro.

Seguindo uma perspectiva consideravelmente diferente, o excerto abaixo avalia de forma positiva e negativa o trabalho realizado:

o trabalho no trimestre já finalizado se mostrou bastante satisfatório tendo em vista a aceitação e rendimento dos alunos matriculados e dos ouvintes. Apesar da carga horária intensa, cubrindo os cinco dias úteis da semana, foi possível conciliar diferentes contextos acadêmicos em relação aos cursos oferecidos e propiciar um conteúdo relevante para a formação do aluno no universo da língua portuguesa. [Antigo(a) Leitor(a) 22 do governo brasileiro]

É possível constatar aqui o uso da modalidade delocutiva, já que o enunciador faz diversas asserções sem necessariamente se implicar no que é dito. Contudo, nota-se que essa modalidade se desdobra também na elocutiva, visto que há apresentação de um ponto de vista positivo, marcando o uso da categoria modal apreciação-favorável. O discurso deixa claro que esse leitor está contente com o exercício de suas funções (dado o uso do adjetivo “satisfatório”), associando o sucesso das ações aos resultados apresentados pelos alunos dos cursos de língua portuguesa.

Diferentemente dos discursos até então apresentados, o sujeito falante, entretanto, sutilmente aponta que isso ocorreu diante de condições não tão favoráveis de trabalho. Isso é dito em função do uso da conjunção concessiva “apesar de”, a qual, ligada ao substantivo “carga horária”, que é modificado pela qualificação “intensa”, e à informação temporal dos dias úteis da semana, demonstra que o enunciador reconhece o trabalho como excessivo.

Já no trecho seguinte, é possível perceber que uma sequência de asserções constataativas confere um tom delocutivo ao discurso organizado pelo leitor:

Semestre de mudanças no departamento e no leitorado. Parte acadêmica correu como esperado. Algumas atividades extra para reorganizar a sala do leitorado. Algumas dificuldades na organização dos eventos programados, principalmente por ausência de verba. Semestre produtivo em termos práticos e em solução de impasses. Faltou atingir o objetivo de criar um grupo de pesquisa na universidade, por falta de uma cultura que favoreça. Um ponto ainda a ser trabalhado continuamente. Burocracia difícil e solitária referente à imigração, com mudanças de regras pelo *governo X*, que deixam mais incumbências burocráticas nas mãos do leitor. [Antigo(a) Leitor(a) 7 do governo brasileiro]

Aqui, o sujeito falante não assume a subjetividade da primeira pessoa. Apenas por meio de outras marcas linguísticas, é possível perceber a sua presença no discurso. O tom de denúncia que assume, dado pelo uso de algumas classes de palavras, demonstra um comportamento elocutivo e nota-se que, assim, a encenação discursiva torna-se uma avaliação crítica.

Esse discurso especifica empecilhos com os quais o leitor se deparou durante a experiência de trabalho no posto e, por meio desses apontamentos, tem-se uma noção da

ideia que esse sujeito possui quanto à sua própria prática. Inicialmente, ainda que ele use a modalidade delocutiva e de certa forma se apague discursivamente, a locução adverbial “como esperado” expõe que a parte acadêmica, consoante o seu ponto de vista, não superou o previsto.

Mais à frente, esse locutor qualifica o período de trabalho como “produtivo” no que tange à solução de problemas e, junto disso, os substantivos “dificuldades” e “ausência” demonstram um comportamento elocutivo, dada a apreciação negativa em relação à execução de atividades acadêmicas programadas.

O uso do verbo “faltar”, junto do advérbio “ainda”, também é valorativo e mostra que o sujeito tem consciência das condições externas que se apresentam como empecilhos do seu trabalho. Os adjetivos “difícil” e “solitário” são igualmente especificações enunciativas de avaliação negativa ligada ao contexto do posto e, por fim, o advérbio “mais” parece demonstrar que esse sujeito já tem lidado com tarefas relacionadas a questões burocráticas e que o acúmulo de mais funções nesse sentido não é percebido como adequado.

Toda essa sequência de acontecimentos mostra uma influência mútua desses variados fatores negativos que são apresentados. Assim, o sujeito interlocutor (o leitor) torna-se a testemunha dos fatos e utiliza o relatório como espaço em que pode apresentar essa queixa ao interlocutor imaginado (DPLP/MRE).

O próximo excerto também demonstrou a insatisfação do sujeito quanto ao exercício de suas funções no Programa de Leitorado.

No momento a primeira turma do curso está no seu terceiro ano e vem enfrentando dificuldades e, apesar da oferta, não houve este ano a formação de uma turma de primeiro ano, fato este que fez com que meu horário de trabalho ficasse reduzido, já que eu atenderia esse grupo em sua maioria. Ao que me parece, a universidade ou não quer ou não pode investir neste curso, o que cria uma situação difícil para os poucos alunos. O governo brasileiro, por sua vez, proveu o curso com duas novas leitoras e uma biblioteca básica, além das instalações, provisórias, para a realização das aulas. Falta, porém um mínimo de investimento por parte da universidade.
[Antigo(a) Leitor(a) 5 do governo brasileiro]

O uso de pronomes possessivos e pessoais de primeira pessoa do singular mostra que o leitor em questão assume o papel de responsável pela opinião dada, bem como pela apresentação de fatores que impediram o êxito do desenvolvimento de suas funções. Assim, ele assume a modalidade elocutiva para fazer suposições quanto à causa situacional das dificuldades que enfrentou.

A universidade aparece como agente do verbo “querer” e “poder”, os quais, em sua relação com o complemento “investir neste curso”, esclarecem certo descaso institucional quanto ao leitorado brasileiro. Isso também é explicitado na sequência, quando o leitor mostra que a universidade não faz o mínimo em relação ao posto: “falta, porém um mínimo de investimento por parte da universidade”.

O governo brasileiro, em contrapartida, é apresentado como agente do verbo “prover”, o que, igualmente ao citado em relação a outros leitores, o qualifica como responsável pela parte mais satisfatória da gestão do leitorado em questão. Esse padrão de comportamento discursivo corresponde ao esperado, quando se considera que o interlocutor imaginado pelo enunciador é projetado como uma espécie de avaliador. Contudo, faz-se necessário apontar que a adjetivação ligada aos substantivos “biblioteca” e “instalações”, respectivamente qualificadas como “básica” e “provisórias”, desdobra a ação do governo como minimalista.

Como se vê, esses discursos baseiam-se no domínio pragmático, ou seja, é a prática e a vivência de atuar como leitor que permite a organização desses enunciados como forma de, a partir do ponto de vista do sujeito enunciador, levar o interlocutor dos relatórios a saber o que se passa nos postos.

Como esclarecido, apenas alguns trechos do *corpus* foram destacados para a discussão realizada nessa seção. Majoritariamente, os relatórios mostraram que os sujeitos encontravam-se altamente satisfeitos com a experiência de atuar no Programa de Leitorado do Brasil: os documentos oficiais analisados caracterizaram-se por uma constância em relação a isso, de modo que a maior parte dos poucos discursos relativos a desafios e dificuldades foram aqui expostos.

Diante disso, surgiu a necessidade de observar, fora do discurso institucional e dos documentos oficiais, se a ausência de dificuldades era realmente uma realidade marcante do dia a dia laboral dos leitores estudados. Por isso, no questionário aplicado pela autora deste estudo, os sujeitos participantes se depararam com perguntas voltadas especificamente para tal propósito.

Por meio delas, desejava-se angariar dados que permitissem uma triangulação de evidências ligadas ao comportamento discursivo apresentado nos relatórios, para revelar se a opinião dos leitores se mantinha ou se variava conforme deixavam de imaginar um interlocutor institucionalizado e pertencente a uma ordem fiscalizadora de suas opiniões e de seu trabalho. Assim, na sequência, os dados obtidos por meio do questionário serão apresentados e discutidos.

3.3.2 Desafios enfrentados no Programa de Leitorado

No questionário aplicado, uma das perguntas demandava dos leitores o seguinte: “durante o Leitorado, quais os principais desafios enfrentados em relação ao ensino da língua portuguesa?”. Essa pergunta, generalizada por meio da expressão *língua portuguesa*, visava abarcar todas as áreas que são objeto de ensino no Programa de Leitorado.

Visto que se trata de internacionalizar a língua e a cultura, torna-se inquestionável que tudo isso é feito por meio do idioma e que, sob esse ponto de vista, a língua portuguesa se torna a principal questão referente ao trabalho que é desenvolvido pela DPLP/Itamaraty e, sobretudo, pelos próprios leitores.

Do universo de leitores participantes da pesquisa, trinta responderam ao questionário e, mediante a referida pergunta, foi possível constatar que apenas um participante manteve a linha opinativa favorável que se observou na maior parte dos relatórios oficiais. Somente um afirmou não ter tido nenhum empecilho no exercício de suas funções docentes e outro, que também apresentou um posicionamento bastante particular, disse que não atuou como docente de questões ligadas à língua portuguesa, pontuando que seu trabalho voltou-se estritamente para questões de ordem científica e burocrática – fato que também foi apontado, por este interlocutor, nos relatórios enviados à DPLP.

Segundo ele, a língua portuguesa foi uma

disciplina não oferecida no currículo. Leitor se dedicava a pesquisa em sua área de estudo e coordenação das relações internacionais com a América Latina, especialmente, com o Brasil, desenvolvendo parcerias e convênios de interesse e estudantes e acadêmicos brasileiros. [Antigo(a) Leitor(a) L24 do governo brasileiro]

Esse depoimento é interessante, pois mostra, a partir do verbo *dedicar* – que está ligado a um campo semântico de devoção, que o trabalho do leitor referia-se à pesquisa acadêmica e a um papel próximo daquele que poderia ser desempenhado por um adido cultural que se ocupa das relações entre a universidade local e a América Latina. Isso se torna relevante, sobretudo quando se observa o uso do advérbio “especialmente”, o qual evidencia que, embora laços cooperativos sejam estabelecidos também e principalmente com o Brasil, isso acontece, de forma mais abrangente, com toda a América Latina. Ainda que seja um leitor do governo brasileiro, nota-se, portanto, que a sua atuação não se volta apenas para questões de ordem política relativas ao país e à variedade brasileira da língua portuguesa.

Os outros leitores, por sua vez, apresentaram depoimentos que relataram certas dificuldades pontuais. Em primeiro lugar, foi possível notar que quinze, dentre os trinta que responderam ao questionário, apontaram a *ausência de material didático* como uma das principais dificuldades com as quais se depararam, tanto para ensinar o português a falantes de outras línguas quanto para formar professores de língua portuguesa.

Isso é o que mostram alguns discursos selecionados abaixo: principalmente pelo uso do verbo *faltar*, nota-se um comportamento delocutivo que se dá por asserções ligadas à ideia de que algo importante não esteve disponível para o funcionamento dos postos:

(...) falta de material didático adequado. [Antigo(a) Leitor(a) **L23** do governo brasileiro]

A falta de materiais específicos, gramáticas de uso e congresso na área. [Antigo(a) Leitor(a) **L24** do governo brasileiro]

A falta de material didático foi o maior desafio. [Antigo(a) Leitor(a) **L10** do governo brasileiro]

Falta de material específico (...). [Antigo(a) Leitor(a) **L17** do governo brasileiro]

Falta de biblioteca contendo livros brasileiros e de material didático disponível durante as aulas. [Antigo(a) Leitor(a) **L20** do governo brasileiro]

Nessa mesma linha, outros leitores relacionaram a escassez de materiais didáticos às dificuldades de importação dos materiais vendidos apenas no Brasil:

Não acredito que seja um problema do leitorado, especificamente, mas o ensino do português brasileiro ainda conta com uma carência significativa de materiais didáticos e de plataformas multimodais. Além disso, obter materiais autênticos em contexto internacional também é mais difícil. [Antigo(a) Leitor(a) **L11** do governo brasileiro]

Aquisicao de livros didaticos que estao apenas disponiveis no Brasil e sao de dificil exportação. [Antigo(a) Leitor(a) **L15** do governo brasileiro]

Além disso, alguns leitores, ao contrário dos anteriores, reconheceram discursivamente a existência de materiais didáticos no mercado, mas questionaram elocutivamente a qualidade deles, conforme se pode observar nos depoimentos apresentados na sequência. Neles, vê-se claramente que os leitores não desconhecem o fato de que alguns livros já são comercializados para o ensino de PFOL, mas nota-se que são de difícil acesso e/ou de qualidade questionável:

O maior desafio que enfrentamos, na minha opinião, é a falta de bons livros didáticos, principalmente para ensinar a língua portuguesa para estrangeiros. O material disponível é de difícil acesso fora do país. No meu caso, senti também a escassez de material disponível para formar professores nesta área e para trabalhar especialmente a fonética... seria interessante ter acesso a dicionários com áudio incluído. [Antigo(a) Leitor(a) **L22** do governo brasileiro]

Outro aspecto no caso particular foi a questão do material didático pré selecionado e organizado para as aulas, com dados ultrapassados e com temas que remetem a estereótipos da visão que certo grupo de argentinos ainda mantém do Brasil o que exigia muita atenção e cuidados na hora de tratar com os alunos. [Antigo(a) Leitor(a) **L16** do governo brasileiro]

Alguns leitores apontam a escassez praticamente completa de materiais didáticos como uma dificuldade concernente ao país, ao leitorado e à instituição acolhedora do posto:

No caso do *país X* foi a extrema dificuldade de encontrar material disponível para o trabalho (livros, revistas, dicionários, filmes em DVD falados e com legendas em português). [Antigo(a) Leitor(a) **L11** do governo brasileiro]

A escassez de uma variedade de materiais didáticos de língua portuguesa, bem como a falta de condições para o desenvolvimento de um material didático próprio voltado para o ensino de português de acordo com os parâmetros desejados pela universidade estrangeira. [Antigo(a) Leitor(a) **L25** do governo brasileiro]

A maior dificuldade foi o acesso a livros e materiais didáticos, visto que a universidade não possui uma biblioteca atualizada, nem o leitorado. Os materiais foram escassos e/ou ausentes. Basicamente, trabalhei com materiais que comprei no Brasil e enviei para o país X. A biblioteca bem estruturada é a do Instituto Camões, portanto voltada para Portugal. Em muitos momentos também houve escassez ou ausência de condições estruturais e materiais de apoio, que foi, aos poucos, sendo superada. [Antigo(a) Leitor(a) **L19** do governo brasileiro]

Nesses trechos, os adjetivos “extremo”, “escasso” e “ausente”, bem como os substantivos “dificuldade”, “escassez” e “ausência”, ligados ao já citado “falta”, reiteram a ausência de materiais didáticos e de condições de trabalho para a confecção, o que permite retomar a questão, já citada na seção anterior, da carga horária intensa com as quais alguns leitores se deparam no exercício de suas funções.

Por outro lado, o último dos excertos mostra um comportamento voltado para a modalidade delocutiva, já que o leitor expõe a constatação de que a “biblioteca bem estruturada é a do Instituto Camões”. Partindo do princípio de que essa instituição portuguesa também mobiliza esforços em prol da internacionalização da língua portuguesa, tem-se que essa infraestrutura é de suma importância para os leitorados brasileiros. Contudo, nota-se que o discurso apresentado deixa implícita a ideia de que os leitores do Brasil não têm acesso a ela, confirmando a desigualdade que caracteriza as relações de poder que circundam a construção (ou pseudoconstrução) de um mundo cultural de língua portuguesa.

Mediante essa realidade, outra dificuldade apontada por alguns leitores é o abismo que há entre o português de vertente europeia e o português brasileiro.

A outra dificuldade refere-se à predominância da didática centrada no Português Europeu, que tentamos quebrar propondo um Centro de Estudos Brasileiros, que fortaleceria o ensino da cultura brasileira e do português falado no Brasil. Elaboramos uma proposta, mas infelizmente não pode ser concretizada pelo governo brasileiro. [Antigo(a) Leitor(a) **L19** do governo brasileiro]

Alguns estudantes interessavam-se primordialmente pela variante europeia da língua, cujas particularidades eu desconhecia. [Antigo(a) Leitor(a) **L1** do governo brasileiro]

(...) o atrito com os colegas da variante europeia do português. Antes do leitorado eu não tinha ideia de como é delicada a relação de professores e leitores brasileiros e portugueses no ensino (e muitas vezes imposição) da “melhor” variante do português. Os governos de Portugal e Brasil ao invés de juntarem esforços parecem duas crianças mimadas que “compram duas bolas iguais, mas acabam tendo que brincar sozinhas”. [Antigo(a) Leitor(a) **L3** do governo brasileiro]

A diferença entre a variedade brasileira e a praticada no país X, ainda bastante voltada para o Português Europeu. [Antigo(a) Leitor(a) **L7** do governo brasileiro]

Poderia listar muitos, mas os mais recorrentes são o conflito que ainda existe entre as variantes europeia e a brasileira. [Antigo(a) Leitor(a) **L14** do governo brasileiro]

Ter diplomacia ante a forçada imposição da variante europeia é outro desafio.
[Antigo(a) Leitor(a) **L26** do governo brasileiro]

Essas questões apontadas pelos leitores são interessantes, na medida em que estão filiadas a uma questão de ordem ideológica, que se resume na ideia de que a variedade europeia seria superior à brasileira para algumas pessoas. Os relatos dos leitores, quando se valem dos substantivos “predominância”, “imposição”, “conflito”, mostram que, embora se trate do mesmo idioma, há nesses postos o que Calvet (2002) chamou de *mercado de línguas*.

Isso esclarece que os leitores de Portugal e Brasil, os países mais importantes dentro da CPLP (se considerados o número de falantes da língua portuguesa e o poder econômico das duas nações), não unem totalmente suas forças para a expansão do idioma além de suas fronteiras, mas guardam, no plano de ações ligadas às políticas linguísticas de internacionalização, conflitos e disputas ideológicas relativas a um *status* linguístico neocolonial.

Por meio das modalidades delocutiva e elocutiva, esses sujeitos também evidenciaram asserções qualificativas ligadas à relação estabelecida entre o português europeu e o brasileiro. Logo, vê-se que a variedade europeia é, no contexto de alguns postos, “forçada” e tida realmente como a “melhor”. Diante disso, alguns dos enunciadores assumiram discursivamente o papel de agentes de esforços voltados para a tentativa de solucionar tal situação, como é o caso do depoimento em que o leitor usa a primeira pessoa do plural para se incluir entre os que propuseram a criação de um Centro de Estudos Brasileiros.

Por outro lado, o verbo “ter”, usado no infinitivo no último discurso apresentado, mostra um comportamento delocutivo, pois expõe um fato quanto à diplomacia: embora seja ela uma necessidade observada, nota-se que o sujeito falante a percebe como não concretizada em relação ao português europeu.

Em contrapartida, certos leitores apontaram dificuldades de valorização da língua portuguesa por parte de estudantes que, no contexto do leitorado, já falam o espanhol como língua materna ou estrangeira. Isso é o que se pode observar nos depoimentos abaixo:

Como o português é uma língua muito próxima ao espanhol, outra das dificuldades que senti foi demonstrar a importância da sua aprendizagem em sala de aula. Muitas pessoas têm a ideia de que já sabem falar a língua e o nosso desafio é mostrar a importância da língua portuguesa bem falada e escrita. [Antigo(a) Leitor(a) **L22** do governo brasileiro]

Para os hispanos falantes, a semelhança que existe entre as duas línguas.
[Antigo(a) Leitor(a) **L27** do governo brasileiro]

“(...) a visão conturbada de que quem aprende espanhol não precisa do português (quando na prática o que se vê é mais o contrário); a falta de uma visão da

importância econômica do aprendizado da língua portuguesa (...). [Antigo(a) Leitor(a) **L14** do governo brasileiro]

A principal questão é a inversa do aluno brasileiro que estuda espanhol a ideia antecipada e errônea que são línguas "iguais" que por isso não requer esforço, a medida que se deparam as dificuldades não calculadas por eles muitos migram para francês que já tem alguma noção ou italiano que conhecem aspectos da oralidade como língua familiar, pela histórica imigração de italianos desde meados do século XIX o país X. [Antigo(a) Leitor(a) **L16** do governo brasileiro]

Uma dificuldade também de ordem ideológica é a que os depoimentos anteriores apresentaram. Nesses casos, há um silogismo que caracteriza a necessidade de os leitores se assumirem como “defensores” da língua portuguesa: já que o português e o espanhol são línguas próximas e essa é a ideia mantida por alguns estudantes, o idioma nacional perde a importância e os leitores se reconhecem como os responsáveis pela difícil alteração desse estado de crenças.

Além de dificuldades pessoais relacionadas à adaptação cultural no novo país, alguns leitores relataram obstáculos ligados à organização universitária estrangeira, visto que lecionaram em classes com alunos de diferentes nacionalidades e diversos níveis de aprendizado da língua. Outros ainda sugeriram que a burocracia local e a ausência de apoio por parte do Itamaraty estão entre os fatores que tornaram mais complexo o trabalho de leitor.

Alguns enunciadoreis disseram que queixas consulares eram inexistentes em seu ponto de vista, mas outros, cuja resposta é possível observar abaixo, sugeriram que o excesso de questões burocráticas ou o distanciamento do Itamaraty geraram entraves de ordem infraestrutural que, inclusive, privaram-lhes de cumprir plenamente os objetivos para os quais foram enviados aos postos.

A maior dificuldade é não possuir apoio do governo brasileiro (exceto o subsídio) no exterior. Na maioria dos países que o Brasil possui o PLB, não há diálogos entre leitores, Itamaraty e Embaixadas Brasileiras. [Antigo(a) Leitor(a) **L4** do governo brasileiro]

O maior desafio é de desenvolver projetos sem o auxílio do Itamaraty. Uma das exigências é a de desenvolver projetos, porém nunca há verbas para eles. A Embaixada faz o possível para auxiliar o Leitor, porém eles também dependem das verbas vindas do Itamaraty para destinarem-nas para Projetos, No meu caso, *no país X*, nunca consegui verbas para qualquer projeto, mas contei com a participação de estudantes, do Departamento de Línguas Modernas e Linguística, da Embaixada e de pessoas da comunidade que doaram coisas para a realização dos projetos. [Antigo(a) Leitor(a) **L18** do governo brasileiro]

O maior desafio foi o de ter de trabalhar sozinho. A atividade de leitor brasileiro é, em geral, um trabalho solitário. No Brasil, em geral, quando trabalhamos na universidade temos a possibilidade de relacionamento, de companheirismo com nossos colegas de profissão, formar grupos de estudos, pesquisas. [Antigo(a) Leitor(a) **L26** do governo brasileiro]

Como se vê, no primeiro dos depoimentos citados, as negativas presentes esclarecem, por intermédio do não dito, que o governo brasileiro deveria apoiar o leitor durante o seu trabalho, bem como viabilizar a existência de uma rede que tornasse real o diálogo entre leitores, embaixadas e o próprio Itamaraty. Isso também fica claro no terceiro depoimento, pois nele o trabalho solitário do leitor foi (elocutiva e delocutivamente) visto de forma igualmente desfavorável: na primeira oração, o locutor se implica no discurso em virtude do advérbio de modo “sozinho”, além de utilizar, na sequência, o verbo “trabalhar” na primeira pessoa do plural, bem como o pronome possessivo “nossos” – também de primeira pessoa. Contudo, a segunda oração do referido trecho expõe uma constatação de como geralmente se dá a rotina de trabalho do leitor brasileiro.

As questões de ordem infraestrutural ficam delocutivamente claras no início do segundo trecho, já que o enunciador aponta algumas asserções sobre isso: a embaixada surge como agente do verbo “fazer”, enquanto, pelo advérbio temporal “nunca”, o enunciador esclarece que o Itamaraty ausentou-se de uma atividade que ele mesmo exigiu do leitor; o que somente foi solucionado mediante o auxílio dos agentes do verbo “doar”: o departamento, a embaixada novamente e as pessoas da comunidade local.

Por fim, apresentam-se dois discursos que mostram questões que merecem atenção.

Excesso burocrático da instituição, o fato de ser empregado temporário - o que fazia os colegas levarem meu trabalho e considerarem minhas contribuições menos a sério. [Antigo(a) Leitor(a) **L5** do governo brasileiro]

Falta de material específico e alinhamento de interesses com outros leitores/leitorados. Falta de conhecimento da história e objetivos do Programa de Leitorado, no geral. [Antigo(a) Leitor(a) **L17** do governo brasileiro]

Aqui, um sujeito mostra primeiramente que ele e os seus pares o reconhecem, mediante o seu contrato de trabalho, como um “empregado temporário”. Como já foi dito neste estudo, o leitor é um funcionário conveniado pelo período de dois anos (renováveis por mais dois) e o seu posto pode deixar de existir se o convênio for finalizado pela universidade e/ou pelo Itamaraty. Assim, o uso da modalidade elocutiva mostrou que esse leitor é tratado como aquele que desenvolve um trabalho de importância inferior e/ou que merece menos atenção na instituição em que atua. Essa é, portanto, uma questão que merece ser mais bem discutida em legislação especificamente voltada para o Programa de Leitorado. Pensar em proposições que gerem seguridade e valorização trabalhista ao leitor é uma das gritantes necessidades dessa política.

Já o segundo dos depoimentos apresenta, por meio de um comportamento delocutivo, o fato de que o leitor trabalha em situação de isolamento em relação a outros leitores e, além disso, por meio do verbo “faltar”, torna evidente uma incompreensão quanto

ao papel do leitor no Programa de Leitorado, já que as asserções mostram um desconhecimento tanto da história dessa política linguística quanto de seus objetivos.

Como se vê, os dados apresentados demonstram que, ao contrário do que ocorre nos documentos oficiais, os leitores têm muito de negativo a dizer sobre o trabalho desenvolvido nos postos que ocuparam. Quando não supõem a existência de um interlocutor avaliador, esses sujeitos apontam muitas questões que precisam ser consideradas e quiçá solucionadas para o melhor andamento da política linguística em questão. Sendo assim, a seção seguinte volta-se para a discussão de alternativas, apontadas por eles mesmos, em relação aos entraves percebidos como dificultadores de sua atuação.

3.3.3 Sugestões ao Programa de Leitorado

O questionário aplicado aos leitores também apresentou a seguinte demanda: “faça sugestões para os futuros leitores e/ou para os responsáveis pelo Programa de Leitorado Brasileiro”. A partir do pressuposto assumido de que o Programa de Leitorado precisa passar por reformulações, alguns leitores fizeram uso da modalidade elocutiva para expor a necessidade de alteração do tempo de duração do contrato, bem como do tipo de vínculo empregatício do leitor, a fim de que lhe sejam garantidos determinados direitos trabalhistas:

Penso que seria favorável uma reformulação do programa, que possa colocar os leitores como funcionários oficiais do país, facilitando a mudança, o transporte e a acomodação; e oferecendo-lhes os benefícios sociais dos trabalhadores, como FGTS ou 13o salário ou adicional de férias, para que possam ter mais segurança. Também seria necessário repensar o intervalo de 2 anos, talvez oferecendo opções para os leitores durante esse período. [Antigo(a) Leitor(a) **L19** do governo brasileiro]

Leitores mais bem pagos e com a possibilidade de continuidade de seu trabalho no exterior, pois o curto período de leitorado impede o amadurecimento e a continuidade de projetos, além de fazer com que o leitor tenha de retornar ao Brasil desempregado e tendo de recomeçar a vida. [Antigo(a) Leitor(a) **L1** do governo brasileiro]

Possibilidade de extensão do contrato do leitor. [Antigo(a) Leitor(a) **L5** do governo brasileiro]

Penso - em primeiro lugar - que os leitores brasileiros precisariam ser melhor remunerados, além de serem pagos em conformidade com as leis trabalhistas em vigor no Brasil (com direito ao décimo terceiro salário e férias remuneradas, além de terem o direito de tal tempo de trabalho considerado nos cálculos para aposentadoria). [Antigo(a) Leitor(a) **L09** do governo brasileiro]

Uma solicitação de mudança no Edital seria ampliar o período de permanência na Universidade estrangeira do leitor como uma possibilidade, uma vez que muitos projetos a serem desenvolvidos podem se estender por mais de 4 anos. Seria interessante uma terceira renovação por mais 2 anos. [Antigo(a) Leitor(a) **L22** do governo brasileiro]

Nota-se que o comportamento opinativo dos leitores se configura por meio das duas atitudes de crenças citadas por Charaudeau (2014): ora eles possuem *convicção*, ora evidenciam *suposição*. Alguns são diretos, enquanto outros, por meio do verbo *pensar* ou do uso do futuro do pretérito, por exemplo, mostram que a validade de sua proposição implica dúvida, mas ainda assim é válida à expressão.

O que se constata é que a duração do vínculo e o próprio fato de ser um regime de convênio, conforme já citado, geram instabilidade sob o ponto de vista dos profissionais pesquisados. Há depoimentos em que alguns criticam a situação trabalhista dos leitores brasileiros, por meio da apresentação das condições que caracterizam a realidade dos leitores de outros países. De modo geral, elas se referem à duração do contrato, ao vínculo e a alguns direitos específicos que, sendo divergentes do que é oferecido aos brasileiros, deixam-lhes insatisfeitos.

Por meio de um comportamento alocutivo, que implica os futuros leitores, bem como o Itamaraty, um sujeito pesquisado usou verbos no infinitivo para dizer que é necessário

repensar se vale a pena investir dois anos (mínimo) em um projeto profissional na qual não possui uma projeção laboral nem tampouco um plano de carreira condicente. Vale a pena rever países como França e Portugal e o quanto é investido na profissionalização dos leitorados e dos respectivos leitores. Nestes países, há um plano de carreira e uma valorização profissional do leitor. [Antigo(a) Leitor(a) **L4** do governo brasileiro]

Um participante, vale ressaltar, foi tão incisivo que se opôs à ideia de apresentar sugestões. Contudo, ao fazê-lo, manteve a modalidade elocutiva para corroborar com uma outra questão apontada por muitos leitores como sugestão, a qual, a saber, gira em torno da distância que o Itamaraty parece manter dos leitores e das atividades por eles desenvolvidas, seja em termos de diálogo ou do envio de verbas.

Não creio que vale a pena fazer sugestões para os responsáveis do Programa de Leitorado Brasileiro. Quando terminei o meu trabalho aqui pedi permissão ao secretário da Embaixada brasileira e mandei um relatório extra onde apontava todos vários problemas e fazia muitas sugestões também, com o propósito de melhorar as atividades dos próximos leitores que deve [ter] caído em algum fundo de gaveta e ficado esquecido. Infelizmente, não vejo que em Brasília deem muita atenção a isto, desde meu ponto de vista pessoal a burocracia política em muuuitos casos é uma problemática na educação. [Antigo(a) Leitor(a) **L16** do governo brasileiro]

Os verbos conjugados na primeira pessoa dos tempos presente e pretérito perfeito/imperfeito do modo indicativo claramente colocam o locutor como responsável por tudo que é dito. A partir disso, o leitor assume um lugar de poder, ao mesmo tempo em que seu posicionamento é de revolta e extrema crítica, já que ele possui um “saber” factual sobre o que diz, mas se vê de “mãos atadas” consoante as questões burocráticas às quais faz menção.

Além de indicações de ordem trabalhista, alguns leitores teceram sugestões ligadas ao papel que é (ou deveria ser, segundo o seu ponto de vista) desempenhado pelo Itamaraty/DPLP.

Primeiro e mais importante: o Itamaraty pensa que é só pagar uma "bolsa" para um professor e os problemas estão resolvidos e ele não tem que fazer mais nada. A DPLP é INCAPAZ de preparar um pequeno guia ou dar orientações BÁSICAS para os leitores. Cheguei ao meu posto sem saber nada do programa ou qual era a política educacional e cultural do Itamaraty para o meu posto (aliás, até hoje não sei se há uma política). A DPLP joga essa batata para o posto consular e o posto consular joga a batata para a DPLP. No fim das contas o leitor fica que nem uma barata tonta sem entender claramente qual é a verdadeira política do leitorado. Além disso, o Itamaraty é extremamente desorganizado e já cheguei a ficar com 5 meses de subsídio atrasado por falta de comunicação entre o posto consular da minha jurisdição e a DPLP. É muito triste que um projeto como o leitorado seja tratado assim... [Antigo(a) Leitor(a) **L3** do governo brasileiro]

Detalhamento real das condições que vamos encontrar nas instituições estrangeiras. [Antigo(a) Leitor(a) **L6** do governo brasileiro]

Responsáveis pelo PLB: Rever o abismo existente entre a DPLP e os leitores. Não há comunicação! Não há diálogo! As políticas linguísticas de expansão da Língua Portuguesa (caso existam) são pensadas em Brasília sem tomar em conta o perfil das universidades conveniadas no exterior, as realidades enfrentadas pelos leitores nestas universidades e o descaso de muitas Embaixadas do Brasil. Um leitor isolado não é capaz de implementar políticas linguísticas, culturais e educacionais sem respaldo governamental. Neste sentido, o Programa [de] Leitorado, em sua maioria, torna-se ineficiente e ineficaz! [Antigo(a) Leitor(a) **L4** do governo brasileiro]

Comunicação constante e franca com a DPLP. [Antigo(a) Leitor(a) **L21** do governo brasileiro]

Apoio dos responsáveis pelo leitorado no país (Embaixada?) ao leitor; Coordenação entre leitor anterior e posterior para garantir continuidade do programa de ensino. [Antigo(a) Leitor(a) **L5** do governo brasileiro]

Apoio, total e irrestrito. [Antigo(a) Leitor(a) **L7** do governo brasileiro]

Criar canais efetivos de comunicação com os leitores e com as instituições que os hospedam: antes, durante e após a conclusão de sua participação. [Antigo(a) Leitor(a) **L2** do governo brasileiro]

A minha maior sugestão seria que houvesse um acompanhamento mais próximo do Itamaraty e da Embaixada para se certificar de que as universidades estejam cumprindo com o proposto pelo edital de divulgação da vaga (...). [Antigo(a) Leitor(a) **L13** do governo brasileiro]

(...) efetivo acompanhamento dos resultados do trabalho do Leitor no exterior. [Antigo(a) Leitor(a) **L29** do governo brasileiro]

Para o leitor e para os responsáveis pelo leitorado: Certificar-se de que as contribuições propostas pela universidade serão cumpridas. [Antigo(a) Leitor(a) **L19** do governo brasileiro]

Dentre outras coisas, esses discursos permitem depreender certas questões específicas: muitos leitores, diante de um comportamento elocutivo de constatação das limitações do Itamaraty/DPLP, sentem falta de apoio, de uma formação ligada aos propósitos e objetivos dessa política linguística que é o Programa de Leitorado, além de

uma rede de trocas de experiências entre leitores e de fiscalização ligada aos resultados alcançados e às garantias feitas pelas universidades no edital de seleção.

Alguns discursos mostram claramente que a (in)formação dos leitores é importante e necessária: durante e anteriormente ao momento em que assumem o posto. Isso fica claro, conforme sugerido anteriormente, pelo modo elocutivo, mas também pelo alocutivo, conforme se pode observar nos trechos anteriormente citados e naqueles que são apresentados a seguir, visto que neles o Itamaraty e a DPLP aparecem como interlocutor.

Verifique-se que o interlocutor encontra-se implicado nas sugestões feitas pelo locutor, seja por meio de uma nominalização explícita, seja pelo uso do futuro do pretérito e do infinitivo:

Criar bons projetos voltados para a formação e atualização dos leitores. [Antigo(a) Leitor(a) **L12** do governo brasileiro]

Seria interessante, por parte do MRE, informar com mais detalhes aos leitores sobre as atividades que desempenharão nas Universidades designadas. (...) Seria interessante também promover a produção e publicação de materiais didáticos específicos (...). [Antigo(a) Leitor(a) **L22** do governo brasileiro]

Em alguns trechos, a modalidade elocutiva e os verbos *achar* e *pensar* são reveladores de uma opinião duvidosa e sem caráter de verdade presumida por parte do leitor, mas, ainda assim, mostram um descontentamento ligado ao que poderia ser realizado pelo Itamaraty/DPLP, bem como pela Capes e não o é:

Minha sugestão é que, a cada novo edital, uma vez escolhidos todos os novos leitores, haja um alinhamento anual do programa, uma espécie de "treinamento" ainda que virtual. Sei que há uma Divisão de Língua Portuguesa e que ela é a responsável pelo Leitorado mas, em minha opinião, as coisas acontecem de maneira muito solta. Acho que seria interessante haver um setor voltado especificamente para o treinamento de novos Leitores, com professores que orientassem os novos e os colocassem a par dos objetivos, materiais e desafios do Programa. [Antigo(a) Leitor(a) **L17** do governo brasileiro]

Penso que o Itamaraty deveria se aproximar mais das universidades brasileiras. Penso que o Itamaraty juntamente com a Capes (MEC), deveria mover ações de incentivo as Faculdades de Letras para que abram no Programa Curricular de Letras a disciplina de Português como LE de frequência obrigatória. E mais, incentivar as Faculdades de Letras a criarem cursos de Pós-Graduação de Formação de Leitores Brasileiros. Há necessidade de sistematizar isso no Brasil. Já, no momento em que o leitor é colocado no exterior é preciso uma preocupação maior, com incentivo, apoio, prestígio e divulgação por parte da Embaixada sobre as atividades do leitor. [Antigo(a) Leitor(a) **L26** do governo brasileiro]

Em outro caso, porém, o uso do verbo *saber* confere um caráter de certeza ao que é dito pelo sujeito enunciador, que assume a autoria de seu discurso na primeira pessoa do singular e apresenta fatos com um comportamento elocutivo bastante enfático.

Sei de vários leitores que se ofereceram para ministrar cursos, seja para o Itamaraty diretamente, seja em Universidade brasileiras, contudo, ninguém parece entender

todos os desafios que envolvem o leitorado e acreditam que estes cursos são desnecessários. Pois declaro que quisera eu ter recebido algum tipo de preparação antes do meu primeiro leitorado. Depois do segundo, posso dizer, com certeza, que estou "quase" preparada para os desafios. Meu contato com leitores de outros países me fez compreender o porquê este são profissionais apenas nesta área, ou seja, são leitores por toda sua carreira, indo de um país para outro, sempre na mesma função. As chances de sucesso no projeto e na continuidade da divulgação depende desses "profissionais no leitorado". Algum tipo de preparação dos futuros leitores a criação da profissão leitor são a única solução para o Itamaraty parar de desperdiçar dinheiro no projeto. [Antigo(a) Leitor(a) **L29** do governo brasileiro]

Como se vê, vários são os leitores que sugerem um acompanhamento mais efetivo dos resultados alcançados, dos documentos enviados e dos deveres referentes às universidades que abrigam os postos. Assim, entende-se, a partir do não dito, que a gestão atualmente efetuada pelo Itamaraty não é reconhecida por todos os leitores como a burocracia pertinente e suficiente para o sucesso do programa.

Quanto aos relatórios, por exemplo, nota-se que eles são vistos como documentação que a DPLP solicita, mas para a qual não confere a devida atenção. Os discursos seguintes são, a respeito disso, exemplos de uso da modalidade alocutiva: o outro, que é o MRE/a DPLP, está implicado no que é dito e, assim, embora ele não seja o Tu^o pressuposto, já que se tratam de respostas ao questionário da pesquisa, os dizeres são a ele indiretamente impostos.

O Itamaraty deve ter um maior controle sobre o projeto. Muitos leitores passam o leitorado todo promovendo sessões de cinema e consideram isso divulgação do idioma. Outro fato é que a principal função do leitorado é "Divulgação do Idioma" (Literatura, Cultura, Antropologia e Artes, são parte deste processo, pois é impossível ensinar um idioma e deixar estas questões de lado), ou seja, enviar pessoas com formação em história ou outra área que não seja a de Letras é perda de tempo e dinheiro. Todo leitor conhece outro leitor que aproveitou o tempo do leitorado para ter uma experiência no exterior e pouco ou nada vez para o projeto leitorado. O relatório pode ser facilmente manipulado. [Antigo(a) Leitor(a) **L29** do governo brasileiro]

(...) com relação aos relatórios e formulários semestrais que nos solicitam, senti falta de receber um retorno ou resposta. [Antigo(a) Leitor(a) **L22** do governo brasileiro]

No que tange às demais questões, também houve leitores que sugeriram alterações ligadas especificamente à gestão dos postos e ao próprio processo seletivo dos leitores:

Responsáveis pelo programa: 1. Cuidar MUITO melhor dos trâmites burocráticos tanto do recrutamento, quanto da seleção, quanto da gestão cotidiana - falta divulgação das vagas, dos procedimentos, dos ATRASOS, dos cronogramas de desembolso de recursos (para passagem e pagamento das bolsas, por exemplo) - adequar o calendário CAPES/Itamaraty aos das instituições estrangeiras - incorporar todos os requisitos para a realização de um trabalho de qualidade pelo leitor ao cronograma do programa, prevendo, especialmente, tempo hábil para deslocamento e instalação do leitor antes do início das aulas - criar canais de comunicação com os responsáveis pelo programa nas instituições estrangeiras. (...) 3. Incorporar aos custos do programa itens essenciais como: custos de deslocamento (taxis, alimentação, seguro de viagem, excesso de bagagem, etc.), custos de instalação

(hospedagem nas primeiras semanas, deslocamentos pela cidade para procura de acomodação definitiva), custos de vida (seguro saúde). [Antigo(a) Leitor(a) **L2** do governo brasileiro]

Fornecer mais recursos financeiros para possibilitar a realização de eventos como Congressos, Seminários, etc. que devem fazer parte e são muito importantes para a divulgação e o crescimento do ensino de português em outros países. [Antigo(a) Leitor(a) **L22** do governo brasileiro]

Verba para eventos, para trazer novas vozes, novas caras, novas teorias para o local em que estamos disseminando nossa língua, nossa cultura e nossa literatura. [Antigo(a) Leitor(a) **L7** do governo brasileiro]

Para os responsáveis pelo Programa, a sugestão é que não terminem o Leitorado sem aviso prévio, pois isso acarreta um grande problema para o programa em andamento. (...) Fica aqui a ideia de que se há Leitorado em um determinado país, deve haver verba para que o Leitor possa cumprir com todas as exigências do Programa. [Antigo(a) Leitor(a) **L18** do governo brasileiro]

Enviar um leitor às universidades que realmente valorizem a aprendizagem de PLE. No caso do *país X*, há outras universidade públicas que valorizariam mais o leitorado do que a *universidade X*, como a *universidade Y*, a *universidade Z*, etc. A *universidade X* é uma universidade privada, com muito dinheiro e conversadora, não precisam deste convênio. [Antigo(a) Leitor(a) **L24** do governo brasileiro]

Mediante as questões apontadas nesses últimos trechos, o comportamento elocutivo demonstra certas dificuldades que, de forma corriqueira, esses sujeitos parecem ter encontrado em seu processo de atuação no Programa de Leitorado. De modo geral, também há um comportamento delocutivo, o qual é explicitado ou marcado pela utilização de caixa alta⁶⁸ e de verbos no infinitivo e/ou conjugados na terceira pessoa do plural. Isso sugere tanto ênfase no dizer quanto uma listagem de ações que deveriam ocorrer, mas ainda não o são ou, ao menos, não plenamente.

Além disso, tanto o primeiro trecho quanto os outros dois que aparecem na sequência destacam a questão da verba, demonstrando que os leitores têm enfrentado dificuldades para cumprir as tarefas que são exigidas no edital e/ou que, em prol da eficiência do processo de internacionalização da língua portuguesa e da cultura do Brasil, eles gostariam de realizar.

No quarto trecho, a presença da negativa alocutiva (“não terminem o Leitorado sem aviso prévio”) carrega implicitamente a afirmativa de que isso já ocorreu ou possui a possibilidade de ocorrer. De forma parecida, a ação listada no início do último trecho, por meio do verbo *enviar* no infinitivo, sugere que leitores têm sido enviados a universidades cujo ensino de PFOL não constitui uma prioridade, o que demonstra a necessidade de o governo avaliar de forma mais crítica onde serão abertos os postos.

Não menos importante, é preciso destacar que os leitores também fizeram sugestões voltadas para os futuros atuantes nessa política linguística. Nesse caso, considera-se que os locutores assumiram um comportamento elocutivo de *saber*, enquanto profissionais mais

⁶⁸ *Caixa alta* é um termo utilizado, em tipografia, para designação da escrita com letra maiúscula.

experientes e que apresentam verdades opinativas cujo teor poderia otimizar o papel a ser desenvolvido por futuros leitores.

Além de questões ligadas à necessidade de se informar previamente em relação à burocracia e documentações para viver em outro país, bem como sobre a própria região de habitação, a universidade, sua infraestrutura etc., foi possível notar que as sugestões voltaram-se para outros focos que serão apontados a seguir.

É interessante dizer que, para isso, além de os leitores opinarem por meio da modalidade elocutiva, a alocutiva também apareceu, já que os interlocutores (futuros leitores) foram assumidos como participantes da cena enunciativa em vários momentos.

Sobre isso, não se pode deixar de considerar que alguns discursos retomam questões que os enunciadores já haviam direcionado ao Itamaraty. Esse é o caso, por exemplo, do material didático, conforme explicitam os exemplos abaixo. Neles, a modalidade alocutiva adquire um tom de sugestão e de injunção, quando os verbos aparecem no infinitivo e no modo imperativo respectivamente:

Investir em material didático. [Antigo(a) Leitor(a) **L12** do governo brasileiro]

Levar consigo o maior número possível de livros e de material didático. [Antigo(a) Leitor(a) **L20** do governo brasileiro]

Para os Leitores: levem todo o material bom que conhecerem (vídeos, livros, etc). Estejam preparados para não só aplicar, mas também a planejar o formato dos diferentes cursos que pretende oferecer e muitas vezes a produzir o material didático também. [Antigo(a) Leitor(a) **L10** do governo brasileiro]

Aos futuros leitores, a integração entre os pares deve ser mais desenvolvida. Conheço apenas um colega e não trocamos muitas informações acerca do leitorado, pois não há muitas oportunidades para isso. Essa integração poderia gerar a produção de materiais didáticos, por exemplo. [Antigo(a) Leitor(a) **L11** do governo brasileiro]

Procurem informações detalhadas sobre as suas funções com o encarregado na Universidade para que possam preparar e adquirir material de trabalho no Brasil, já que estando no exterior é muito mais complicado. Aproveitem as experiências de outros leitores, entrando em contato e solicitando material, etc. [Antigo(a) Leitor(a) **L22** do governo brasileiro]

Os dois últimos discursos também retomam a questão do contato com outros leitores, apontando-a como algo que merece ser considerado. Além disso, o terceiro trecho sugere a participação dos leitores na articulação dos cursos que serão fornecidos por eles, o que também fica evidente no discurso apresentado na sequência.

Procurar colocar as dificuldades no ensino e nas questões práticas para a chefia de departamento. Solicitar participação na formulação dos cursos que serão colocados a cargo do leitor. [Antigo(a) Leitor(a) **L19** do governo brasileiro]

Aqui, a modalidade alocutiva aparece como injunção ligada à necessidade de que esses profissionais tenham papel ativo na organização de sua atuação e não apenas

recebam designações de tarefas por parte da universidade local ou do Itamaraty. Essa injunção parece apontar, por sua vez, para a ocorrência desse tipo de prática, isto é, para uma realidade de trabalho em que o leitor apenas recebe ordens, mas que não possui autonomia no desenvolvimento de suas atividades.

Por outro lado, o discurso de alguns leitores aponta, mais uma vez, que o Itamaraty é uma instituição alheia em relação ao programa e que o leitor é um profissional que deve reportar-se à instituição universitária que o acolhe ou conformar-se em trabalhar sozinho:

Minha dica para os leitores é: 1- Venham sabendo que o Itamaraty só vai pagar a "bolsa" e não vai dar muito apoio para a sua adaptação no posto de trabalho; 2- É muito mais importante conversar com o responsável da universidade do que com alguém do Itamaraty. [Antigo(a) Leitor(a) **L3** do governo brasileiro]

Aos futuros leitores devo dizer que até o momento que o Itamaraty comece algum tipo pré-leitorado para os novatos. As chances de vc se sentir abandonado em um país estrangeiro são grandes, assim como suas frustrações. [Antigo(a) Leitor(a) **L29** do governo brasileiro]

E a parte mais difícil, você tem que estar preparado para se virar sozinho, o Leitor é uma "peça" solta no ar, não pertence à Embaixada, nem à Universidade, ninguém sabe muito bem quem é você. Você vai chegar sozinho em um país desconhecido e vai ter de procurar lugar para morar e ao mesmo tempo as informações de como vai desenvolver seu trabalho. E tenha uma poupança, porque o primeiro salário pode demorar um pouco a chegar. [Antigo(a) Leitor(a) **L10** do governo brasileiro]

O último trecho retoma a questão da gestão de verbas, já sugerida em relação ao Itamaraty. Isso também ocorre no discurso apresentado na sequência, já que nele a categoria de *saber* do modo elocutivo reaparece, o que pode ser verificado pela própria utilização do verbo *saber*. Nesse caso, o locutor assume o papel de conhecedor da verdade e informa o futuro leitor sobre a ausência de verbas que causa problemas em relação ao cumprimento das demandas do ofício.

Não sei o que posso sugerir, mas sei que o Leitor deve ir com pouca expectativa com relação a desenvolvimento de projetos, pois embora seja uma exigência, o cumprimento desta exigência sem verbas torna-se quase inviável. [Antigo(a) Leitor(a) **L18** do governo brasileiro]

Por fim, vê-se que alguns leitores ressaltam o que há de bom em participar do programa, mas que, concomitantemente, apresentam necessidades ligadas ao comportamento psicológico dos futuros leitores, tendo em vista que há a possibilidade de enfrentar dificuldades. Isso ocorre por meio do modo alocutivo e da categoria de injunção, dada pelo uso de verbos no modo imperativo ou no infinitivo.

Venham de coração aberto, pois apesar dos problemas (quase todos por causa da desorganização da DPLP/Itamaraty) ser leitor é uma experiência muito rica e poder divulgar a cultura e língua do Brasil é uma tarefa muito nobre e extremamente prazerosa. [Antigo(a) Leitor(a) **L3** do governo brasileiro]

Guardar sempre o entusiasmo em relação ao trabalho de leitor, mesmo se as condições oferecidas pela universidade não serem as melhores. Há sempre formas criativas e não onerosas para divulgar nossa língua e cultura. [Antigo(a) Leitor(a) **L14** o governo brasileiro]

Essa seção deixa claro, por meio da análise do discurso dos leitores, que há um contraste entre o que é expresso por eles no questionário e o seu posicionamento nos documentos oficiais. Ao preencher os relatórios, os leitores parecem supor um interlocutor/sujeito interpretante cujo papel é o de avaliador do seu desempenho profissional, conforme foi sugerido. Assim, eles ocultam críticas relativas às falhas do Programa de Leitorado em si e, obviamente, às ações ou à ausência delas por parte do Itamaraty/DPLP.

Como já expressei em outros espaços do texto, entende-se que o Programa de Leitorado encontra-se no cerne do processo de internacionalização da cultura nacional e da língua portuguesa falada no Brasil, já que acontece em lugares estratégicos, sobretudo quando se considera que são locais em que ocorre formação de futura mão de obra qualificada.

Por meio do discurso dos leitores, então, a presente pesquisa aponta questões de relevância para que essa política cultural externa ocorra de forma mais satisfatória, tanto para os profissionais envolvidos quanto para os alunos que buscam o aprendizado do idioma e da cultura nacionais. É necessário considerar, sem reservas, que os diferentes enquadramentos geográficos e institucionais em que os leitores assumem seus postos são preponderantes para demandas que adquirem, vez ou outra, um caráter bastante local, porém, algumas questões discutidas parecem ser passíveis de solução.

Os leitores não se reconhecem como pertencentes a uma categoria profissional: não têm clareza se são apenas professores ou também agentes culturais; não têm esclarecimento quanto aos objetivos do Itamaraty com o programa e, quiçá, quanto às funções que devem desempenhar, dada a ausência de verbas, em alguns casos, e/ou de um curso de formação para ser leitor, em outros, etc.

Entende-se que os leitorados deveriam ser vistos como núcleo de grande importância na diplomacia cultural: em relação à duração, aos custos envolvidos, à distribuição geográfica e à fiscalização. O programa deveria ser valorizado como política internacional de grande relevância, o que, a partir do discurso dos sujeitos envolvidos, torna evidente a necessidade de alterações em sua gestão.

Por isso, a próxima seção ocupa-se da proposição de um curso de formação para futuros leitores. Conforme será discutido, é a partir do que foi dito pelos próprios leitores que participaram da pesquisa, bem como pela literatura relativa à área de formação de

professores de línguas, que o currículo do curso foi pensado. De modo geral, é importante ter em mente que não se trata de respostas fechadas, mas de uma tentativa de auxiliar no desenvolvimento e melhoria da política linguística externa dos leitorados.

4 A formação dos leitores como política linguística

Uma das discussões centrais deste estudo é a formação do leitor enquanto professor de português para falantes de outras línguas. O capítulo teórico, ao discutir a formação inicial e continuada desse profissional, bem como o perfil do que seria um professor reflexivo e preparado para os desafios do século XXI, sugeriu encaminhamentos que, embora não sejam inexoráveis, levam à constatação de determinadas demandas.

Não obstante, os dados relativos aos cursos de graduação e pós, que atualmente formam professores de PFOL no Brasil, também deixam perceber determinadas carências no que diz respeito à abertura de novas oportunidades formativas, sobretudo em termos de oferta nas diferentes regiões geográficas e universidades nacionais.

Inovações curriculares também fazem parte, segundo o mesmo olhar, dos imperativos que se apresentam à formação geral do professor de língua portuguesa, visto que a maior parte dos cursos de graduação em Letras ainda se apresenta pautada em uma perspectiva tradicionalista: as disciplinas referem-se majoritariamente ao estudo sistemático do idioma e a Linguística Aplicada, em suas diversas facetas, compõe geralmente a menor parte da grade⁶⁹.

Por outro lado, é indiscutível que, embora seja um professor de língua e cultura típicas do Brasil, toda a discussão realizada sugere que o leitor é um docente marcado por idiossincrasias que merecem atenção: ele é um profissional deslocado de seu país de origem e, em muitos momentos, privado das condições apropriadas ao exercício de suas funções e/ou de formação específica para desempenhá-las. Além disso, uma vez no exterior, essa realidade é responsável por somar, à função docente, as que dizem respeito à atuação de um adido cultural e/ou de um embaixador responsável por diferentes políticas externas e laços de cooperação.

Tal constatação é, portanto, a responsável pelo direcionamento deste estudo ao consequente e inevitável estabelecimento de uma proposta formativa especificamente voltada ao leitor. Nesse sentido, a sequência do texto apresenta e comenta o currículo de um curso que, conforme se pretende, visa a formação do leitor, em um momento posterior à sua seleção para o cargo, mas anterior ao seu envio ao posto de leitorado no exterior.

⁶⁹ A respeito dessa afirmação, sugere-se a leitura do tópico “Formação de professores de PFOL no Brasil: uma breve análise da atualidade”, o qual faz parte do capítulo teórico desta tese.

4.1 Proposta de curso para formação de futuros leitores

Mediante todo o exposto, não é espantoso afirmar que o *modus operandi* brasileiro, relativo à formação de professores de língua portuguesa e de suas literaturas, mantém relações inequívocas com o Programa de Leitorado, representando um potencial fator de influência (benéfico ou não) ao seu funcionamento.

Nesse âmbito e focando especificamente a formação em PFOL, não se pode deixar de mencionar o quanto as iniciativas já existentes são louváveis e necessárias. Contudo, também é preciso considerar que os dados já apresentados, no capítulo de revisão teórica, revelam o quanto elas ainda são tímidas. Além disso, discussões relativas às políticas linguísticas brasileiras, sobretudo àquelas que não dizem respeito ao ensino de língua materna, também são parte rara nos currículos tradicionais das Letras, o que igualmente justifica a proposição de um curso especificamente voltado aos leitores.

Tal cenário dialoga com a constatação que deu origem aos primeiros passos desta tese: a saber, a de que os editais de seleção eram consideravelmente vagos, em relação à formação profissional específica dos leitores na área de PFOL. Isso posto, sobretudo a partir das discussões viabilizadas pelos dados discursivos recolhidos mediante a aplicação do questionário, a tese volta-se agora para a proposição de uma solução à problemática.

Antes de mais nada, é preciso ter em mente que esta será uma proposta feita a partir dos objetivos governamentais estabelecidos para a política linguística do Programa de Leitorado, bem como a partir das opiniões que ex-leitores apresentaram e que foram discutidas, em sua maior parte, nas seções anteriores deste trabalho.

Assinale-se também que não se trata de uma proposta de curso com a pretensão de ser conclusiva ou fechada, antes, visa-se o aprofundamento de discussões ligadas à organização e melhoria do Programa de Leitorado, a fim de embasar proposições e estudos que ainda virão a ser feitos. De modo geral, o que se deseja é sobretudo contribuir para que, em tempo hábil, as sugestões feitas em literatura científica sejam transformadas em políticas e planejamentos linguísticos de fato.

Já que a proposta foi desenhada a partir do posicionamento dos antigos leitores que participaram desta pesquisa, também seria interessante considerar a possibilidade de ter um espaço para que os novos leitores selecionados pudessem, antes do início de um curso como o que se propõe, sugerir conteúdos teóricos, expressar suas dúvidas e o/ou que esperam tanto do trabalho que assumirão quanto do curso em si, o que poderia ocorrer por contato via e-mail ou ainda mediante a aplicação de um questionário, por exemplo.

Os dados recolhidos nesta etapa, que poderíamos chamar de **pré-curso**, seriam então preponderantes para a organização e desenvolvimento de toda a proposta. Assim,

embora a sequência do texto seja uma explanação relativa à organização e ao currículo que viria a compor o curso, deve-se considerá-lo como aberto a manobras que visem, antes ou após o início de sua execução, balizar quais informações são mais importantes, dentro ou além dos assuntos sugeridos, aos interesses dos leitores.

Além disso, consideradas as discrepâncias que podem caracterizar os diferentes postos de leitorado, o que se apresenta corresponde a algo inicial e de caráter generalista. O que se objetiva é propor uma resposta às principais demandas discutidas na seção anterior, em que os discursos de ex-leitores trouxeram à baila a existência de queixas relativas ao dia a dia de trabalho nos postos assumidos por eles.

Entende-se, por outro lado, que uma formação aprofundada e contínua também poderia ocorrer, por parte dos leitores, a partir de plataformas digitais de ensino a distância⁷⁰, o que, mais uma vez, permite olhar para o curso que se propõe como uma formação voltada apenas para a preparação inicial de cada um deles.

Tanto a DPLP quanto a Capes deveriam, nesse sentido, considerar o compartilhamento da responsabilidade pelo seu fornecimento, de modo a torná-lo, tanto quanto for possível, uma parte oficial do Programa de Leitorado, assim como acontece em outros países (tal qual é o caso de Portugal, por exemplo⁷¹).

Uma vez que esse curso de formação se tornaria, conforme aqui proposto, um requisito para que o leitor viesse, de fato, a assumir o posto para o qual foi selecionado, a frequência nas aulas e a adequada finalização seriam, portanto, necessárias e devidamente verificadas/certificadas⁷².

⁷⁰ Sem dúvidas, plataformas como essas representam um dos desafios a serem encarados por pesquisadores e, não obstante, pelo próprio governo brasileiro. Conforme discussão anterior, uma rede de trocas entre leitores e uma possível formação continuada a distância fazem parte das necessidades que se impõem a essa política linguística, figurando como potenciais alternativas à sua melhoria.

⁷¹ Pontue-se que o Instituto Camões, além de avaliar os leitores e selecioná-los mediante prova de conhecimentos específicos da área de PFOL e cultura portuguesa, fornece um curso de formação geral que visa prepará-los antes que eles assumam os postos.

⁷² Ainda que não seja objetivo deste estudo estabelecer princípios operacionais para o funcionamento do curso que se propõe, já que este tipo de decisão cabe ao âmbito político, sugere-se que uma formação assim deveria ser fornecida minimamente durante um mês – tempo plausível à quantidade de conteúdos elencados. Dessa forma, o curso poderia ser dividido em módulos, talvez semanais, viabilizados conforme planejamento e necessidades expostas pelos leitores, além de focar, em seu decorrer, conteúdos relevantes aos objetivos gerais do trabalho que deve ser desenvolvido nos diferentes postos. Não obstante, também seria importante que o governo considerasse custear ao menos parte das despesas relativas ao transporte, à alimentação e à hospedagem dos leitores selecionados e aptos à realização do curso. Embora a sede da Rede Brasil Cultural seja o próprio Palácio do Itamaraty e a DPLP, o curso poderia indiferentemente ocorrer em uma cidade que não fosse Brasília, desde que apresentasse fácil acesso, infraestrutura adequada e uma rede de profissionais capacitados ao seu fornecimento. Quanto a isso, propostas alternativas seriam: 1. estabelecer acordos cooperativos com universidades públicas que, uma vez localizadas em contextos geográficos estratégicos, permitissem acesso aos seus espaços (salas de aula, refeitórios, hotéis institucionais e/ou alojamentos) para a ocorrência do curso; 2. pensar na organização e implementação de um curso *online* ou híbrido (a distância e presencial) que, em função de sua natureza, acatasse as sugestões e anseios dos leitores selecionados, por meio de questionário digital por exemplo, apresentasse os conteúdos aqui sugeridos e permitisse a realização de tarefas práticas, a partir de importantes temáticas ligadas ao ensino-aprendizagem da língua e cultura brasileiras.

Partindo do que foi dito pelos ex-leitores e do objetivo central do Programa de Leitorado, que é divulgar a língua e a cultura brasileiras em instituições de ensino superior localizadas em solo internacional, compreende-se que a formação de futuros leitores deveria focar as seguintes áreas:

Figura II - Base curricular do curso de formação dos futuros leitores.
Fonte: elaborado pela autora.

O tema central do curso, pensando no que foi dito no parágrafo anterior, se torna a língua e a cultura do Brasil. Logo, as quatro subdivisões apresentadas estariam relacionadas a esse tópico que, na verdade, é a grande base do que se sugere como currículo formativo do leitor.

Caminhando em direção à explicação dessa divisão, pontua-se, em primeiro lugar, que os professores selecionados deveriam ser ouvidos e as suas expectativas atendidas, tanto quanto for possível, dentro de cada uma dessas temáticas. A partir disso, então, o(s) ministrante(s) da formação poderão avaliar se as demandas dos leitores dialogam como o currículo que será explanado na sequência deste estudo e/ou se será necessário substituir conteúdos, encurtar e/ou criar novos módulos.

Em sequência, salienta-se a necessidade de que, antes de mais nada, os professores selecionados sejam inteirados quanto ao que significa ser um *leitor brasileiro*. Para isso, a seguinte topicalização curricular é sugerida em relação à **primeira parte** formativa:

1. DPLP e as políticas linguísticas externas do Brasil;

2. Programa de Leitorado: história, objetivos e funções/postos dos leitores;**3. Internacionalização linguística e mercado de línguas.**

De início, entende-se que é fundamental fornecer, aos futuros leitores, informações que permitam compreender o funcionamento da Rede Brasil Cultural/DPLP e, portanto, as políticas brasileiras referentes à internacionalização do idioma e da cultura nacionais. A estrutura do Itamaraty também deve ser esclarecida, no sentido de situar a DPLP como parte integrante e subordinada ao Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores.

A partir disso, torna-se igualmente importante que os leitores tenham clareza quanto às funções que exercerão, o que pode ser viabilizado por meio de discussões relativas aos documentos oficiais que regem o seu trabalho. Isso feito, seria possível compreender e/ou retomar, dentro do curso, algumas informações presentes nos editais de seleção: o tipo de vínculo empregatício ao qual os leitores estão filiados, o tempo de duração contratual, as obrigações e demandas a serem cumpridas, os direitos etc.

Seria interessante que, na medida do possível, o responsável por essa parte do curso buscasse apresentar dados sobre os postos (país, universidade acolhedora, questões culturais etc.) que serão ocupados pelos futuros leitores, conscientizando-os a respeito da nova realidade e buscando minimizar eventuais choques culturais.

Nesse ponto, é necessário que os leitores saiam da formação inteirados quanto às principais funções que diferenciam os Leitorados dos Centros Culturais Brasileiros, bem como dos Núcleos de Estudos Brasileiros – já que são esses os três principais planejamentos linguísticos mantidos pela Rede Brasil Cultural.

O conceito de internacionalização linguística (CALVET, 2002) torna-se, então, algo que necessariamente precisa ser pontuado, a fim de que os leitores possam dimensionar qual é a importância do Programa de Leitorado, no interior do *mercado de línguas* (CALVET, 2007) e no que tange à ampliação do espaço ocupado, pela língua portuguesa e pelo Brasil, em seu interior.

Este deve ser um momento bastante rápido do curso, o qual poderia ter suas informações apresentadas, por exemplo, nos dias iniciais. Assim, a sequência formativa viabilizaria as aulas ligadas às demandas dos leitores e à segunda parte da topicalização curricular, a qual diz respeito, de forma mais específica, ao ensino de PFOL.

No que tange à atuação de um leitor, enquanto professor de PFOL, corrobora-se os dizeres de Piris (2015, p.3-4), para quem há dois pontos essenciais em relação ao desenvolvimento desse tipo de ensino-aprendizagem:

(1) os falantes aprendem uma outra língua visando à interação em situação concreta de comunicação, em sua dimensão sócio-histórico-cultural; (2) é por meio da língua que o indivíduo se constitui como sujeito de seu dizer e constrói a imagem do “outro” e que também são construídas as “verdades naturalizadas” de uma cultura, suas crenças e valores, os estereótipos etc.

Sendo assim, a **segunda parte** do curso pressupõe a seguinte divisão de conteúdos:

1. **Abordagem Sociointeracionista para o ensino-aprendizagem de PFOL/PLH;**
2. **Português brasileiro oral e escrito: especificidades/estruturas discursivo-pragmáticas da variedade brasileira;**
3. **Influências de outras línguas na aprendizagem de PFOL/PLH: interlíngua;**
4. **Estudos de casos relativos à aquisição do português brasileiro por falantes de outras línguas.**

Esta etapa seria a responsável por levar o futuro leitor a uma iniciação relativa às mais atuais bases teóricas ligadas ao ensino-aprendizagem reflexivo de PFOL e PLH⁷³. Mais do que expor teorias, a ideia aqui é a de que o profissional em formação possa compreender como aplicar as teorias aprendidas.

É preciso salientar que, ao olhar para a língua, o curso delineado a entende como instrumento que, por meio da construção de enunciados, permite a interação. A língua, sob o ponto de vista assumido, propicia a comunicação, a partir da produção e recepção de enunciados tipificados, os quais são compartilhados entre os sujeitos de uma mesma comunidade linguística.

Tal concepção leva inevitavelmente a Bakhtin (2003), já que, junto do linguista russo, pode-se compreender que a linguagem é sempre utilizada por falantes que agem socialmente, como que em uma arena, ao materializarem a língua por meio de gêneros discursivos, isto é, “tipos de enunciados relativamente estáveis”. Assim, assume-se que os interagentes linguísticos agem sobre os outros, ao mesmo tempo em que atuam mediante tudo que dizem (GOFFMAN, 1998).

A linguagem, sob essa lógica, constitui-se nas práticas sociais de interação e é a partir delas, então, que se torna possível ensinar e aprender uma língua (VYGOTSKY, 1996, 1998). **Língua, sociedade e cultura** compõem, assim, o tripé sob o qual o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer, já que ser proficiente em uma língua não se limita à realização linguística, mas abrange também o aprendizado de uma série de semioses

⁷³ Fala-se aqui em PFOL e PLH porque se considera que, nas salas e cursos em que atuarão os leitores, pode haver aprendizes que, apesar de serem filhos de falantes maternos da língua portuguesa, nasceram e/ou cresceram no exterior. Tal realidade, portanto, torna-os falantes maternos de outro idioma, bem como um grupo específico e desafiador quanto ao ensino-aprendizagem de PFOL, já que receberam a língua como herança e geralmente lidam com ela de forma bastante específica.

(expressões corporais, proxêmica social e física – tons de voz, gesticulação, significação facial etc.) que fazem parte da construção social de significados (GOFFMAN, 1998).

Tudo isso guia a presente proposta à Sociolinguística Interacionista, bem como, por consequência, à **Abordagem Sociointeracionista** de ensino e aprendizagem, a qual pressupõe práticas voltadas para a comunicação, entendendo que a aprendizagem só pode ocorrer mediante a interação e a mediação.

Direcionando-se às práticas reais de comunicação, isto é, não se baseando em simulacros de situações comunicativas, a **Abordagem Sociointeracionista** ocupa-se da construção coletiva de sentido, bem como do uso linguístico e de sua adequação à situação de interação (GOFFMAN, *op. cit.*).

Logo, escolhê-la como parte da proposta formativa dos leitores torna-se bastante apropriado e dialógico em relação a tudo que foi exposto nesta tese. Neste ponto, é, pois, importante que o sociointeracionismo seja discutido com os leitores, de modo a evidenciar os seus princípios, bem como as principais diferenças em relação a abordagens voltadas apenas para a apreensão do código/sistema linguístico.

Para que os leitores considerem ensinar PFOL e PLH conforme aqui se propõe, também é importante que o curso abranja a discussão de alguns conceitos, como o de **gêneros discursivos**, visto serem eles os guias da organização linguística, para interação, no interior das diferentes formações discursivas⁷⁴ (BAKHTIN, 2003). Por meio disso, seria possível, por exemplo, discutir a ideia de trabalhar o PFOL a partir do **Ensino Baseado em Tarefas** (EBT), a fim de focar, mediante diferentes processos cognitivos, a produção e recepção dos mais variados gêneros orais e escritos.

Como se sabe, muitos são os autores que, desde a década de 1980, têm se dedicado à discussão do ensino-aprendizagem de línguas por meio de tarefas (PRABHU, 1987; CANDLIN, 1987; NUNAN, 1989; WILLIS, 1996). As ideias sugerem, sobretudo a partir dos apontamentos dos dois últimos autores, que tarefa é uma ação/um trabalho que relaciona alunos e professores, já que os primeiros se voltam para a compreensão, manipulação e interação na língua-alvo, enquanto os segundos seriam mediadores deste processo.

O foco das tarefas recai sobre o sentido e não sobre a forma, a fim de viabilizar produções linguísticas autênticas: ligadas à resolução de problemas, solução de enigmas/jogos, ao compartilhamento de experiências etc. O EBT refere-se, portanto, a um processo de aprendizagem que requer processamento pragmático da língua, tendo a interação e a colaboração como princípios constitutivos que, dentre outras coisas, objetiva

⁷⁴ Junto a Pêcheux (1969), compreende-se *formação discursiva* como um todo ligado ao que é e pode ser dito em determinadas conjunturas sociohistóricas, isto é, trata-se de um conjunto de ações e representações (individuais e coletivas) que podem influenciar determinado contexto social.

que resultados ligados à adequação contextual dos conteúdos linguísticos sejam alcançados.

Em virtude desse tópico de conteúdo, as peculiaridades que caracterizam o uso de nossa variedade do português também poderiam se tornar o alvo da formação dos leitores. A partir de dados pragmáticos da língua, isto é, de exemplos reais de gêneros discursivos, diversos conteúdos linguísticos, e também identitários, poderiam ser discutidos junto aos futuros leitores, dando-lhes base para que, nos diversos contextos de atuação, pudessem efetuar suas próprias escolhas curriculares e adequá-las à proposição de tarefas, bem como aos interesses e à cultura de cada aluno, classe e instituição universitária.

Assim, é necessário que o curso enfatize a ideia de que o objeto de ensino dos leitorados, em termos linguísticos, deve contemplar a maior gama possível de variantes ligadas à variedade brasileira da língua portuguesa. Os leitores devem entrar em contato, portanto, com uma formação ligada aos diferentes tipos de **variação linguística** da língua nacional: sobretudo as variações sincrônicas (diatópicas, diatrásticas e diafásicas), mas também as diacrônicas, já que essas podem vir a ser um dos pontos de interesse de seus alunos e/ou uma das exigências de conteúdo da universidade acolhedora do leitorado.

Acredita-se que é somente assim que o leitor, a partir da dinâmica caracterizadora de sua realidade docente, poderá refletir e escolher quais conteúdos e tarefas (de leitura, produção textual, escuta e/ou exercício da oralidade) se mostram mais adequados ao desenvolvimento de uma **competência interacional** em seus alunos, isto é, ao desenvolvimento de habilidades que lhes permitam desempenhar bem a comunicação real.

Nesse âmbito, não se pode desconsiderar que, em algumas instituições universitárias do exterior, os leitores enfrentam obrigаторiedades relativas ao uso de matérias didáticos específicos. Isso, entretanto, não parece ser um empecilho à presente proposta, já que, em paralelo à sequência sugerida pelo material didático – o qual, na verdade deve ser usado como um guia, o professor pode e deve realizar escolhas pessoais ligadas à escolha de conteúdos e demais materiais de apoio.

A Sociolinguística Interacionista, conforme se entende, pode contribuir em muito com a formação dos alunos de leitores brasileiros, uma vez que ela permite ensinar a língua a partir do uso, indo muito além da forma. Além disso, a Abordagem Interacionista pressupõe um ensino sensível à diversidade cultural, entendendo que professor e aprendizes são agentes que constroem coletiva e contextualmente os sentidos.

Em consideração a isso e a toda possibilidade de variação ligada às exigências das diferentes instituições de ensino do exterior, sugere-se que o curso formativo encaminhe o leitor à percepção de que o conhecimento, a ser divulgado no Programa de Leitorado, organiza-se da seguinte forma:

Figura III - Base curricular do Programa de Leitorado.
Fonte: elaborado pela autora.

Essa imagem a nada mais faz alusão do que ao objetivo oficialmente estabelecido para o Programa de Leitorado. Dado que ele possui a função central de internacionalizar a língua e a cultura do Brasil, o pilar básico de qualquer curso de PFOL passa a ser, em seu âmbito, **o conhecimento linguístico-cultural do Brasil**, o qual surge dos pressupostos e teorias produzidas no interior da **Linguística Aplicada ao ensino de línguas**.

Logo, a partir desses conhecimentos mais gerais, chamemos assim, tem-se especificidades ligadas à estrutura do português falado no Brasil e ao seu uso em práticas enunciativas, bem como às diferentes culturas que compõem a esfera social brasileira e aos efeitos de sentido (ideologias propagadas, ações realizadas por meio da linguagem, etc.) gerados nas interações estabelecidas, por meio dos diversos gêneros discursivos, entre os membros da comunidade de fala do território nacional.

Conforme apontamento prévio, entretanto, toda a gestão desse currículo proposto deve ser apresentada ao leitor como dependente do contexto de ensino e aprendizagem, isto é, da realidade de cada posto de leitorado, uma vez que demandas bastante discrepantes podem amiúde aparecer.

A Abordagem Interacionista, uma vez voltada para as situações reais de uso da língua portuguesa, permitirá que o leitor, a partir do todo descrito, seja formado para lidar com as questões pragmáticas que envolvem não apenas os níveis fonético, morfofssintático e semântico da língua, mas também as diferenças entre oralidade e escrita, o nível de formalidade das situações de interação, as variações linguísticas (em seus diversos tipos), os atos de linguagem típicos do português brasileiro etc.

Trata-se de reconhecer que desenvolver a proficiência linguística do aluno só se torna suficiente quando é acompanhada por uma compreensão relativa às interações sociais, bem como às conexões que existem entre a língua-alvo e as várias culturas dos falantes nativos, entre a língua-alvo e a cultura dos aprendizes, entre a cultura dos falantes nativos e a do próprio aluno, entre a língua-alvo e os contextos reais em que se desenvolve a aprendizagem etc.

As discussões de Austin e de Searle – autores da Teoria dos Atos de Fala – demonstram que o contexto e os demais elementos que se relacionam ao uso social de uma língua são essenciais para que se atue adequadamente por meio da linguagem. Agra e Burgeile (2010, p. 24), de forma parecida, argumentaram que o professor que ensina uma língua deve ter em mente que esse processo envolve a compreensão de que o uso linguístico, para fins comunicativos, ocorre

em sociedades complexas que podem ou não ser caracterizadas como cordiais ou amigáveis em suas interações sociais. Ademais, há sociedades que são consideradas cordiais, mas que, ao mesmo tempo, apresentam uma rígida divisão de classes e diferenças socioeconômicas que permitem, também, diferentes pontos de vista e compreensões variadas.

Clark (2002, p. 49) também disse que *agir* por meio da

linguagem é, da mesma maneira, diferente da soma de um falante falando e de um ouvinte ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais em coordenação, como um conjunto.

Pensando nisso, olhar para a cultura ligada à língua-alvo e propor ao aprendiz a compreensão intercultural de como ser polido para *negar*, *comprometer-se*, *elogiar*, dentre outros, apenas para citar alguns exemplos, é inexorável enquanto conteúdo (BRANDÃO, 2016). O futuro leitor precisa ser formado para se tornar apto à verificação crítica de quais são os atos de fala mais recorrentes na sociedade, de modo a relacioná-los àqueles que são mais importantes aos objetivos de seu alunado.

Em uma situação hipotética, imagine-se que o leitor fornece aulas de PFOL para graduandos estrangeiros que pretendem candidatar-se a cursos brasileiros de pós-graduação, por meio do PEC-PG. A partir disso, é importante que esses alunos aprendam como agir em situações como a de uma entrevista, por exemplo. O leitor, assim, deveria expor-lhes como o falante brasileiro geralmente utiliza a língua portuguesa para fazer afirmações polidas, para concordar ou discordar em ambiente acadêmico, para argumentar, para citar a voz do outro etc.

Vale dizer que os leitores não devem ser incitados a aceitar, sem reservas, o que se vem propondo. O interessante seria, na verdade, que o curso se apresentasse como uma

estrada que pode levar, a partir de diferentes trajetos criticamente escolhidos por eles mesmos, ao ensino profícuo de PFOL.

Ainda em relação à cultura, Leffa (2011) propôs que dominar os artefatos culturais, no processo comunicativo, e ver a língua como viabilizadora de interação são ações que se apresentam como chaves para a aprendizagem de línguas estrangeiras e para o seu uso real, o que também justifica o modelo de formação proposto.

Sob um viés ainda teórico, o curso deveria também direcionar-se a discussões sobre como as línguas já dominadas pelos aprendizes podem influenciar na aquisição de PB. Considerando que alguns autores têm apontado a Análise Contrastiva e a Análise de Erros como inadequadas, dada a ênfase que conferem à transferência de generalizações/padrões de uma língua para outra, o foco aqui será conferido à noção de **interlíngua**.

Já que o conceito se refere a uma sistematização criada, pelo próprio aprendiz, com base em sua língua materna e/ou em outras que ele domina, torna-se interessante levar o futuro leitor à percepção de que, além da capacidade comunicativa, o ensino de PFOL deve atender-se quanto à minimização de dificuldades metalinguísticas.

Odlin (1989) expôs que a transferência de processos típicos da língua materna à aprendizagem da língua-alvo deve-se a questões cognitivas que podem ser clarificadas pela seleção e atenção ativa do próprio aprendiz. Para evitar que essas transferências sejam cristalizadas, o que se refere à ideia de *fossilização*, o professor-leitor deve ser capaz de avaliar criticamente os dados apresentados por seus alunos, atuando em seu contexto de ensino como um verdadeiro pesquisador.

O curso que aqui se propõe visa que o leitor, por meio da noção teórica de interlíngua e de exemplos apresentados para reflexão, seja levado à conscientização de que os alunos devem ser incitados também à construção de uma **consciência metalinguística** (CULIOLI, 1999). Esta, em conjunto com a competência comunicativa e intercultural, provavelmente permitiria maior avanço em relação à aprendizagem da língua e da cultura do Brasil.

Após toda essa preparação teórica, o curso chegaria a um momento consideravelmente prático, para o qual se faz necessário recolher dados da realidade linguística de ensino-aprendizagem de PFOL, a fim de propor situações-problemas a serem solucionadas pelos leitores em formação. Seria interessante, por exemplo, que textos reais (produzidos no âmbito do Celpe-Bras e/ou dos próprios cursos de leitorado espalhados pelo mundo), tanto orais quanto escritos, fossem apresentados aos futuros leitores, a fim de que eles pudessem avaliar cada caso, no que tange às ocorrências interlinguísticas, à organização textual, aos efeitos de sentido, estereótipos culturais, dentre outros.

Em seguida, então, o curso seria direcionado à **cultura brasileira** que é viabilizada pela língua portuguesa, mas que diz respeito ao uso linguístico especificamente para fins

artísticos. Considerando a possibilidade de que nem todos os futuros leitores passaram por uma formação acadêmica relacionada à literatura brasileira, o primeiro ponto aqui seria justamente esse.

A ideia é que o(s) formador(es) dos leitores rapidamente os apresentem às bases literárias (autores e obras do cânone, ao menos) que vão do Romantismo à Literatura Contemporânea do Brasil. Considera-se como essencial que os leitores conheçam a literatura produzida a partir de 1822 – ano da Independência nacional, a fim que possam adquirir conhecimentos que os permitam, a posteriori, selecionar os textos mais adequados para serem trabalhados junto aos postos.

Considerando essa ideia, o quadro abaixo apresenta sugestões relacionadas à forma de encaminhar os futuros leitores quanto a alguns autores e determinadas obras da literatura brasileira. De modo geral, a proposta se deu a partir de três variáveis que se considerou de extrema importância: 1. variabilidade temporal; 2. variabilidade de gêneros discursivos; e 3. caráter clássico do autor e/ou da obra.

Quadro XI - Sugestões de autores e obras da literatura brasileira pós-Independência.
Fonte: elaborado pela autora.

Período literário	Autor	Indicação de obra
Romantismo	José de Alencar	- Romances: <i>Iracema</i> e/ou <i>O Guarani</i> ; - Teatro: <i>O demônio familiar</i> .
	Gonçalves Dias	<i>Primeiros Cantos</i>
	Álvares de Azevedo	<i>Lira dos vinte anos</i>
	Castro Alves	<i>Navio Negreiro</i>
Realismo	Machado de Assis	* Obra completa disponibilizada pelo MEC ⁷⁵
Naturalismo	Alúcio Azevedo	<i>O Cortiço</i>
Parnasianismo	Olavo Bilac	<i>Via-Láctea</i>
Simbolismo	Cruz e Souza	<i>Missal: Broquéis</i>
Pré-modernismo	Euclides da Cunha	<i>Os Sertões</i>
	Lima Barreto	<i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>
	Graça Aranha	<i>Canaã</i>
Modernismo – 1ª geração	Mário de Andrade	- Poesia: <i>Pauliceia Desvairada</i> ;

⁷⁵ Em comemoração ao centenário da morte de Machado de Assis, o Ministério da Educação brasileiro criou um sítio digital em que disponibiliza a obra completa do escritor. Os escritos de Machado constam divididos por gênero e em conformidade com a ordem cronológica em que foram produzidos. Para maiores informações: <http://machado.mec.gov.br/>
Acesso em: 18 ago. 2017.

		- Rapsódia: <i>Macunaíma</i> .
	Oswald de Andrade	<i>Pau-brasil</i>
	Manuel Bandeira	<i>Libertinagem</i>
	Alcântara Machado	<i>Brás, Bexiga e Barra Funda</i>
Modernismo – 2ª geração	Graciliano Ramos	<i>Vidas Secas</i> e/ou <i>São Bernardo</i>
	Jorge Amado	<i>Capitães da Areia</i> , <i>Dona Flor e seus dois maridos</i> e/ou <i>Gabriela cravo e canela</i>
	Carlos Drummond de Andrade	<i>Alguma Poesia</i> ; <i>Sentimento do Mundo</i> ; <i>A rosa do povo</i> e/ou <i>Claro Enigma</i>
	Cecília Meirelles	<i>Romanceiro da Incofidência</i>
	Jorge de Lima	<i>Poemas Negros</i>
	Vinícius de Moraes	<i>Livro de Sonetos</i>
Modernismo – 3ª geração	Clarice Lispector	- Romances: <i>A hora da estrela</i> e/ou <i>Uma aprendizagem e o livro dos prazeres</i> ; - Contos: <i>Todos os Contos</i> ; - Crônicas: <i>A descoberta do mundo</i>
	Guimarães Rosa	- Romance: <i>Grande Sertão Veredas</i> ; - Contos: <i>Sagarana</i> .
	João Cabral de Melo Neto	<i>Morte e vida severina</i>
Literatura contemporânea	Milton Hatoum	<i>Dois irmãos</i>
	Luiz Ruffato	<i>Eles eram muitos cavalos</i>
	Waly Salomão	<i>Poesia Total</i>

A partir das sugestões apresentadas, o leitor poderia montar a sua própria seleção, de modo a optar, inclusive, se trataria ou não da literatura produzida em tempos coloniais. Além disso, considerando que, na listagem apresentada, constam Vinícius de Moraes – um dos grandes nomes do movimento musical da Bossa Nova – e Waly Salomão – de quem vários textos foram transformados em canções por artistas da música popular brasileira, o curso de formação dos leitores não poderia deixar de tocar na cultura relativa à canção brasileira, passando pelos variados ritmos/movimentos musicais, bem como por compositores e intérpretes, conforme elucida o quadro a seguir:

Quadro XII - Sugestões de movimentos musicais, compositores e intérpretes brasileiros.

Fonte: elaborado pela autora.

Ritmo/movimento musical	Compositores/intérpretes
Samba	Pixinguinha, Mário Reis, Nelson Gonçalves, Noel Rosa, Dorival Caymmi, Adoniran Barbosa, Cartola, Ismael Silva, Paulinho da Viola, Ivone Lara, Martinho da Vila
Bossa Nova	João Gilberto, Baden Powell, Vinícius de Moraes, Tom Jobim, Toquinho, João Bosco, Miúcha e Nara Leão
Música de protesto	Geraldo Vandré, Sérgio Ricardo, Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, João Bosco e Gonzaguinha
Tropicalismo	Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Gal Costa, Os Mutantes
A era do rádio	Elis Regina, Jair Rodrigues, Clara Nunes e Beth Carvalho;
Baião	Luíz Gonzaga (Gonzagão)
MPB	<p>*Sudeste: Villa Lobos, Cazuza, Jorge Ben Jor, Cássia Eller, Marisa Monte, Adriana Calcanhotto, Ed Mota, Ana Carolina, Jair Oliveira, Luciana Mello, Wilson Simoninha, Maria Gadú</p> <p>*Centro-Oeste: Vanessa da Mata</p> <p>*Nordeste: Belchior, Lenine, Djavan, Zé Ramalho, Elba Ramalho, Geraldo Azevedo, Alceu Valença, Chico César</p>
Rock nacional/ Pop-rock	Titãs, Paralamas do Sucesso, Engenheiros do Hawaí, Legião Urbana, Barão Vermelho, Jota Quest, Skank
Rap nacional	Criolo, Rael, RZO, Racionais MC's, Emicida, Projota
Funk	Claudinho e Buchecha, Karol Conka, Anitta, Ludmilla
Sertanejo (raiz e universitário)	Chitãozinho e Xororó, Leandro e Leonardo, Zezé de Camargo e Luciano, Jorge e Mateus

É necessário pontuar que a listagem apresentada também passou pelos critérios: 1. variabilidade temporal; 2. variabilidade de movimentos musicais/ritmos; e 3. caráter clássico ou de popularidade abrangente do artista. Note-se que alguns dos intérpretes e/ou

compositores citados encontram-se listados em mais de um movimento/ritmo musical brasileiro, dada a vasta produção e importância no contexto nacional.

Sem objetivar efetuar quaisquer juízos de valor, o quadro anterior visa somente apresentar um panorama do universo musical brasileiro, a fim de, sobretudo, quebrar estereótipos relativos ao fato de o Brasil ser visto como “o país (apenas) do samba”. As sugestões anteriores têm a potencialidade de gerar importantes discussões sociológicas e políticas em relação ao Brasil, além de permitirem a exploração de diferentes conteúdos ligados aos recursos linguísticos utilizados.

Quanto à discussão da cultura brasileira, o cinema nacional também se mostra como um forte aliado da literatura e da música para esse propósito. Sabe-se que, desde o final do século XIX, filmes têm sido produzidos por cineastas e atores brasileiros. Contudo, é a partir da segunda metade da década de 1990, com a criação da Lei do Audiovisual, que o cinema brasileiro se popularizou e passou a ser produzido de forma mais enfática (SIMIS, 2005).

Por isso, para o curso de formação dos leitores e a fim de elucidar indicações cinematográficas que poderiam servir como referência, o quadro abaixo apresenta algumas sugestões de produções mais recentes – realizadas após a promulgação da referida lei:

Quadro XIII - Sugestões de obras cinematográficas brasileiras.
Fonte: elaborado pela autora.

Filme	Ano de Produção
Carlota Joaquina, a Princesa do Brasil	1994
O Quatrilho	1995
Central do Brasil	1998
Orfeu	1999
O auto da compadecida	2000
A partilha	2001
Cidade de Deus	2002
Lisbela e o Prisioneiro	2003
Carandiru	2003
Cazuza	2004
Olga	2004
Sexo, amor, traição	2004
Casa de Areia	2005
Zuzu Angel	2006
O ano em que meus pais saíram de férias	2006
O cheiro do ralo	2007
Tropa de Elite	2007
Tropa de Elite 2	2010

O palhaço	2011
Gonzaga: de pai para filho	2011
Faroeste Caboclo	2013
O tempo e o vento	2013
Serra Pelada	2013
Entre nós	2014
Getúlio	2014
Entre abelhas	2015
Elis	2016
O filme da minha vida	2017
Soundtrack	2017
Como nossos pais	2017

É importante pontuar que o quadro anterior também não possui a pretensão de ser exaustivo e fechado, de modo que representa apenas uma listagem de obras cinematográficas relevantes no contexto nacional, porque discutem questões singulares de nossa organização social e/ou histórica e/ou literária – já que alguns dos filmes mencionados são adaptações de importantes obras de autores nacionais.

A partir disso, o curso chegaria ao seu último e quarto pilar: os **materiais didáticos para ensino de PFOL**. Dentro da Linguística Aplicada e sobretudo dos estudos relacionados ao ensino de português para estrangeiros, os materiais didáticos e a sua qualidade vêm sendo amplamente discutidos.

A respeito disso, Gottheim (2013) apresentou resultados relacionados à confecção e à aplicação de um material didático voltado para o ensino de PFOL, já que, conforme o seu posicionamento, não há muitas opções de qualidade disponíveis no mercado.

A partir da Abordagem Comunicativa e de conteúdos temáticos ligados à problematização de questões sociais, a autora chegou à organização de um material norteado pelo seguinte grande tópico: “Formação Social e Histórica da População Brasileira”.

Segundo o seu relato, a definição dos objetivos de aprendizagem relacionados ao material baseou-se na adaptação às necessidades dos alunos, bem como a uma concepção específica de língua – a saber, uma visão sociointeracionista. Ela expôs ainda que o seu material visou permitir que os aprendizes interagissem criticamente com ele. Assim, durante o processo de seleção dos textos que o comporiam, Gottheim foi bastante criteriosa e visou a minimização de discussões que poderiam gerar um tratamento estereotipado da sociedade brasileira.

Focando a questão da interculturalidade, Batista (2013) realizou um estudo a respeito da presença de aspectos (inter)culturais em livros didáticos para ensino de PFOL, bem como da maneira que, ao aparecerem, tais aspectos são tratados pelos autores dos materiais. Segundo a sua exposição, ainda que todos os livros analisados apontem para um enfoque cultural, isso não ocorre de forma satisfatória.

Ele diz que os aspectos interculturais são pouco explorados e que alguns materiais didáticos ainda se pautam em uma visão extremamente estereotipada e/ou desatualizada de aspectos da cultura relacionada à língua-alvo. Em muitos materiais, as atividades (inter)culturais, segundo a sua perspectiva, não estimulam inferências por parte dos alunos ou mesmo reflexões relacionadas às diferenças e semelhanças existentes entre a cultura do aprendiz e a cultura estrangeira, além de também não explorarem questões próximas da realidade social dos falantes de língua portuguesa que habitam no Brasil.

Para esse autor, o mais importante, em um material didático, seria valorizar a bagagem cultural do aluno e partir daí para construir relações com a cultura da língua-alvo, a fim de que a interculturalidade seja valorizada nas aulas de PFOL e que o aprendiz seja levado a repensar sua própria cultura – o que poderia desfazer preconceitos e estereótipos.

Dada a discussão desses autores, compreende-se que um bom material didático para os leitorados carece de duas características: flexibilidade situacional e adequação intercultural. Isso é dito em virtude da característica marcante dessa política linguística: a heterogeneidade contextual. Visto que a frente de atuação do programa refere-se a contextos universitários espalhados nos quatro continentes, seria simplório propor um curso de formação que, em suas discussões, apresentasse aos leitores formas de criar um material didático geral ou, até mesmo, que entregasse um material pronto e direcionado à generalidade dos postos.

Antes, é importante que o curso capacite os leitores à criação de seus próprios materiais. Para isso, é viável que alguns passos sejam cumpridos: em primeiro lugar, o leitor deve refletir sobre qual é a **visão de língua** que guia a organização de seu material – trata-se de uma visão normativa/prescritiva ou de língua percebida como instrumento para interação social/comunicação? A partir da resposta a essa pergunta e considerando que a ideia é levar os alunos de leitorado à prática comunicativa em língua portuguesa, será preciso que o leitor aprenda a refletir sobre os **objetivos** de seu público discente.

Perguntas pertinentes passariam a ser então: em meu contexto de atuação, a língua portuguesa e a cultura do Brasil serão ensinadas para quais fins? Os meus alunos desejam estudar no Brasil? Em cursos de pós-graduação? Querem trabalhar? A classe é composta por filhos de brasileiros expatriados? As diferentes possibilidades de respostas a esses questionamentos provavelmente gerarão materiais didáticos consideravelmente diferentes, no que tange à seleção dos textos, das atividades propostas e assim por diante.

No caso de respostas positivas às duas primeiras perguntas, seria preciso criar atividades e organizar conteúdos voltados para fins acadêmicos, considerando, sempre que possível, as especificidades lexicais, semânticas, sintáticas etc. das áreas de conhecimento dos alunos, bem como as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Em relação à terceira, o material teria o fim específico de permitir a comunicação no mundo do trabalho, também focando jargões e léxico especializado. Além disso, as peculiaridades de cada frente de atuação profissional também deveriam ser consideradas, de modo a garantir a satisfatória inserção social do aluno em seu nicho mercadológico. Se à quarta pergunta, por sua vez, fossem direcionadas respostas positivas, isso demandaria do leitor a sensibilidade para a seleção/confecção de materiais didáticos voltadas ao ensino de português como língua de herança.

A partir desses exemplos e situações hipotéticas, deseja-se frisar que a criação de um material didático demanda a seleção/elaboração consciente de textos e atividades. Nesse quesito, o estudo de Takahashi (2014, p. 871) argumentou que os textos literários figuram como boa opção ao ensino de PFOL, dado que “eles trazem a reflexão por meio e sobre os campos semânticos lidos”. Essa autora também expõe que os textos literários podem ser especificamente interessantes quanto ao favorecimento de discussões interculturais, já que apresentam parte da cultura de um povo, ampliando os conhecimentos do aluno em relação às sociedades às quais as obras se referem.

Em 2015, o estudo de Misturini relatou que a área de PFOL, no que diz respeito a materiais didáticos, conta com um índice nacional de desenvolvimento cuja nota é 7, o que sugere publicações regulares e crescente diversificação. Contudo, o mesmo autor, ao realizar uma análise de cinco livros didáticos disponíveis no mercado, constatou que, em termos das variedades de português brasileiro escolhidas, dos tópicos selecionados para a discussão de aspectos culturais, dos objetivos de ensino-aprendizagem e do público-alvo, eles são majoritariamente caracterizados por uma visão de língua consideravelmente normativa e pautada na escrita culta formal, bem como por uma visão de cultura heterogênea, já que abordam o conceito de forma tradicional (em termos de nomes, datas, acontecimentos, histórias).

Esses resultados sugerem a não existência de materiais prontos que, em sua integralidade, permitam a organização de um curso apropriado às especificidades dos postos de leitorado. Logo, todas as sugestões e discussões anteriores, enquanto base do curso de formação dos leitores, visam fornecer caminhos para que esse profissional realize posteriormente as suas próprias escolhas.

Sem dúvidas, o ensino mediado por tarefas seria uma das melhores maneiras de criar um material didático e aplicar o que foi dito até aqui, uma vez que ele implica o manuseio da língua-alvo enquanto ferramenta de ação na arena comunicativa. Quanto a

esse tipo de ensino, Shibayama (2016) discutiu o posicionamento do Quadro Europeu Comum e do exame de proficiência Celpe-Bras, chegando à conclusão de que, em ambos, a língua está associada ao uso e, portanto, à realização de tarefas práticas.

O exame Celpe-Bras, por exemplo, argumenta que “a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores”. (BRASIL, 2006, p. 4)

Prabhu (1987) sugeriu que o ensino linguístico mediado por tarefas implica o estabelecimento de condições favoráveis para que o aluno se esforce para a comunicação. Puren (2009), por sua vez, argumentou que as tarefas (ou a *perspectiva acional*, segundo a nomenclatura adotada pela autora) devem levar o aluno a saber: *saber-fazer* e *saber-ser* na língua-alvo.

Junte-se a isso as colocações de Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 360), segundo as quais “tarefas devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa”. Trata-se, portanto, de gerar no leitor a capacidade de criar materiais que, ao invés de focar a simples resolução de exercícios repetitivos quanto à estrutura linguística, aumentem as possibilidades de uso real da língua para a solução de problemas, compartilhamento de experiências, desenvolvimento artístico, dentre diversas outras possibilidades.

Sob essa perspectiva, o leitor se tornaria um professor reflexivo: tanto porque busca compreender a realidade de seus alunos e adequa o material a isso quanto porque se questiona e contribui com seu próprio aperfeiçoamento profissional, tornando-se alguém capaz de se reinventar a partir da aparição de imprevistos.

O estudo de Shibayama (2016, p. 109), ligado à apresentação de resultados relativos à criação e aplicação de materiais didáticos com base na realização de tarefas, mostrou algumas perguntas que poderiam guiar a organização de um trabalho nesse sentido. Partindo desse estudo, então, o futuro leitor deveria reconhecer que a ele também cabem os seguintes questionamentos:

- Qual o tema da sequência [conteúdo] desta semana?
- Que gêneros textuais serão trabalhados?
- Que situações de uso da língua no cotidiano serão apresentadas?
- Qual a tarefa final?
- Que pontos gramaticais são necessários para a execução desta tarefa?
- Que ferramentas tecnológicas deverão ser apresentadas aos alunos para realização plena da tarefa final proposta?

O que, de mais essencial, essas perguntas gerariam seria justamente uma clarificação, ao próprio leitor, que pode ser resumida pela fala de Bulla, Lemos e Schlatter

(2012, p. 131), já que, conforme as autoras, um curso de línguas deve ter os “objetivos e o público-alvo (...) como a base para a escolha de temáticas, gêneros do discurso, textos, tarefas pedagógicas e recursos linguísticos a serem estudados”.

Não obstante, elas também apontam que os pressupostos teóricos (isto é, a visão de língua dos professores) possuem grande relevância nesse processo, já que eles atuam como divisores de águas, definindo os tipos de tarefas que serão desenvolvidas pelos elaboradores de um material.

A partir do exposto, no âmbito da linguagem e de teorias relacionadas ao seu ensino, outra questão se apresenta como tópico inevitável à discussão traçada: **o processo seletivo dos leitores**. Visto ser caracterizada como uma política consideravelmente jovem, o Programa de Leitorado apresenta algumas questões ainda incipientes: as exigências quanto à formação dos leitores, acredita-se, talvez seja um dos pontos que mais carece de atenção.

A própria inexistência de uma prova seletiva, como acontece, por exemplo, no Instituto Camões, aponta para questões que precisam ser aprimoradas junto ao Itamaraty, o que, afirma-se, deve ocorrer mediante a participação contundente da comunidade científica filiada à área.

Seria inviável desenhar todo o curso apresentado sem supor um profissional específico para dele participar: o professor de línguas, cuja formação (inicial e continuada) se deu no âmbito das Letras ou Linguística, nos casos em que a formação recebe especificamente esta nomenclatura. Esse posicionamento considera que toda uma expertise prévia é indispensável, inclusive, para a compreensão teórica e adequada participação em um curso como o sugerido.

O discurso dos leitores, presente tanto nos relatórios quanto nas respostas fornecidas ao questionário, permite notar que muitas dificuldades ainda são enfrentadas. Portanto, é mister considerar que elas poderiam ser atenuadas mediante a ocorrência de um processo seletivo mais criterioso, bem como do fornecimento de um curso como o proposto.

Não restam dúvidas de que o Programa de Leitorado é uma política de destaque, na cena brasileira das relações internacionais. De modo geral, não somente essa seção em vias de finalização, mas toda a tese, esclarece que há questões consideravelmente passíveis de resolução para o seu aperfeiçoamento, a fim de que, enquanto planejamento linguístico, o programa amplie o seu alcance e seja gerido com padrões de excelência.

Espera-se que o todo sugerido não seja visto como único caminho a ser seguido. Antes, visa-se afirmar que ele se refere à necessidade autoral de contribuir para o avanço do país, bem como para a internacionalização do português brasileiro e de todo o restante da cultura nacional. Desse modo, o texto da tese dará lugar à exposição de considerações

que, ao fim e ao cabo, permitem balizar o que se alcançou aqui e o que ainda é necessário fazer pelo Brasil e pelo Programa de Leitorado.

Considerações Finais

De início, é importante ressaltar que a principal contribuição deste trabalho encontra-se no próprio objeto estudado, visto que são poucas as pesquisas que versam sobre a política linguística do Programa de Leitorado, embora seja ela de fulcral importância para a internacionalização da língua portuguesa falada no Brasil, bem como das cores brasileiras em ambiente internacional.

Quanto à sua realização, retome-se que a pesquisa foi guiada pelo objetivo geral de revelar o que o perfil profissional e as experiências de alguns leitores sugerem à prática de internacionalização idiomática desenvolvida, pelo Programa de Leitorado, e à sua própria formação enquanto professores de língua portuguesa.

A análise dos discursos desses sujeitos, presentes nos relatórios oficiais que enviaram à DPLP/Itamaraty e nas respostas fornecidas ao questionário aplicado durante a coleta de dados da presente pesquisa, permitiu reconhecer, não obstante, que determinadas fragilidades caracterizam o dia a dia dos professores-leitores. Isso clarificou a existência de demandas quanto a reconfigurações no interior da política linguística em questão, o que, então, encaminhou a tese à criação de uma proposta formativa especificamente voltada aos leitores.

Quanto às informações ligadas ao perfil profissional dos leitores, foi possível concluir, mediante os dados analisados, que a formação inicial desses sujeitos ocorre predominantemente nas Letras: em geral, trata-se de profissionais da área de linguagem, atuantes no domínio da língua portuguesa e de suas literaturas, e/ou de línguas estrangeiras e de suas literaturas. Quanto à formação continuada, notou-se também uma predominância de formação na grande área de Letras e suas subáreas – Linguística, Linguística Aplicada e Literatura.

Os editais de seleção do Programa de Leitorado apresentam algumas diretrizes bastante gerais quanto às exigências ligadas ao perfil dos candidatos: eles precisam ser brasileiros, ter proficiência na língua oficial do país acolhedor, experiência profissional, conhecimentos ligados ao ensino de PFOL e pós-graduação em Linguística, Linguística Aplicada, Literatura Brasileira, Cultura Brasileira ou outras áreas. Como se vê, trata-se de exigências formativas pouco específicas, pois, apesar de serem indicadas algumas grandes áreas para formação em nível de pós-graduação, a sequência do texto as expande por meio do termo “outras áreas”.

Até 2013, os editais informavam que os leitores deveriam apenas ter diploma “reconhecido na forma da legislação brasileira”. A partir de 2014, entretanto, a formação passou a ser uma questão coordenada pelas universidades estrangeiras e não mais pela DPLP. De modo geral, constatou-se que a maior parte delas exigiu, mesmo antes de 2014,

isto é, entre 2010 e 2014, graduação na área de Letras, o que parece justificar a formação predominante dos leitores.

Os editais consultados (BRASIL, 2010a; 2010b; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015) também não apresentaram informações mais específicas quanto à área de formação em nível de pós-graduação. Até 2010, as candidaturas estavam abertas quanto às exigências relativas a esta questão e, apenas a partir de 2011, o governo indicou “linguística, teoria literária, literatura, brasileira, cultura brasileira, política cultural, ciências sociais, ciência política ou relações internacionais” (BRASIL, 2011) como possíveis áreas. A partir de 2012, a Linguística Aplicada juntou-se às áreas de formação admitida, enquanto *teoria literária, política cultural, ciências sociais, ciência política e relações internacionais* foram retiradas e a expressão “outras áreas, conforme indicado pela instituição estrangeira” passou a generalizar as possibilidades.

Indiferente a isso, contudo, os dados encontrados revelaram, como apontado, uma tendência que permite certa generalização: a formação nas Letras é uma especificidade ligada à qualificação, tanto em nível de graduação quanto de pós, daqueles que se interessam pelo Programa de Leitorado brasileiro. Considerando, sobretudo, que o objetivo dessa política linguística é divulgar a língua e a cultura do Brasil, parece apropriado que essa configuração se mantenha e que o edital se torne, inclusive, mais restritivo nesse sentido.

O grau de instrução dos sujeitos estudados mostrou-se alto: compreendido majoritariamente entre mestrado concluído e doutorado em andamento. Isso nos mostra que os leitores possuem um perfil profissional marcado pela formação continuada e por uma iniciativa voltada para a especialização.

No entanto, os dados mostraram que não são muitos os leitores com formação específica na área de PFOL. Quando se considera a atuação desses sujeitos como leitores e as funções que eles desempenham, essa realidade parece incoerente. No entanto, observa-se que isso se deve a uma oferta ainda pequena, no contexto brasileiro, de cursos voltados para esse tipo de formação.

Como discutido, o Brasil conta hoje com poucas universidades que oferecem o ensino de PFOL. Poucas o fornecem como extensão à comunidade (UFMG, USP, UNICAMP, PUC-RIO, UNIRIO, UFRJ, UFF, UFRGS, UFPR, UFSC, UEM, UFSM, UFPR, UnB, UFBA); algumas possuem disciplinas registradas, no catálogo de graduação e pós-graduação da área de Letras e/ou Linguística Aplicada (USP, UFBA, UFJF e UFMG); e somente a UNICAMP e a UnB oferecem um curso de graduação específico em *Letras* –

Português do Brasil como Segunda Língua; além da PUC-Rio fornecer um curso de pós-graduação *latu sensu* na área (FURTOSO, 2001)⁷⁶.

Além disso, não há relato científico de uma universidade que priorize, na formação de professores, as habilidades necessárias à atuação em nível internacional e/ou no Programa de Leitorado brasileiro. Em conjunto, esses dados apontam a existência de uma carência ligada a oportunidades de formação que qualifiquem os profissionais especificamente para o ensino da língua e da cultura nacionais a estrangeiros, o que põe essa questão em relevo e sugere, conforme discutido ao longo da tese, a necessidade de ampliação desses cursos pelo Brasil.

Quanto à formação por meio da prática, a análise revelou leitores com um perfil profissional ligado à atuação prévia em áreas estratégicas ao Programa de Leitorado: a maior parte dos sujeitos ocupou cargos não docentes, mas relacionados a funções que seriam posteriormente desempenhadas nos postos, as quais dizem respeito ao papel de mediador intercultural, organizador de eventos e/ou de cursos de formação, material didático etc. Grande parte dos leitores estudados também foi professor de português como língua materna ou de línguas estrangeiras e/ou, ainda, de outras áreas relevantes à política linguística aqui em foco (como Relações Internacionais, Política ou Cinema).

Isso mostra que os leitores brasileiros não apresentam, em geral, um perfil de recém-formado, isto é, de profissional que se inseriu recentemente no mercado de trabalho. Antes, a seleção dos candidatos, sobretudo por parte das universidades acolhedoras – que são as responsáveis finais pela escolha, parece estar relacionada a uma experiência prévia ligada às atividades que serão desenvolvidas no contexto dos postos.

Experiências profissionais prévias no exterior também são recorrentes no perfil profissional desses sujeitos: muitos daqueles que se tornaram leitores já moravam ou haviam morado por um tempo em diferentes países, para ensinar língua portuguesa e/ou para o desempenho de diferentes funções profissionais. Alguns leitores encararam o leitorado, inclusive, como experiência delimitadora do início de uma carreira profissional itinerante, na medida em que não retornaram ao Brasil e passaram a trabalhar em diferentes países (seja por assumirem outros postos de leitorado ou não).

Isso permite traçar um perfil geral para os leitores do Brasil: são eles geralmente formados em Letras e com pós-graduação nessa mesma grande área. Sua experiência profissional, desenvolvida muitas vezes no exterior, abarca prioritariamente a docência de línguas ou funções também ligadas a línguas ou a questões docentes e/ou culturais.

Sobre as funções desempenhadas pelos leitores, os dados revelaram algumas peculiaridades: no que tange à docência, os leitores são, muitas vezes, profissionais para

⁷⁶ Alguns desses dados são fruto da pesquisa que Furtoso realizou em 2001 e outros são dados atualizados mediante pesquisa para escrita deste texto.

“apagar incêndios”. Nos PALOP, por exemplo, formam professores de língua portuguesa, dadas as demandas locais. Em outros países, ministram disciplinas da Linguística que não se relacionam diretamente com a internacionalização da língua e cultura brasileiras, mas sim com a resolução de problemas apresentados pelas universidades que acolhem os postos. Há alguns casos em que os leitores inclusive fornecem disciplinas não diretamente relacionadas à sua formação, o que gera a necessidade de um autodidatismo e de grande capacidade de improvisação por parte desses profissionais.

Essa realidade, pode-se dizer, é semelhante àquela vivenciada pela maior parte dos profissionais que atuam como professores no Brasil. É preciso ter em mente que, em boa parte das escolas ou mesmo das universidades, os professores nem sempre encontram um cenário favorável ao desempenho adequado de suas funções. A realidade pode apresentar turmas repletas de alunos, material escasso ou inexistente, salário incompatível com o tempo dispensado ao exercício ou, ainda, execução de tarefas não concernentes aos cargos ocupados etc. Isso demonstra, portanto, um histórico de desprofissionalização da docência, que é, como se vê, estendida a muitos contextos de leitorado.

A intenção de expandir a cultura e a língua do país, aumentando o número de falantes do idioma, parece, em alguns momentos, perder-se diante de outras demandas que são apontadas aos leitores. Observou-se que os diferentes postos de leitorado não convergem muito quanto às disciplinas e ao ensino da língua e da cultura brasileiras: trata-se de uma política única, mas que funciona de maneiras diferentes em cada contexto.

Considera-se que isso seja passível de ocorrer, dadas as diferenças contextuais e as necessidades de cada posto, porém, afirma-se, ao mesmo tempo, que, em consonância com o objetivo central do programa, pontos em comum e disciplinas que se aproximassem, ao menos de forma geral, apresentam-se como necessidades.

Seria viável pensar, por exemplo, em um quadro comum que considerasse o ensino da língua portuguesa em níveis (e não se fala aqui em vertente brasileira ou europeia, mas em língua portuguesa), tal como no Quadro Comum Europeu. Assim, seria possível, inclusive, discutir as questões que aproximam e distanciam as diferentes vertentes do idioma, visando a expansão da língua portuguesa, bem como das culturas a ela associadas, e não o fortalecimento unilateral de determinada variedade idiomática.

Além disso, e dentre outras coisas, seria interessante olhar para a história da literatura de língua portuguesa e pensar também em um quadro comum, o qual permitisse, ainda que de forma geral, apresentar os principais escritores de todos os países ligados à CPLP.

Caminhando em relação às atividades dos leitores, notou-se que algumas não se relacionavam à docência, mas à promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira e/ou da cultura dos demais países de língua portuguesa, bem como ao exercício das políticas

linguísticas brasileiras e à pesquisa. De modo geral, todas essas atividades receberam grande peso em relação ao trabalho relatado pelos leitores, nos documentos enviados à DPLP/Itamaraty.

Quanto à primeira dessas categorias, notou-se que os leitores construíram materiais didáticos adequados à realidade dos postos, além de se tornarem os responsáveis pela criação e gestão de alguns cursos, disciplinas e plataformas online de estudos, por traduções e, até mesmo, pela organização do espaço físico dos leitorados, já que, pontualmente, alguns relataram se deparar com postos bastante comprometidos em termos estruturais (com falta de saneamento básico, de alunos matriculados, salas de aula disponíveis, dentre outros).

Como consequência disso, observam-se professores-leitores desempenhando funções que não lhes cabem diretamente. Questões de ordem institucional, como as que se relacionam à infraestrutura ou à existência de alunos interessados, deveriam ser disponibilizadas pela instituição acolhedora e verificadas pelo Itamaraty anteriormente ao envio dos leitores. É preciso ter em mente que, além das novas funções e demandas, esses sujeitos também assumem uma nova vida, uma nova língua e um novo país.

Quanto à promoção da cultura, as funções dos leitores estiveram relacionadas à intenção de divulgar a arte brasileira, em termos de literatura, música e cinema prioritariamente, o que ocorreu por meio de diferentes eventos e de participações na mídia local do país em que atuaram. No entanto, essa tentativa também se voltou para os países de língua portuguesa de modo geral, o que também merece destaque, dada a necessidade de garantir força à língua portuguesa enquanto representante da CPLP.

No que tange às políticas linguísticas, observou-se que vários leitores não se restringiram ao Programa de Leitorado, mas se ocuparam do desenvolvimento de parcerias com Centros Culturais Brasileiros, do estabelecimento de relações bilaterais entre a instituição universitária estrangeira e instituições brasileiras, além da criação de centros aplicadores do Celpe-Bras e do desempenho de funções concernentes a um adido cultural.

Como foi discutido no capítulo dos resultados, esse último dado corrobora informações presentes em estudos (SÁ, 2009; DINIZ, 2012) que afirmaram ser a atuação dos leitores próxima da que é exercida pelos representantes oficiais da diplomacia brasileira. Na prática, essas questões também revelam conclusões sobre qual seria o papel real do leitor: trata-se de um docente da língua e cultura nacionais, além de um mediador cultural e, às vezes, um político das relações internacionais.

Sobre as funções ligadas à pesquisa, o estudo revelou que os leitores se aproximaram das funções que cabem aos professores de instituições universitárias públicas no Brasil, já que participaram de eventos acadêmicos e/ou de grupos de pesquisa, publicaram textos relacionados ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e/ou emitiram

pareceres sobre exemplares alheios, além de terem organizado eventos de divulgação científica e orientado estudantes no desenvolvimento de atividades também acadêmicas.

Muitos leitores mostraram, ainda, que algumas dessas atividades não se relacionavam diretamente ao Programa de Leitorado, mas à prática de formação continuada, já que alguns deles utilizaram o tempo de atuação nos postos para fazer mestrado, doutorado ou pós-doutorado.

Todas essas funções configuram um cenário paradoxal: ao lado da importância dessa política, no processo de internacionalização, observam-se muitas questões ainda pendentes e carentes de maiores clarificações. Nota-se que não há um projeto que institucionalize determinadas áreas centrais ao Programa de Leitorado, como parecem ser aquelas que se referem à organização de uma espinha dorsal balizadora dos objetivos da referida política ou mesmo do que se entende como papel dos leitores. É preciso pontuar principalmente que a não existência de um documento (lei, regulamento, portaria etc.), que oficialize essas questões, mostra-se como um dos fatores que levam os sujeitos envolvidos a permanecerem diante de inconcretudes.

A análise do posicionamento discursivo de vários deles, quanto à experiência de atuar no Programa de Leitorado, também revelou tais inconsistências. A partir dos dados, chegou-se à conclusão de que há uma disparidade contundente entre o que informam os documentos oficiais, isto é, os relatórios enviados à DPLP/Itamaraty, e o que foi registrado nas respostas fornecidas ao questionário aplicado.

De modo geral, os relatórios oficiais mostraram, a cada semestre de trabalho realizado, que os leitores estavam bastante satisfeitos diante da experiência que vivenciavam: apenas a minoria dos documentos analisados apresentou um discurso voltado para a sugestão de que havia desafios a serem vencidos nos postos. Triangulando esses dados com os que foram obtidos pelo questionário, tornou-se clara a percepção de que, na medida em que os leitores projetaram um Tu_d não institucionalizado (o qual equivale, em termos de Tu_i , à pesquisadora), o discurso adquiriu um tom de crítica e várias problemáticas passaram a ser apontadas.

Como exemplo, os leitores relataram dificuldades quanto à adaptação em um novo país, à ausência de material didático, ao desprezo encontrado para com a vertente brasileira da língua portuguesa, ao alheamento do Itamaraty em relação aos leitores e aos relatórios por eles enviados, à ausência de relacionamento com outros leitores e/ou antigos leitores, bem como à não existência de uma carreira que regulamentarize a profissão de professor-leitor.

Sabe-se que, antes da atual crise econômica enfrentada pela Brasil, o número de postos de leitorado havia aumentado consideravelmente, o que não somente permitiu a

inserção do Brasil e dos leitores em países e universidades anteriormente não alcançados, como também ampliou as chances de novas demandas e problemas ocorrerem.

De modo geral, então, o posicionamento dos sujeitos pesquisados demonstra que algumas mudanças são necessárias na gestão do programa. A análise do discurso realizada revelou que direitos trabalhistas são fundamentais para que esses profissionais se sintam confortáveis nesta carreira de professor-leitor. Além disso, certo descaso do Itamaraty e da universidade acolhedora para com seu trabalho apresenta-se apenas como fator que gera desestímulo e sentimento de solidão, o que se liga à baixa atenção que os leitores dizem ser dada aos resultados que obtêm e à sua participação no planejamento das disciplinas que fornecem etc.

A configuração atual dessa política permite perceber alguns pontos críticos em seu sistema de gestão, ainda que tenha avançado muito desde o seu surgimento na década de 1960. Diante do quadro enfrentado, representado por dificuldades trabalhistas, pelo distanciamento do Itamaraty e por uma disputa que parece existir entre o português brasileiro e a vertente ensinada pelo Instituto Camões, o Brasil tem muito trabalho para se inserir adequadamente no mercado das línguas referido por Calvet (2002).

Já com vistas ao encerramento deste estudo, é importante retomar o contraste que existe entre o discurso que os leitores apresentam nos documentos oficiais e no questionário. Quando seu desempenho tem a possibilidade de ser avaliado por um interlocutor institucionalizado, as críticas não são frequentes, porém, quando essa ideia de avaliação não existe, essa realidade cede lugar a discursos que apontam, como exposto, falhas na organização e gestão da política linguística em questão.

Isso posto, é importante que o discurso desses leitores (seus posicionamentos, sugestões, elogios e lamentos) sejam ponderados para que o Programa de Leitorado seja aprimorado. Alguns dos problemas citados, no âmbito da organização trabalhista e da atuação dos leitores nessa política, parecem possuir a possibilidade de resolução, caso haja planejamento organizacional, o que já se apresenta como sugestões para trabalhos futuros nesse domínio.

É, pois, nesse sentido que o presente estudo propôs estratégias para a organização de um curso de formação para os leitores: curso que visa formá-los antes que eles sejam enviados aos postos, a partir da apresentação de um currículo mínimo comum (em relação à língua e à cultura do Brasil), bem como ao esclarecimento do papel do leitor, em termos de política diplomática e linguística, e do apontamento de teorias para ensino-aprendizagem de PFOL.

Esse curso poderia, por exemplo, ocorrer de forma intensiva, talvez em Brasília ou em universidades filiadas, durante o mês antecedente ao envio dos leitores para os postos. Leitores antigos poderiam ser apresentados aos ingressantes, além de participarem da

organização de material didático a ser utilizado no curso preparatório. Dentre outros ganhos, essa relação permitiria a constituição de uma rede entre os leitores, voltada para trocas de materiais e experiências.

Junto disso, uma plataforma online poderia ser criada. Cada leitor teria o seu usuário para acesso a materiais didáticos, textos teóricos, trabalhos científicos ligados ao Programa de Leitorado e/ou fóruns para trocas de informação entre leitores localizados em posições geográficas variadas.

Um novo plano de gestão do programa (ligado à otimização do acompanhamento dos leitores, ao desenvolvimento de um plano de carreira, ao retorno crítico ligado aos resultados obtidos e à realização de encontros dos leitores em atividade, seja por continente ou por uma área menor) também é necessário. Para isso, estudos precisam ser desenvolvidos e o Ministério das Relações Exteriores necessita contar com o apoio de pesquisadores especializados em políticas linguísticas de internacionalização, com ex-leitores e, até mesmo, com profissionais ligados a outros órgãos de internacionalização linguística (como o Instituto Camões), a fim de que seja possível unir conhecimentos e experiências, para chegar a um consenso voltado à melhoria da expansão idiomática.

Os leitores são, portanto, peça central nesse quebra-cabeça. Eles precisam ser ouvidos e seu discurso apresenta-se como fundamental para os estudos que vierem a ocorrer no futuro, visto serem eles aqueles que melhor conhecem o dia a dia e os desafios da tarefa de internacionalizar, em uma instituição universitária estrangeira, a língua e a cultura do Brasil.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena V. Uso da tecnologia na formação inicial do professor de línguas no Projeto Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para Todos. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011. p. 141-169.

AFONSO, Simonetta Luz. Estratégias do Instituto Camões para a promoção do ensino e divulgação da língua e cultura portuguesa no estrangeiro. In: BAPTISTA, Luís V.; COSTA, João; PEREIRA, Patrícia (Orgs.). **O mundo dos Leitorados: políticas e práticas de internacionalização da língua portuguesa**. Lisboa: Edições Colibri, 2009. p. 19-36.

ANGELO, Claudio. Brazilian scientists reeling as federal funds slashed by nearly half. **Nature**, abr. 2017.

Disponível em: <https://www.nature.com/news/brazilian-scientists-reeling-as-federal-funds-slashed-by-nearly-half-1.21766>

Acesso em: 19 out. 2017.

ALBUQUERQUE, Alexandra.; ESPERANÇA, José Paulo. **El valor económico del portugués: lengua de conocimiento con influencia global**. Madri: Real Instituto Elcano, p. 1-15, 2010.

Disponível em: <http://biblioteca.ribei.org/2023/1/DT-26-2010.pdf>

Acesso em: 3 out. 2014.

ALMEIDA-FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **Português para estrangeiros: interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. Português e Espanhol nas relações de interface no Mercosul. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n.68, out./dez. 1995a.

Disponível

em:

<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1031/933>

Acesso em: 06 ago. 2015.

_____. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 2ª ed., 2005. 184 p.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre saberes, esquemas de ação e adaptação, o saber analisar. In: PAQUAY, Lópold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Evelyne; PERRENOUD, Philippe (Orgs.). **Formando professores** profissionais: quais estratégias? Quais competências? Bruxelles: Boeck, 2001.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino e a pesquisa de português para falantes de outras línguas. **Revista Guavira**, Três Lagoas, n.º 06, p. 67-75, 2008.

Disponível

em:

http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:ezWyOkjQIRMJ:scholar.google.com/+portugu%C3%AAs+para+falantes+de+outras+l%C3%ADnguas&hl=pt-BR&as_sdt=0,5

Acesso em: 30 ago. 2015

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

ARAÚJO, Alex Pereira. QECR e o ensino de português como língua estrangeira: autonomia e aprendizagem. In: RIBEIRO, Maria D'Ajuda A. (Org.). **Português como língua estrangeira na UESC: questões identitárias e culturais**. Ilheus: Editus, 2012, p. 209-223.

ALVAREZ, Ana Maria Torres. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3**: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. In: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)/ CNE (Conselho Nacional de Educação), São Paulo, 2013, p. 1-73.

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13944-produto-1-senso-educ-superior-pdf&Itemid=30192

Acesso em: 30 set. 2017.

BARROS, Agneta. A situação do português em Angola. In: MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.). **Uma política de língua para o Português**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 35-44.

BARRIOS, Andrea Masciadri. Variação Lingüística e o Ensino Universitário do Espanhol como Língua Estrangeira em Porto Alegre. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002.

BAPTISTA, Luís V.; COSTA, João; PEREIRA, Patrícia (Orgs.). **O mundo dos Leitorados**: políticas e práticas de internacionalização da língua portuguesa. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

BATISTA, Marcos dos R. O (inter)cultural em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros. In: SILVA, Kleber A.; SANTOS, Danúsia T. (Orgs.). **Português como língua (inter)nacional**: faces e interfaces. Campinas: Pontes, 2013. p. 233-246.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **A leitura e a formação docente: a trajetória da prática da leitura de alunos/as do curso de Letras**. Programa de Pós-Graduação em Educação. 378f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2005.

BERGER, Isis Ribeiro. O ensino de línguas como espaço para a difusão do português no mundo: estratégias e ações de políticas linguísticas. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 15, n.º 1, p. 216-229, 2013.

Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/7184>

Acesso em: 3 set. 2014.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n.º 1 (3), p. 68-80, jan.-jul./2005.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027> Acesso em: 19 out. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 6 ed., 2007.

BRANDÃO, Cibele de Oliveira Borges. Polidez na cultura brasileira: uma contribuição para o ensino do português do Brasil para estrangeiros. In: ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz; GONÇALVES, Luis (Org.). **O mundo do português e o português no mundo afora**: especificidades, implicações e ações. 1ªed. Campinas: Pontes, 2016, p. 639-659.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Gabinete do Ministro. **Portaria n.º 2, de 29 de março de 1999**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 abr. 1999, Seção 1. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1097638/dou-secao-1-01-04-1999-pg-29>
Acesso em: 09 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n.º 4.056**. Brasília, 2005.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portariacolip-4056.pdf>
Acesso em: 09 jun. 2016.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Gabinete do Ministro. **Portaria Interministerial n.º 01, de 20 de março 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 mar. 2006, 2006, Seção 1, p. 28.
Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/505063/pg-28-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-03-2006>
Acesso em: 09 set. 2015.

_____. **Balanço da política externa 2003-2010**. Brasília, 2011.
Disponível em: <http://www.dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1>
Acesso em: 10 set. 2014.

_____. **Programa de formação continuada de professores de português língua de herança (PROFPOLH)**. Miami, 2012.
Disponível em: <http://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/NovaYork/pt-br/file/ConcursoForma%C3%A7ao1.pdf>
Acesso em: 07 nov. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 8.180**, de 30 de dezembro de 2013. Brasília, 2013.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Decreto/D8180.htm
Acesso em: 09 set. 2015.

_____. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. **Edital CAPES/CGCI n.º. 44/2013**. Brasília, 2013.
Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_044_2013_Leitorado.pdf
Acesso em: 02 out. 2015.

_____. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. **Edital CAPES/CGCI n.º. 52/2014**. Brasília, 2014.
Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_052_2014_LEITORADO.pdf
Acesso em: 02 out. 2015.

_____. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. **Edital CAPES/CGCI n.º. 14/2015**. Brasília, 2015.
Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/2992015-Edital-14-2015-Leitorado-RETIFICACAO.pdf>
Acesso em: 02 out. 2015.

BRUCHET, Raphaël. Le lecteur de français : un acteur essentiel au cœur de la coopération linguistique, culturelle et universitaire. **Synergies Espagne**, n.º 5, p. 227-242, 2012.
Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Espagne5/bruchet.pdf>
Acesso em: 21 nov. 2015.

BULLA, Gabriela da Silva; LEMOS, Fernanda Cardoso; SCHLATTER, Margarete. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o *design* de tarefas pedagógicas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 103-135, jan./jun. 2012.

Disponível

em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107175/000944656.pdf?sequence=1>

Acesso em: 11 set. 2017.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 166 p.

_____. **Le marché aux langues**. Les effets linguistiques de la mondialisation. Paris: Plon, 2002.

CANDLIN, Christopher N. Towards task-based learning. IN C.N. CANDLIN; D. MURPHY (EDS.). **Lancaster Practical Papers in English Language Education**. v. 7, Language Learning Tasks Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987, p.5-22.

CARVALHO, Simone da Costa. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n.º 51.2, p. 459-484, jul./dez. 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a10v51n2.pdf>

Acesso em: 8 set. 2014.

CARVALHO, Simone da Costa; SCHLATTER, Margarete. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 260-284.

Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/26027/15240>

Acesso em: 15 ago. 2015.

CASTELLOTTI, Véronique; DE CARLO, Maddalena. **Le formation des enseignants de langue**. Paris: CLE Internacional, 1995. 192 p.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 15, número especial, 1999, p. 385-418.

_____. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA-FILHO, José Carlos P. de (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 2ª ed., 2005. p. 179-184.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2ª ed., 2008. p. 23-44.

CHARAUDEAU, Patrick. **Langages et Discours**. Paris: Hachette, 1983

_____. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MACHADO, Ida Lúcia *et al.* Análise do Discurso: **Fundamentos e Práticas**. Belo Horizonte: Col NAD/FALE/UFMG, 2003.

_____. Uma análise semiolingüística do texto e do discurso. In : PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.). Da língua ao discurso: **reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27, 2005.

_____. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 16, n. 2, 2003, p. 221-236.

Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf

Acesso em: 15 ago. 2015.

COOPER, Robert L. **Language planning and social change**. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. 216 p.

CORRÊA-ROSADO, Leonardo Coelho. **Sorrir ou chorar?** A patemização na telenovela brasileira, um estudo de O Astro. 260f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). **Estatutos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**. Lisboa, 2007 (última revisão).

Disponível

em:

[http://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/Estatutos CPLP REVLIS07.pdf](http://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/Estatutos_CPLP_REVLIS07.pdf)

Acesso em: 10 out. 2017.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation 2**: formalisation et operations de repérage. Paris: Editions Ophrys, 1999.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade**: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. 378f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012.

Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000876149>

Acesso em: 17 jul. 2014.

_____. Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(51.2), p. 435-458, jul./dez. 2012a.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a09v51n2.pdf>

Acesso em: 08. set. 2015.

DUARTE, Magali Saddi. **Formação contínua de professores de língua inglesa no brasil**: a prática reflexiva crítica em questão. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2011.

EMBALÓ, Filomena. O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e factor de identidade nacional. **Revista PAPIA 18**, p. 101-107, 2008.

Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/viewFile/2027/1848>

Acesso em: 27 ago. 2015.

ESTEVES, José Manuel. Leitorados e outras questões. In: MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.). **Uma política de língua para o Português**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 99-107.

EVENSEN, Lars Sigfred. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 81-98.

FABRICIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. IN: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. p. 45-63. São Paulo: Parábola, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social** (Tradução de Izabel Magalhães). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. O leitorado brasileiro na Tailândia: uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor. **Revista do GEL**, v. 11, n. 1, p. 10-29, 2014. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/viewFile/17/274>
Acesso em: 14 ago. 2015.

FILHO, Wilson Trajano. Uma experiência singular de criouliização. **Série Antropologia**, p.1-32, 2003. Disponível em: <http://miniweb.com.br/ciencias/Artigos/sociologia/Serie343empdf.pdf>
Acesso em: 06 out. 2017.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de letras no brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. **Revista Língua & Letras**, v. 7, n.º 12, p. 11-25, 1º sem. 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/887/752>
Acesso em: 14 ago. 2015.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009. 164 p.

FRANCO, Claudio de Paiva. As noções de discurso para Widdowson e Fairclough. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, V. VII. N. XXVI, Jul- Set 2008. Disponível em: http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_unigranrio_02.pdf
Acesso em: 14 abr. 2016.

FREITAS, Ernani Cesar de. **Análise das estratégias discursivas em textos do informativo de uma organização bancária**: uma abordagem semiolinguística. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. **Português para falantes de outras línguas: aspectos para a formação do professor**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

GACEL-AVILA, Jocelyne. The Process of Internationalization of Latin American Higher Education. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3-4, p. 400-409, Fall/Winter 2007.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GARCÍA, Ofelia. The Sociopolitics of Bilingualism. In: GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009. p. 73-92.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>
Acesso em: 14 ago. 2015.

GENDREAU-MASSALOUX, Michèle. A constelação linguística na Europa. In: MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.). **Uma política de língua para o Português**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 63-70.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. **O Inquérito – Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILL, Rosalind. Análise do discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIRALDI, Janaina de Moura Engracia; CARVALHO, Dirceu Tornavoi. O uso da informação sobre o país de origem de produtos brasileiros como fonte de vantagem competitiva nos mercados externos. **Revista de Administração Mackenzie**, n. 1, p. 129-156, 2005.

Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/63/63>

Acesso em: 08 jun. 2016.

GOFFMAN, Erving. *Footing*. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: Age, p.70-97, 1998.

GOTTHEIM, Liliana. A gênese de um material didático para o ensino de língua. In: PEREIRA, Ariovaldo L.; GOTTHEIM, Liliana. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 55-92.

GOUVÊA, Lúcia Helena Martins; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; MONNERAT, Rosane Santos Mauro. Modalização em textos midiáticos: estratégias de construção de sentido. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 13, p. 21-40, 2013.

Disponível em: <http://www.comunidadeled.org/download/13-2.pdf>

Acesso em: 09 abr. 2016.

GURVITCH, George. **Determinismos sociais e liberdade humana**. Rio de Janeiro, São Paulo: Forense, 1955.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. 102 p.

KLOSS, Heinz. **Research Possibilities on Group Bilingualism: a report**. Québec: CIRB, 1969.

KOSTERS, André. AGÊNCIA LUSA. Aprovada proposta para que português seja língua oficial na ONU. **Diário de Notícias**, nov. 2016.

Disponível em: <https://www.dn.pt/portugal/interior/aprovada-proposta-para-que-portugues-seja-lingua-oficial-na-onu-5474501.html>

Acesso em: 21 set. 2017.

JÖNSSON, S.; LUKKA, K. There and back again: doing interventionist search in Management Accounting. In: CHAPMAN, Christopher S.; HOPWOOD, Anthony G.; SHIELDS, Michael D. (Orgs.) **Handbook of Management Accounting Research**, 2007, v. 1, p. 373-397.

LABORINHO, Ana Paula. Para uma política de internacionalização da língua. In: **Actas do Encontro Internacional da União Latina – Língua portuguesa e culturas lusófonas num universo globalizado**, 2010, p. 53-62.

_____. Instituto Camões cruza os mares para internacionalizar a língua portuguesa. In: **Portugal Digital: informação e comunicação luso-brasileira**, 2016.

Disponível em: <https://portugaldigital.com.br/instituto-camoes-cruza-os-mares-para-internacionalizar-a-lingua-portuguesa/>
Acesso em: 10 nov. 2016.

LEFFA, Vilson J. A Lingüística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: **Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

_____. In: LEFFA, Vilson J (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2ª ed., 2008.

_____. Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Lingüística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira**. v. 13. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 275-295.

LEIRIA, Isabel. Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. **Idiomático**, nº3 (Dezembro), Lisboa: Centro Virtual do Instituto Camões, 2003, 11 p.
Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
Acesso em:

LIMA, Antonio Riveiro Vieira; MARQUES, Regina Nadaes; PINTO, Luzia da Silva; PAES, Monica Salles de Oliveira. **Migração e cidadania cultural: a experiência do Instituto Brasil-Itália de Milão**. Milão, 2008.

Disponível em: <http://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/BRMundo/pt-br/file/IMIGRA%C3%87%C3%83O%20E%20CIDADANIA%20CULTURAL1.pdf>
Acesso em: 09 set. 2015.

LOPES, Armando Jorge. O Português como língua segunda em África: problemáticas de planificação e política linguística. In: MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.). **Uma política de língua para o Português**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 15-32.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo EPU, 1986.

MACHADO, Ida Lúcia. Algumas reflexões sobre a teoria Semiolingüística. In: **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 22, n. 2, p. 13-21, jul./dez. 2006.
Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/25229/14044>
Acesso em: 09 abr. 2016.

MACHADO, Ida Lúcia; MENDES, Emília. A análise semiolingüística: seu percurso e sua efetiva tropicalização. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, v. 13, p. 07-20, 2013.
Disponível em: <http://www.comunidadeled.org/descarga/13-2.pdf>
Acesso em: 09 abr. 2016.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: S. M. Bortoni-Ricardo e M. C. Cavalcanti. (Org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

_____. Ecos da Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES *et al* (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 117-134.

MATEUS, Maria Helena Mira. Cooperação para o desenvolvimento no âmbito da língua portuguesa. In: MATEUS, Maria Helena Mira; PEREIRA, Luísa Teotónio (Orgs.). **Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento**. Lisboa: Edições Colibri, 2005. p. 17-22.

_____. Uma política de língua para o Português. In: **XXV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística**, 24 de Outubro de 2009. Mesa Redonda sobre Política Linguística.

Disponível em: http://www.iltec.pt/pdf/politica_lingua.pdf

Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Le portugais en contexte multilingue et multiculturel. In: MATEUS, Maria Helena Mira. **A língua portuguesa: teoria, investigação e aplicação**. Lisboa: Edições Colibri, 2014. p. 63-75.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATOS, F. Gomes. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. In: ALMEIDA-FILHO, José Carlos Paes; LOMBELLO, Leonor C. (Org.). **O ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1989. p. 11-18.

McCARTY, Teresa. **Etnography and Language Policy**. New York: Routledge, 2011.

MELO, Mônica Santos de Souza. Pressupostos de uma teoria psicossocial do discurso: a semiolinguística. In: GOMES, Maria Carmen Aires; MELO, Mônica Santos de Souza; CATALDI, Cristiane. (Org.). **Gênero discursivo, mídia e identidade**. Viçosa: Editora da UFV, 2007, p. 105-113.

MELLO, Antônio Augusto Souza. Dois Leitorados na América Central e Caribe: dificuldades e facilidades encontradas no ensino do português brasileiro como segunda língua. In: **SIMELP SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**, 3, 2011, Macau. Anais... Macau, 2011. p. 315-318.

MENDONÇA, Hélio Magalhães de. O Brasil e a criação da CPLP. In: [BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, Departamento Cultural e de Divulgação](#). **A participação brasileira na CPLP**. Brasília: UNDP, 2002, p. 11-16.

MENEZES, Vera; BRAGA, Junia. Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira**. V. 13. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 119-139.

MIYAMOTO, Shiguenoli. O Brasil e a comunidade dos países de língua portuguesa (CPLP). **Revista Brasileira de Política Internacional**, 52 (2), p. 22-42, 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v52n2/02.pdf>

Acesso em: 04 abr. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3), p. 239-262, jul/set, 1993.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02>

Acesso em: 04 abr. 2016.

MINGAS, Amélia. Ensino da língua portuguesa no contexto angolano. In: MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.). **Uma política de língua para o Português**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 45-50.

MISTURINI, Filipe Wanderley. **O livro didático de português para estrangeiros**: reflexões e análises a partir da Sociolinguística. Programa de Pós-Graduação em Letras, 108f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. O lugar da Análise do Discurso nas Ciências da Linguagem. In: XLIV Seminário de Linguística do GEL, 1997, Taubaté. **Anais de Seminários do Gel**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996. p. 21-26.

NEVES, Elisa Sobé; SILVA, Kleber Aparecido. Bilinguismo de escola: português para estrangeiros no contexto da escola bilíngue (português/inglês). In: SILVA, Kleber Aparecido; SANTOS, Danúsia Torres. (Orgs.). **Português como língua (inter) nacional**: faces e interfaces. Campinas: Pontes, 2013, p. 127-136.

NICOLAIDES, Christine. *et al.* (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

NÓBREGA, Maria Helena. Gramática no ensino de português para estrangeiros. In: SILVA, Kleber Aparecido; SANTOS, Danúsia Torres. (Orgs.). **Português como língua (inter) nacional**: faces e interfaces. Campinas: Pontes, 2013, p. 315-334.

_____. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 24, p. 417-445, 2016. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8603> Acesso em: 10 abr. 2016.

NUNAN, David. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

NZAU, Domingos Gabriel Ndele. **A Língua Portuguesa em Angola**: um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização. 378f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade da Beira Interior, Covilhã. 2012.

Disponível em: http://www.adelinotorres.com/teses/domigos_nde_nzau.pdf
Acesso em: 26 ago. 2015.

ODLIN, Terence. **Language Transfer**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, Eliane Carolina. Navegar é preciso! – o uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativos de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, Arioaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado das Letras, p. 185-214, 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. **Synergies Brésil**, n° 1, p. 21-30, 2010.

Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf>
Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n.º 52.2, p. 409-433, jul./dez. 2013.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf>

Acesso em: 27 ago. 2014.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; DORNELLES, Clara. Políticas internacionais del portugués. **Real Instituto Elcano**, v. 01, p. 1-7, 2007.

Disponível em: <http://www.realinstituto>

[elcano.org/analisis/ARI2007/ARI135-2007_Muller_Dornelles.pdf](http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/ARI2007/ARI135-2007_Muller_Dornelles.pdf)

Acesso em: 06 mar. 2016.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Convenção de Viena sobre Relações Consulares**. Viena, 1967.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d61078.htm

Acesso em: 10 out. 2017.

ORECCHIONI, Catherine Kerbrat. **L'énonciation**: de la subjectivité dans le langage. Paris: Librairie Armand Colin, 1980

PAQUAY, Lópold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Evelyne; PERRENOUD, Philippe (Orgs.). **Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?** Bruxelles: Boeck, 2006.

PARVAUX, Solange. O ensino de língua portuguesa em França: grandezas e fraquezas ou 25 anos à procura de um espaço no sistema educativo francês. In: MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.). **Uma política de língua para o Português**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 79-91.

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. IN: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67- 83.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez./99.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068>

Acesso em: 27 ago. 2015.

PIMENTEL, Alessandra. O método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>

Acesso em: 19 abr. 201.

PINTO, Tiago de Oliveira. O desafio de divulgar o Brasil: sobre o Instituto Cultural Brasileiro na Alemanha. **Revista Textos do Brasil**, 2008.

Disponível em: <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat18.pdf>

Acesso em: 09 set. 2015.

PIRIS, Eduardo Lopes. Formação do professor de português para falantes de outras línguas: atividades para reflexão acerca da concepção de língua. In: **Anais do IV SIELP – Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa**, 2014, Uberlândia, p. 01-09.

Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2015/01/IV-SIELP-2014-Trabalho-completo-Eduardo-L-Piris.pdf>

Acesso em: 23 jan. 2018.

PONSO, Letícia Cao. Um foco sobre a situação sociolinguística dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. **Revista Icarahy**, n.º 5, 2011. p. 01-24.

Disponível em: <http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/5/dlingua/LETICIA.pdf>

Acesso em: 27 ago. 2015.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: OUP, 1987.

PUREN, Christian. Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues/cultures étrangères. **Le Français dans le Monde: recherches et applications**, n. 45, 2009.

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van. (1995). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1995.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que se trata afinal? In: NICOLAIDES, Christine. *et al.* (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

RAYMOND, Denise. Éclement des savoirs et savoirs en rupture, une réplique à Van der Maeren. **Revue des Sciences de l'Éducation**, 19, 1, 1993, p. 187-200.

Disponível em: <http://www.erudit.org/revue/RSE/1993/v19/n1/031607ar.pdf>

Acesso em: 31 ago. 2015.

REY, Fernando Luis González. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: **Anais da 24ª. Reunião Anual da ANPEd**. Outubro 2001.

Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc.

Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RETO, Luís (Coord.); ESTÊVÃO, Pedro; ESPERANÇA, José Paulo; GULHAMUSSEN, Mohamed Azzim; MACHADO, Fernando Luís; COSTA, António Firmino da. **O ensino da língua portuguesa nos EUA**. Fundação Luso-Americana, 2014. 141 p.

Disponível em: <http://www.flad.pt/wp-content/uploads/2014/09/Ensino-do-Portugu%C3%AAs-nos-EUA-FINAL2.pdf>

Acesso em: 23 set. 2015.

RODRIGO-ALSINA, Miguel. Espacios de la interculturalidad. Elementos para una comunicación intercultural. **Revista Cidob d'Afers Internacionals**, Barcelona, no 36, 1997. p. 11-21.

ROJO, Roxane. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, Christine. *et al.* (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 63-78.

SÁ, Daniel Serravalle. O leitorado brasileiro em manchester: política linguística e ensino de português como língua estrangeira. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, n.º 39, p. 31-40, 2009.

Disponível em: http://api.ning.com/files/6sTikUNHiRTL*IvYoORCf1vSLDBTwW-oxaZ-P4dHwvrl5RQSI4x*ExXNrgAYMpt-5uP-Ue8l0bisbiUu5w*1RVdFK6fPu6ox/artigo1.pdf

Acesso em: 10 out. 2014.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **Revista**

Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2011, V. 11, n. 3, p. 653-677.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982011000300004&script=sci_abstract&tlng=es

Acesso em: 06 nov. 2017.

SANTOS, Janete S.; PINTO, Raquel B. Formação docente inicial: problematizando referências sobre gramática e ensino. In: SARTORI, Adriane T.; SILVA, Sílvia R. **Reflexões em linguística aplicada**: práticas de ensino de línguas e formação do professor. Campinas: Pontes, 2013, p. 19-45.

SANTOS, Victor Marques. Portugal, a CPLP e a Lusofonia. Reflexões sobre a Dimensão Cultural da Política Externa. **Negócios Estrangeiros**. n.º 8, p. 71-91, jul. 2005.

Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033959.pdf>

Acesso em: 15 out. 2014.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes; SCARAMUCCI, Matilde V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**. v. 39, n. 3, p.345-378, 2004.

Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13928>

Acesso em: 11 set. 2017.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) Linguística(s) e questões de poder. **Revista Alfa**, São Paulo, 57 (2), p. 451-473, 2013.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/06.pdf>

Acesso em: 05 mai. 2016.

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

SCHIFFMAN, Harold F. Ensino da língua e política da Língua: os desafios da língua portuguesa para o século XXI. In: BAPTISTA, Luís V.; COSTA, João; PEREIRA, Patrícia (Orgs.). **O mundo dos Leitorados**: políticas e práticas de internacionalização da língua portuguesa. Lisboa: Edições Colibri, 2009. p. 47-66.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, Diego Barbosa. O Passado no Presente: História da Difusão e Promoção da Língua Portuguesa no Exterior. In: **XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, 2010, Rio de Janeiro (RJ). Cadernos do CNLF (CiFEFil). Rio de Janeiro: Cifefil, 2010. v. XIV. p. 3018-3034.

SILVA, Sérgio Duarte Julião. Descendentes de falantes de português nas classes de PFOL: um público que merece atenção específica. In: SÁ, Rubens Lacerda (Org.). **PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas)**: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas: Pontes, 1ª ed., 2016. p. 87-115.

SOARES, António. O Português na Europa e nas instituições europeias. In: MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.). **Uma política de língua para o Português**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 73-79.

SOARES, Magda. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Carlos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-178.

SOUZA, Micheli Gomes; BASSETO, Livia Maria Turra. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em Letras e as possíveis implicações para a formação de professores. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2014, V. 14, n. 1, p. 83-110.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/aop3113.pdf>

Acesso em: 05 nov. 2017.

STERN, H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: OUP, 1983.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai.-ago. 2000.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>

Acesso em: 26 ago. 2015.

TAKAHASHI, Neide Tomiko. Textos literários no ensino de português para falantes de outras línguas em contexto universitário. **Revista do GEL**, 2014, v. 43, n. 2, p. 868-881, mai.-ago 2014.

Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/487/366>

Acesso em: 11 set. 2017.

TORQUATO, Cloris Porto. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. **Revista Escrita**, n.º 11, p. 1-29, 2010.

Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16370/16370.PDF>

Acesso em: 15 out. 2014.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Htomi. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, Arioaldo L.; GOTTHEIM, Liliana. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 29-54.

WARNIER, Jean-Pierre. Arte zen versus Titanic. In: WARNIER, Jean-Pierre. **A mundialização da cultura**. Bauru, SP: EDUSC, 2000. p. 11-32.

WOUK, Maria das Dores. Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Letras**, v. 25, p. 231-244, 1976.

Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19551/12775>

Acesso em: 01 set. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **Revista Escrita**, v. 1, n. 2, p. 59-74, mai.-ago. 2010.

Disponível em: http://revista.uniabreu.edu.br/index.php/RE/article/view/26/pdf_23

Acesso em: 01 set. 2016.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson J (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2ª ed., 2008. p. 133-142.

WILLIS, Jane. A framework for task-based learning. Harlow, U.K.: Longman, 1996.

ZOPPI-FONTANA, Monica Graciela; DINIZ, Leandro Rodrigues. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, p. 89-119, 2008.

Anexos

I. Respostas dos leitores às questões dissertativas do questionário aplicado

Pergunta	Leitor por código de identificação	Resposta
Durante o Leitorado, quais funções lhe foram designadas pela universidade que o recebeu?	L1	Aulas, tarefas administrativas, pesquisa, organização de eventos.
	L2	Ministrar disciplinas Atender estudantes Preparação de programa de disciplinas Conferência sobre o projeto Conferência de avaliação Elaboração de estratégia para oferta de disciplina à distância Promoção de seminário sobre a Língua Portuguesa Atendimento de estudantes
	L3	Lecionar de PLE para a graduação de Português; Aulas de cultura dos países lusófonos; aulas de literatura brasileira; Estabelecer convênios acadêmicos com instituições superiores brasileiras; ajudar na obtenção dos vistos para os alunos intercambistas junto ao consulado brasileiro; produção acadêmica.
	L4	- Ministrar aulas de disciplinas relacionadas à sociolinguística, aos Estudos Linguísticos e a Cultura Brasileira. Todos os projetos propostos (pesquisa e extensão) durante o leitorado foram desconsiderados pela universidade local, pois eles focam única e exclusivamente no ensino e aulas presenciais.
	L5	Ensino de 7 horas semanais de língua portuguesa a alunos de português de todos os níveis da graduação em Hispanic Studies. (Matéria eletiva)
	L6	Lecionar a Língua Portuguesa, Literaturas Portuguesa e Brasileira, Cultura Brasileira na Graduação e na Pós-Graduação, no Depto. de Língua Portuguesa. Curso Preparatório para

		<p>Prova CELPE-BRAS.Aplicação da Prova CELPE-BRAS.Orientação de TCC (Monografias), co-orientação de Teses.Participação em bancas de TCC/Qualificação de Mestrado/Doutorado.Encaminhamento dos estudantes para programa de imersão em Língua Portuguesa em universidades brasileiras e/ou Cursos de Pós-Graduação. Organização da Semana de Letras (Língua e Cultura Brasileira). Organização de eventos acadêmicos / científicos). Representar a universidade nos eventos da representação brasileira (Consulado / Embaixada). Acompanhar e receber visitantes do Brasil para palestrar em eventos da academia.</p>
	L7	<p>Ensino de cadeiras dos estudos da linguagem como Sintaxe, Semântica, Introdução à Linguística, Morfologia. Ensino de cadeiras da prática como Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Prática Pedagógica/Estágio supervisionado</p>
	L8	<p>Ensino de língua Participação de grupo de estudo Organização de eventos</p>
	L9	<p>1. Preparar e ministrar aulas; 2. Preparar e organizar materiais didáticos (sobretudo apostilas e apostilas de exercícios); 3. Preparar, organizar e corrigir testes, provas e exames de avaliação continuada dos alunos; 4. Participar de reuniões de área e de departamento; 5. Organizar e fazer algumas palestras sobre cultura brasileira; 6. Orientar e corrigir as Teses de Conclusão de Curso dos alunos formandos.</p>
	L10	
	L11	<p>Ministração de cursos de lower division nas esferas da graduação e da pós-graduação. No total, devo ministrar oito cursos por ano letivo. Os cursos são de língua e envolvem do básico à escrita avançada.</p>
	L12	<p>Ministrar cursos de graduação e pós-graduação.</p>

		<p>Organização de seminários, encontros e congressos.</p> <p>Traduções</p> <p>Participação de bancas</p> <p>Orientação de tese</p> <p>Organização de revista (não é sempre que fazem essa proposta)</p> <p>Acordo de cooperação entre universidades, intercâmbio de estudantes e professores.</p> <p>Consultoria linguística e cultural.</p> <p>Promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira.</p> <p>Publicações e pesquisas</p> <p>Relatórios de atividades.</p>
	L13	<p>Durante o leitorado, ministrei cursos de graduação (leitura extensiva I e II, história e cultura do Brasil e duas disciplinas optativas de português, português para estrangeiros I e II) e um curso de pós-graduação em literatura brasileira. Também atuei junto ao Núcleo de Cultura Brasileira da <i>Universidade X</i> organizando eventos para promover a cultura brasileira, organizei a biblioteca do núcleo e providenciei a compra de novas obras de referência.</p>
	L14	<p>Eu era basicamente professor de língua. Quando cheguei, compus o grupo do programa de ensino de língua estrangeira e tradução na <i>Universidade X</i> e fui responsável pela implementação dos módulos de Português dentro do programa, além de sua inserção dentro da grade curricular de alguns cursos, como o de Economia e Relações Internacionais, Ciências Políticas e História.</p>
	L15	<p>Lecionar para níveis intermediários e avançados com ênfase em cursos de língua e literatura.</p>
	L16	<p>Dar aulas na modalidade lecto-compreensão ou português instrumental com materiais elaborados pelo grupo de professores de português do Departamento de <i>Lenguas Extranjeras y Modernas</i>. Este foi o grande problema e motivo de frustração com o leitorado, a total falta de autonomia tanto na elaboração de</p>

		<p>materiais, como na apresentação de propostas e ideias novas. A função da professora leitora nessa Instituição se resume a simplesmente cumprir com o cronograma pré-determinado de dar aulas de 4 horas relógio a alunos de Licenciaturas de História, Geografia, Antropologia, Letras, Artes, Filosofia, Edição, Ciências da Educação que estudam na Faculdade de Filosofia Letras. O idioma português está como uma opção de idioma neolatino como são também francês e italiano, ambos cursos são ministrados por 3 semestres que o aluno pode escolher qualquer um desses idiomas, também precisa cursar mais 3 semestres de um idioma anglo-saxônico alemão ou inglês. A função do professor leitor neste caso é ser mero trabalhador ad honorem com uma carga horária que supera a de qualquer um dos professores de português do país. Eu tive uma média de 4 turmas semanais, apenas no último ano é que trabalhei com 3, enquanto que os demais professores tinham 2 turmas, no máximo. As turmas tem um máximo de 42 alunos, mas em muitos casos extrapola esse número pela demanda maior em certos horários e a possibilidade dos alunos migrarem de um horário inicial para um outro que seja mais conveniente para cada caso.</p>
	L17	<p>Produzir/preparar aulas e material didático de nível básico a intermediário para alunos estrangeiros que estão aprendendo Língua Portuguesa. Participar de alguns eventos assinalados com o intuito de promover/desenvolver o estudo da Língua Portuguesa no país estrangeiro.</p>
	L18	<p>Durante o Leitorado, eu lecionei língua e Cultura brasileiras, auxiliei no desenvolvimento do Major em Estudos Luso-Brasileiros, apresentei o convênio com a USP o qual foi assinado em 2014.</p> <p>Também fui indicada como Coordenadora do curso de Português, pelo período de um ano acadêmico</p>

		(agosto 2014 a Maio 2015) em substituição à Dra. Jo-Anne Ferreira que estava em sabattical.
	L19	Vários e diversificados cursos entre a língua portuguesa, a literatura, a cultura, a história, as artes e a redação. Organização de conferências e eventos, para o público acadêmico e não-acadêmico. Atendimento e apoio aos estudantes. Uma publicação conjunta, revisão e editoração de textos. Concepção e criação de um centro de estudos brasileiros.
	L20	Aulas de Português Língua Estrangeira e de Literatura Brasileira.
	L21	1) Aulas de Língua Portuguesa (leitura; escrita; compreensão; escrita) para turmas iniciantes, intermediárias e avançadas; 2) Aulas de civilização e cultura brasileiras; 3) Aulas para estudantes que submeteriam ao CELPE-BRAS (em parceria com a Embaixada do Brasil <i>no país X</i>).
	L22	- Professora do Curso de preparação dos alunos (com duração de 1 mês) para ingressar ao “Profesorado de Grado Universitario en Portugués”, Curso de graduação oferecido pela Facultad de Filosofía y Letras da <i>Universidad X, país X</i> ; - Professora no mesmo Curso de Graduação em Português das disciplinas: “Fonética y Fonología Portuguesa II”; “Portugués III”, “Taller de Comprensión y Producción de Textos en Portugués (Módulo II)” y “Taller de Intensificación de la Lengua Oral y Escrita” oferecidas para os alunos do 2º e 3º anos do Curso. - Aplicadora da parte escrita e entrevistadora na avaliação oral do Exame Celpe-Bras (Posto Aplicador: <i>Universidad X</i>).
	L23	Professora de Língua Portuguesa
	L24	Durante o meu leitorado na <i>Universidad X</i> , a universidade demonstrou pouco interesse pela leitorado brasileiro, fazendo que meu trabalho somente se limitasse a minhas

		aulas. Isto acontece porque esta universidade tem mais interesse no ensino de outras línguas como o inglês, alemão e francês devido o convênio com os países destas línguas.
	L25	Professor de Português - variante brasileira
	L26	Na primeira vez na primeira universidade, tive a incumbência de dar aulas de Português como LE não no Departamento de Português e sim, no Departamento de Espanhol, no qual Português entrava como segundo língua estudada. O Departamento de Português era hermético dando espaço apenas variante 'europeia'. Mas, também tive de lecionar a Literatura Brasileira e esta sim, foi aos estudantes do Depart. de Português o que valeu a pena. Já, na segunda vez, que assumi um leitorado em outra instituição no mesmo país, não tive autonomia nenhuma. A 'ordem' que recebi foi a de que devia apenas complementar as aulas que vinham sendo dadas pela equipe que ensinava a variante 'europeia' e que devia usar os manuais portugueses. Não tive a liberdade de trabalhar com a literatura brasileira pois já tinham professor para a disciplina. Foi uma das razões que me fez renunciar ao leitorado. Na verdade, não havia espaço para um leitor brasileiro lá e, abrir o leitorado foi interpretado como um ganho no relacionamento político com a Embaixada, algo assim.
	L27	Ensinar a língua portuguesa, divulgar a cultura, costumes brasileiros.
	L28	Dar aulas, participar de grupos de pesquisa, organizar eventos acadêmicos e culturais, orientar trabalhos de conclusão de curso, fazer curadorias, captar e gerir recursos, intermediar a colaboração cultural entre as Faculdades de Comunicação e Linguagem e de Ciências Sociais da <i>Universidade X</i> e a Embaixada do Brasil no <i>país X</i> .
	L29	No primeiro leitorado, como era a primeira leitora a chegar naquela

		universidade, fui designada a criar os cursos de português, obter aprovação junto a reitoria da universidade (o Curso de Português não havia sido discutido ou aprovado pela reitoria, ou seja, o Itamaraty me enviou para um país do outro lado do Atlântico, sem nenhuma garantia que a Universidade iria aceitar o curso!!!), fazer as matrículas (apesar do Departamento de Línguas Estrangeiras contar com secretárias para esta função), organizar os grupos, desenvolver o material didático, dar aulas (apesar de não haver salas disponíveis para o curso de português, o que significa que muitas aulas foram ministradas na biblioteca ou no jardim, pois as salas dos outros idiomas estavam ocupadas), criar atividades de divulgação do português dentro e fora da universidade (em determinados países o Itamaraty não conta com pessoal responsável pela área cultural e educacional, então a Embaixada passa ao leitor todas as funções desse departamento), ou seja, meu primeiro leitorado era um "faz tudo" tanto para universidade, quanto para Embaixada. Após esta experiência já aguardava o mesmo para a segunda, porém, fui para um país que já teve leitores anteriormente e desta vez fiz questão de cumprir somente as atribuições descritas no edital.
	L30	Coordenação das Relações Internacionais com a América Latina
Durante o Leitorado, quais funções lhe foram designadas pelo Itamaraty?	L1	Divulgação e promoção da língua e da cultura brasileira no exterior.
	L2	Ministrar disciplinas Atendimento de estudantes Promover o conhecimento sobre o Brasil
	L3	Nunca foram claras (na verdade, nunca me disseram NADA sobre o trabalho do leitor). Para se ter uma ideia, o primeiro contato de um diplomata comigo no meu posto do leitorado foi após 6 meses de minha chegada e foi apenas para comunicar que eu tinha que fazer um relatório.
	L4	- Nenhuma! Somos invisibilizados tanto

		pelo Itamaraty quanto pela Embaixada Brasileira.
	L5	Nenhuma diretamente.
	L6	Lecionar e representar intelectual e culturalmente o Brasil na universidade estrangeira na qual fui designada. Informar através de relatório todas as atividades realizadas com anuência / assinatura da chefia do departamento na universidade estrangeira. Averiguar a ocorrência de alguma irregularidade no Posto Aplicador da Prova CELPE-BRAS no qual trabalhei.
	L7	Divulgação da língua na variedade brasileira, propagação da cultura e da literatura brasileira.
	L8	Apresentação dos relatórios CAPES
	L9	1. Reuniões de avaliação com os outros leitores brasileiros com o diplomata responsável pelo setor de educação na Embaixada do Brasil (nos dois primeiros anos em que trabalhei como leitor na <i>Universidade X</i> , havia além de mim, mais dois outros leitores na capital do <i>país X</i>), tais reuniões ocorriam em período bimestral; 2. Ministras aulas de Português aos acadêmicos e pesquisadores do Centro de Estudos Brasileiros da <i>Academia X</i> de Ciências Sociais; 3. Aplicar os exames CELP-BRAS na <i>Universidade X</i> e fazer as entrevistas orais e avaliações do exame oral do CELP-BRAS; 4. Participar de eventos cívicos e culturais organizados pela Embaixada do Brasil (celebração do 7 de setembro, Festival de Cinema Brasileiro, Palestras com escritores e artistas do Brasil).
	L10	A única função a mim designada foi a de Professora de Português na Universidade e se possível no Centro de Estudos Brasileiros, mas tive de assumir os cursos da coordenadora de português (ela perdeu o filho logo que cheguei), além dos meus cursos, e não pude trabalhar com o CEB.
	L11	O Itamaraty solicitou que o leitorado não cessasse na sala de aula e sugeriu que tentássemos cadastrar as universidades como postos aplicadores

		do Celpe-Bras, como realizei no meu exercício. Todas as estratégias culturais são extremamente valorizadas pela DPLP.
	L12	As atribuições das funções do leitor são vinculadas às necessidades das instituições e, em geral, são especificadas no edital do concurso.
	L13	Não sei se propriamente o Itamaraty me designou uma função específica, mas sim a Embaixada do Brasil no <i>país X</i> . Também auxiliei na organização de alguns eventos, como o Mês da Cultura Brasileira (mais especificamente da palestra de Adriana Lisboa que aconteceu na <i>Universidade X</i>) e o lançamento da <i>tradução X</i> de O filho eterno, de Cristovão Tezza, ajudei a redigir um projeto para a obtenção de patrocínio para o Núcleo e divulguei os eventos organizados pela Embaixada.
	L14	Eu era professor de português dentro da <i>Universidade X</i> e tinha também o papel de adido cultural no país, já que no <i>país X</i> não tinha embaixada do Brasil. Era sempre designado a promover a cultura brasileira além da língua, realizando eventos culturais no país.
	L15	Apresentacao semestral de relatorios
	L16	Sinceramente, a sensação que dá é que o Itamaraty nem sabe o que os professores leitores fazem no posto que atuei. Si a proposta do Itamaraty é trabalhar com a língua portuguesa variante brasileira e a cultura brasileira, com certeza o local que o Itamaraty mantém o Leitorado aqui não é o melhor espaço para desenvolver atividades neste sentido, poderia ser realizado um trabalho muito mais interessante e construtivo em qualquer outra instituição universitária, tanto federais com privadas, menos ai, onde somos designados.
	L17	Envio de formulários ao final de cada semestre/ Participar de alguns eventos assinalados com o intuito de promover/desenvolver o estudo da Língua Portuguesa no país estrangeiro.

	L18	As funções designadas pelo Itamaraty foram de lecionar língua e cultura, estar em contato com a Embaixada e fazer os relatórios semestrais das atividades desenvolvidas.
	L19	Concepção e organização de eventos e conferências, com a universidade e com a comunidade brasileira local, para o público X e internacional. Mediação entre a universidade e as embaixadas lusófonas. Participação no Conselho de Cidadãos Brasileiros no país X e organização da Semana Brasil no mês de setembro. Produção de relatórios semestrais.
	L20	Aulas de Português Língua Estrangeira e de Literatura Brasileira e também promoção cultural (exposições, eventos).
	L21	1) Organização de projeções de filmes brasileiros na Brazil House, na cidade X; 2) Assistência na organização de alguns eventos culturais realizadas pela Embaixada do Brasil no país X; 3) Aulas para estudantes que submeteriam ao CELPE-BRAS (em parceria com o Instituto X).
	L22	Participar e colaborar com os eventos organizados pelo Consulado Geral do Brasil em Mendoza e pela Universidade à qual estive vinculada. Trabalhar como professora no Curso de Graduação em Português da Universidad Nacional de Cuyo.
	L23	Professora universitária
	L24	Pelo Itamaraty não houve outros tipos de funções, mas o Centro Cultural Brasil-X me atribuiu funções como de avaliadora do CELPE-BRAS, palestras de literatura e cultura e outras atividades nos centros culturais de Santiago.
	L25	Professor de Português - variante brasileira
	L26	Não houve grande envolvimento do Itamaraty, exceto o que estava claro no Edital e no Regulamento do Programa de Leitorados.
	L27	Divulgação da língua y literatura portuguesa, cultura, costumes etc
	L28	Fazer curadorias, gerir recursos para

		atividades culturais, participar como palestrante de eventos relativos à cultura brasileira, escrever projetos, intermediar a colaboração cultural entre a <i>Universidade X</i> e a Embaixada do Brasil no <i>país X</i> .
	L29	Diretamente o Itamaraty não passa ao leitor nenhuma função ao leitor. O único contato que temos com o Itamaraty é a carta de aprovação, os relatórios (que são enviados pela Embaixada) e as passagens de ida e volta. As funções do leitor são aquelas publicadas em cada edital. Passado o processo de seleção e a ida ao país ao qual você foi designado, o único contato com o Itamaraty era o relatório e a passagem de volta. No ano passado, após anos de reclamações da parte dos leitores, o Itamaraty criou uma revista eletrônica e a possibilidade de vídeo conferência. Porém, ao que parece os encontros virtuais não foram muito longe, pois tivemos apenas um e o segundo foi cancelado. Nos encontros virtuais o responsável no Itamaraty pelo leitorado servia de mediador entre leitores que estavam na mesma região (no nosso caso, América do Sul). Mas no espaço de 30 minutos os mediadores ouviram apenas reclamações sobre o "abandono" que o Itamaraty oferece. Este distanciamento se deve, em parte, como um meio de proteger o Itamaraty. Segundo a lei do leitorado, o leitor é um empregado da Universidade que o recebe e com a qual ele tem contrato de trabalho. Qualquer função designada diretamente pelo Itamaraty significaria contrato de trabalho o que levaria a futuros problemas trabalhistas. Em vista disso, a maioria dos leitores (não os novos na função, mas aqueles que já estão no segundo ou terceiro leitorado) compreendem a distância. Mas devo declarar que no meu último leitorado o Itamaraty cometeu um grande erro. Como o país contava com 3 leitores para a mesma universidade e tendo na mesma cidade outra instituição que necessitava de leitor, mas sem

<p>Em sua formação inicial ou continuada, você participou de alguma disciplina ou curso relacionado ao ensino de português para falantes de outras línguas? Comente.</p>		condições financeiras de convocar via edital, o Itamaraty chamou os 3 leitores (eu incluso) para uma reunião declarando que só poderíamos renovar o nosso leitorado por um ano (o edital estipula igual tempo, ou seja, 2 anos) e um dos leitores "deveria" assumir outra função em outra instituição. Um movimento bastante arriscado, já que todos os leitores envolvidos receberam e-mails que comprovam a designação de uma nova função, fora do estipulado em edital, e demonstra que nosso empregador era o Itamaraty (com direitos de descumprir contrato que o leitor tinha com a universidade). Mas bastou que eu os lembrasse desse detalhe para eles "esquecerem" a necessidade de um leitor atender outra instituição.
	L30	Nenhuma
	L1	Não.
	L2	Não
	L3	Sim. Minha graduação foi específica no ensino de línguas estrangeiras. Além disso, tenho mestrado específico em PLE e fiz mini-cursos e workshops específicos para o ensino de L2, LE ou LA.
	L4	Minha formação acadêmica (graduação, mestrado e doutorado) é voltada para a área de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. em especial, PLE.
	L5	Não.
	L6	Não. Mas procurei ler e estudar individualmente sobre este aprendizado com revisão de literatura específica e no cotidiano superando desafios impostos pela prática.
	L7	Disciplina, não, entretanto, participei, no terceiro e quarto anos da Graduação, de um Projeto de Ensino - o ENPFOL, nesta vertente, coordenado pela Prof. Viviane Bagio Furtoso, na Universidade Estadual de Londrina.
	L8	Não. À época, meus cursos de graduação e pós-graduação não disponibilizavam nenhuma disciplina especificamente voltada à área. Posteriormente, participei como

		palestrante convidado nesse mesmo programa, portanto, hoje sei que tais disciplinas são disponibilizadas.
	L9	Não. Na época em que fui aluno de graduação a área de PLE ainda era incipiente no Brasil. No entanto, quer seja na condição de aluno de línguas estrangeiras, quer seja na condição de aluno de Prática de Ensino de Língua Portuguesa tive contato com algumas informações úteis e também relacionada com a área de PLE.
	L10	Na verdade não, somente cursos direcionados ao ensino de Língua Estrangeira (inglês, espanhol, italiano e alemão).
	L11	Sim. Desde a graduação, voltei-me ao ensino de português para falantes de outras línguas. Graduei-me em Letras-Português do Brasil como segunda língua, curso que só existe na UnB e na UFBA. No mestrado, pesquisei sobre fraseologia e ensino de português como segunda língua e no doutorado, sobre aquisição do ritmo também a falantes de segunda língua. Não houve um momento sequer em que estive voltada a outra formação.
	L12	Sim, vários.
	L13	Como a minha formação é em Letras - Inglês, cursei disciplinas na graduação sobre o ensino de línguas estrangeiras (naturalmente, com o foco em inglês) e disciplinas de revisão de textos em língua portuguesa. Quando estava no <i>país X</i> , participei de um curso para formação de professores na <i>província X</i> , que durou uma semana, com o professor Dr. José Carlos de Almeida Filho.
	L14	Não. Minha formação em Letras não tinha esta especialidade, seja em forma de disciplina ou conteúdo em determinadas disciplinas. As disciplinas de português eram somente para lecionar para nativos. Essa é uma lacuna nos cursos de graduação de Letras a ser repensada com urgência devido à demanda que hoje existe de estrangeiros entrando no Brasil por

		razões diversas, assim como promover nossa língua em outros países. Algo já praticado com bastante sucesso por outras nações.
	L15	Não
	L16	Não. Minha formação acadêmica e cursos de formação continuada no Brasil foram sempre direcionados ao ensino de ELE. Mas posso afirmar hoje que foi bastante útil esta experiência de dar aulas de português para "hispanohablantes", pois pude fazer uma espécie de "pesquisa-ação" dos problemas já conhecidos e esperados por partes dos brasileiros estudantes do idioma espanhol em contraste com as dificuldades que os alunos hispanos têm a aprendizagem do português.
	L17	Sim, minha formação em Letras teve e tem papel crucial no meu desenvolvimento profissional. Durante a graduação, fiz uma disciplina voltada a PLE e, durante meu período fora do Brasil, assisti a Congressos e fiz cursos de formação voltas para a área.
	L18	Sim, fiz meu Doutorado fora do país em Ensino de Português Língua Estrangeira, pela <i>Universidade X</i> e também fiz um curso de Ensino Aprendizagem na Universidade (CUTL - Certificate in University Teaching and Learning), pela <i>Universidade Y</i> , na qual fui Leitora.
	L19	A opção correta seria: por vezes ou parcialmente, visto que a universidade solicitou vários cursos em diferentes áreas. Fiquei em dúvida entre o "raramente" e o "na maior parte das vezes"
	L20	Sim. Formação oferecida pelo liceu franco-brasileiro de São Paulo para o ensino de PLE para estudantes franceses.
	L21	Durante o mestrado, cursei uma disciplina sobre letramento entre cujos tópicos havia o ensino de língua materna e língua estrangeira. Entre os seminários realizados, existiram alguns focados no ensino de Português como língua estrangeira, assim como o de Inglês como língua estrangeira ou

		segunda língua. Esta disciplina foi-me importante para fornecer um aparato teórico-metodológico para o ensino de PLE.
	L22	Não, na Universidade onde me graduei no Brasil não havia muitas disciplinas nesta área. Me especializei no ensino de espanhol como língua estrangeira, apesar de que, na minha opinião, minha experiência com outras línguas foram de grande importância para a preparação das aulas e do material didático e para o meu desempenho como professora de português língua estrangeira.
	L23	Meu tema de mestrado foi a avaliação oral do celpe-bras, fiz uma disciplina sobre PLE e agora no doutorado faço outra disciplina sobre ensino e pesquisa em PLE
	L24	Não porque não há, mas devido a minha formação em Letras espanhol-português, toda a didática da língua vista no curso de espanhol, congressos, páginas, publicações e outros, aplico no ensino de PLE considerando as especificidades do português brasileiro, contexto linguístico e cultural. O ensino de português como língua adicional ainda está engatinhando comparado com o ensino de outras línguas como o espanhol. Ainda estamos restritos a meras discussões acadêmicas tratando somente de temas de gêneros, mas ainda não sabemos preparar materiais didáticos, questões fonéticas no ensino de PLE, as variações linguísticas, etc.
	L25	Não
	L26	Sim. Ao findar a Graduação, fiz uma Pós-Graduação em nível de Especialização chamada "Português do Brasil" que foi fundamental para perceber a importância desse domínio para/e sua aplicação no âmbito internacional, fora das fronteiras nacionais. Foi na época em que se começava a discutir o Português como

		LE.
	L27	Sim, eu sempre trabalhei no exterior.
	L28	Não. Respondi a um edital de leitorado que pedia um professor com doutorado em literatura para ministrar aulas de literatura e cultura brasileiras para alunos de pós-graduação das áreas de ciências sociais e humanas. Isso foi problemático no início da minha relação com o Departamento de Línguas, onde fui alocada, mas com o tempo fui me inserindo em atividades mais condizentes com minha formação em história cultural e literatura. Assumi as disciplinas Cinema Latino-Americano, Literatura Latino-Americana Contemporânea, Música Brasileira e Literatura Brasileira.
	L29	Na verdade nunca fiz nenhum curso, a nível acadêmico, relacionado ao assunto. Tenho mais de 16 anos de experiência como professora de português idioma adicional/estrangeiro. Tenho muitos cursos na área de educação de idiomas estrangeiros, e nos últimos anos muitas publicações têm ajudado os interessados no assunto. Contudo, em sua grande maioria, os trabalhos acadêmicos na área são relatos pessoais de experiências pontuais com esta ou aquela cultura, ou as experiência de lecionar português no Brasil. Todos leitores logo descobrem que a experiência de ministrar português para estrangeiros em situação de imersão é absolutamente distinta da situação vivida pelo leitorado. Lembrem-se, em alguns países o leitor é o único falante do português na comunidade. Leitores, em geral, aprendem mais pelos seus erros do que pelos anos de experiência. Um fato que não é consistente no leitorado é a seleção de leitores com formação em línguas e linguística. Devo dizer que a formação nesta área é de grande ajuda, pois é a única área onde encontramos material que será útil ao leitor.
	L30	Não participei.

Durante o Leitorado, quais os principais desafios enfrentados em relação ao ensino da língua portuguesa?	L1	- Variedade de níveis no mesmo grupo; - Cultura universitária muito diferente da brasileira.
	L2	Alguns estudantes interessavam-se primordialmente pela variante europeia da língua, cujas particularidades eu desconhecia
	L3	Falta de material didático para falantes famílias linguísticas distantes ao português e o atrito com os colegas da variante europeia do português. Antes do leitorado eu não tinha ideia de como é delicada a relação de professores e leitores brasileiros e portugueses no ensino (e muitas vezes imposição) da "melhor" variante do português. Os governos de Portugal e Brasil ao invés de juntarem esforços parecem duas crianças mimadas que "compram duas bolas iguais, mas acabam tendo que brincar sozinhas".
	L4	Nenhum! Ensinar língua portuguesa para estrangeiro faz parte da minha formação acadêmica. A maior dificuldade é não possuir apoio do governo brasileiro (exceto o subsídio) no exterior. Na maioria dos países que o Brasil possui o PLB, não há diálogos entre leitores, Itamaraty e Embaixadas Brasileiras.
	L5	Excesso burocrático da instituição, o fato de ser empregado temporário - o que fazia os colegas levarem meu trabalho e considerarem minhas contribuições menos a sério.
	L6	Poucas obras disponíveis p/ o ensino/pesquisa em Língua Portuguesa. Ausência de laboratório de línguas. Poucos equipamentos disponíveis p/ todas as turmas / professores.
	L7	A diferença entre a variedade brasileira e a praticada em São Tomé e Príncipe, ainda bastante voltada para o Português Europeu
	L8	Com os amplos recursos tecnológicos e a excelente infraestrutura que a universidade disponibilizava, os desafios eram poucos. Senti falta de uma verba para adquirir materiais.

		Talvez uma maior divulgação dos cursos aumentasse o número de interessados.
	L9	No caso <i>do país X</i> foi a extrema dificuldade de encontrar material disponível para o trabalho (livros, revistas, dicionários, filmes em DVD falados e com legendas em português). Além disso, o fato de existir no país o conhecido "firewall" (o bloqueio e censura de vários sites da internet, entre os quais o youtube e as redes sociais) tornava o trabalho bastante árduo.
	L10	A falta de material didático foi o maior desafio. Hoje já está um pouco melhor, já se encontra muita coisa, muitas ideias, na internet.
	L11	Não acredito que seja um problema do leitorado, especificamente, mas o ensino do português brasileiro ainda conta com uma carência significativa de materiais didáticos e de plataformas multimodais. Além disso, obter materiais autênticos em contexto internacional também é mais difícil. Não tenho queixas políticas ou consulares, a jurisdição consular a qual pertence a universidade em que trabalho está em constante apoio aos programas por mim desenvolvidos.
	L12	Material didático. Sempre preparei minhas apostilas e meu material de trabalho.
	L13	Em um país com métodos de ensino mais antigos (estruturais, especialmente), um dos primeiros desafios foi me adequar e ajudar os alunos se habituarem ao método comunicativo de ensino. As diferenças culturais e o fato de precisar utilizar o inglês como língua de mediação nas aulas também dificultou um pouco, gerando alguns problemas de comunicação. Além disso, alguns estudantes eram muito tímidos e provavelmente se sentiam um pouco intimidados com o fato de eu não poder falar bem o mandarim.

	L14	Poderia listar muitos, mas os mais recorrentes são o conflito que ainda existe entre as variantes européia e a brasileira; a visão conturbada de que quem aprende espanhol não precisa do português (quando na prática o que se vê é mais o contrário); a falta de uma visão da importância econômica do aprendizado da língua portuguesa; e a falta de uma política diplomática mais forte do Brasil para incentivar o ensino do português fora do país em vista de uma grande demanda existente.
	L15	Aquisicao de livros didaticos que estao apenas disponiveis no Brasil e sao de dificil exportacao.
	L16	A principal questão é a inversa do aluno brasileiro que estuda espanhol a ideia antecipada e errônea que são línguas "iguais" que por isso não requer esforço, a medida que se deparam as dificuldades não calculadas por eles muitos migram para francês que já tem alguma noção ou italiano que conhecem aspectos da oralidade como língua familiar, pela histórica imigração de italianos desde meados do século XIX <i>ao país</i> X. Outro aspecto no caso particular foi a questão do material didático pré selecionado e organizado para as aulas, com dados ultrapassados e com temas que remetem a estereótipos da visão que certo grupo de argentinos ainda mantem do Brasil o que exigia muita atenção e cuidados na hora de tratar com os alunos. Além do mais o professor de português precisa ter uma boa leitura de sociologia e história brasileira, para poder estar a altura das perguntas que surgem por partes dos alunos durante as aulas, justamente pelo perfil das diversas áreas de interesses dos mesmos.
	L17	Desconhecimento geral do aluno em relação à cultura brasileira e falta de eventos voltados à promoção do conhecimento da mesma, tanto por parte do Itamaraty como por parte das universidades locais. Falta de material específico e alinhamento de interesses

		com outros leitores/leitorados. Falta de conhecimento da história e objetivos do Programa de Leitorado, no geral.
	L18	O maior desafio é de desenvolver projetos sem o auxílio do Itamaraty. Uma das exigências é a de desenvolver projetos, porém nunca há verbas para eles. A Embaixada faz o possível para auxiliar o Leitor, porém eles também dependem das verbas vindas do Itamaraty para destinarem-nas para Projetos. No meu caso, <i>no país X</i> , nunca consegui verbas para qualquer projeto, mas contei com a participação de estudantes, do Departamento de Línguas Modernas e Linguística, da Embaixada e de pessoas da comunidade que doaram coisas para a realização dos projetos.
	L19	A maior dificuldade foi o acesso a livros e materiais didáticos, visto que a universidade não possui uma biblioteca atualizada, nem o leitorado. Os materiais foram escassos e/ou ausentes. Basicamente, trabalhei com materiais que comprei no Brasil e enviei para <i>o país X</i> . A biblioteca bem estruturada é a do Instituto Camões, portanto voltada para Portugal. Em muitos momentos também houve escassez ou ausência de condições estruturais e materiais de apoio, que foi, aos poucos, sendo superada. A outra dificuldade refere-se à predominância da didática centrada no Português Europeu, que tentamos quebrar propondo um Centro de Estudos Brasileiros, que fortaleceria o ensino da cultura brasileira e do português falado no Brasil. Elaboramos uma proposta, mas infelizmente não pode ser concretizada pelo governo brasileiro. No âmbito dos desafios pessoais, o visto e as questões burocráticas foram particularmente difíceis, a maior parte das vezes sem o apoio necessário e/ou apropriado.
	L20	Falta de biblioteca contendo livros brasileiros e de material didático disponível durante as aulas.

	L21	<p>De início, a falta de material didático-pedagógico especializado no ensino de PLE, somada à escassez de vários e diferentes gêneros textuais (e os seus respectivos suportes), exigiu maior disponibilidade para o planejamento e, por vezes, para o improviso a fim de oferecer melhores aulas ao corpo discente. No entanto, é inevitável assumir que daí tirei muitos ensinamentos, apesar de a existência de um ambiente melhor aparelhado para o ensino-aprendizagem de línguas conduzir-nos-ia a resultados mais satisfatórios. Com o decorrer do leitorado, a situação foi sendo modificada, inclusive a partir de mudanças na administração do Instituto. A Embaixada do Brasil também esteve presente no acompanhamento das atividades e, inclusive, na tentativa de auxiliar-me no enfrentamento de alguns desafios estruturais para o exercício do leitorado. Um desafio que atravessou todo o período foi o facto de estudantes advirem de diferentes países, o que me obrigava a preparar aulas pensando que teria, simultaneamente, falantes de diferentes idiomas aprendendo Português. Entretanto, este desafio felizmente me levou a aprimorar as técnicas de ensino de PLE.</p>
	L22	<p>O maior desafio que enfrentamos, na minha opinião, é a falta de bons livros didáticos, principalmente para ensinar a língua portuguesa para estrangeiros. O material disponível é de difícil acesso fora do país. No meu caso, senti também a escassez de material disponível para formar professores nesta área e para trabalhar especialmente a fonética... seria interessante ter acesso a dicionários com áudio incluído. Como o português é uma língua muito próxima ao espanhol, outra das dificuldades que senti foi demonstrar a importância da sua aprendizagem em sala de aula. Muitas pessoas têm a ideia de que já sabem falar a língua e o nosso desafio é</p>

		mostrar a importância da língua portuguesa bem falada e escrita.
	L23	falta de material didático adequado
	L24	A falta de materiais específicos, gramáticas de uso e congresso na área.
	L25	A escassez de uma variedade de materiais didáticos de língua portuguesa, bem como a falta de condições para o desenvolvimento de um material didático próprio voltado para o ensino de português de acordo com os parâmetros desejados pela universidade estrangeira.
	L26	O maior desafio foi o de ter de trabalhar sozinho. A atividade de leitor brasileiro é, em geral, um trabalho solitário. No Brasil, em geral, quando trabalhamos na universidade temos a possibilidade de relacionamento, de companheirismo com nossos colegas de profissão, formar grupos de estudos, pesquisas,... Vencer bloqueios foi também um desafio. Ter diplomacia ante a forçada imposição da variante europeia é outro desafio.
	L27	Para os hispanos falantes, a semelhança que existe entre as duas línguas.
	L28	O próprio fato de ter que ensinar português sem que isso estivesse estabelecido pelo edital e pelos contatos travados com a universidade antes de embarcar. 2. Ensinar português utilizando um material didático de base gramatical sem ter formação em letras.
	L29	Depende do país e depende do projeto. O grande desafio é ensinar língua portuguesa em dois, três encontros semanais. Ou seja, as horas de exposição ao idioma. A maioria dos leitores de "primeira viagem" só lecionaram o idioma em situação de imersão (no Brasil) e não são professores de outras línguas adicionais no Brasil, e podem ficar frustrados com resultados, que são distintos daqueles em imersão. Leitores com experiência no leitorado ou como professores no exterior (ou até mesmo

		aqueles que lecionam outros idiomas) são os podem tirar maior proveito das classes e encontraram menos problemas quanto ao ensino, criação de material didático e demais projetos de divulgação do idioma.
	L30	Disciplina não oferecida no currículo. Leitor se dedicava a pesquisa em sua área de estudo e coordenação das relações internacionais com a América Latina, especialmente, com o Brasil, desenvolvendo parcerias e convênios de interesse e estudantes e acadêmicos brasileiros.
	L1	Leitores mais bem pagos e com a possibilidade de continuidade de seu trabalho no exterior, pois o curto período de leitorado impede o amadurecimento e a continuidade de projetos, além de fazer com que o leitor tenha de retornar ao Brasil desempregado e tendo de recomeçar a vida.
	L2	Responsáveis pelo programa: 1. Cuidar MUITO melhor dos trâmites burocráticos tanto do recrutamento, quanto da seleção, quanto da gestão cotidiana - falta divulgação das vagas, dos procedimentos, dos ATRASOS, dos cronogramas de desembolso de recursos (para passagem e pagamento das bolsas, por exemplo) - adequar o calendário CAPES/Itamaraty aos das instituições estrangeiras - incorporar todos os requisitos para a realização de um trabalho de qualidade pelo leitor ao cronograma do programa, prevendo, especialmente, tempo hábil para deslocamento e instalação do leitor antes do início das aulas - criar canais de comunicação com os responsáveis pelo programa nas instituições estrangeiras 2. Criar canais efetivos de comunicação com os leitores e com as instituições que os hospedam: antes, durante e após a conclusão de sua participação 3. Incorporar aos custos do programa itens essenciais como: custos de deslocamento (taxis, alimentação, seguro de viagem,
Faça sugestões para os futuros leitores e/ou para os responsáveis pelo Programa de Leitorado Brasileiro.		

		<p>excesso de bagagem, etc.), custos de instalação (hospedagem nas primeiras semanas, deslocamentos pela cidade para procura de acomodação definitiva), custos de vida (seguro saúde)</p> <p>Para os leitores:</p> <p>- pressionem o Itamaraty para que dê devida importância à adequação do seu cronograma de deslocamento com o calendário letivo da instituição de destino, para que haja tempo hábil de adaptação (chegada, fuso horário, instalação, etc.) - pesquisem e peçam ajuda a estudantes brasileiros na instituição de destino, antes mesmo de sua partida do Brasil - antes do final do primeiro semestre letivo, cuida da divulgação do programa e das disciplinas que ofertará no semestre seguinte</p>
	L3	<p>Primeiro e mais importante: o Itamaraty pensa que é só pagar uma "bolsa" para um professor e os problemas estão resolvidos e ele não tem que fazer mais nada. A DPLP é INCAPAZ de preparar um pequeno guia ou dar orientações BÁSICAS para os leitores. Cheguei ao meu posto sem saber nada do programa ou qual era a política educacional e cultural do Itamaraty para o meu posto (aliás, até hoje não sei se há uma política). A DPLP joga essa batata para o posto consular e o posto consular joga a batata para a DPLP. No fim das contas o leitor fica que nem uma barata tonta sem entender claramente qual é a verdadeira política do leitorado. Além disso, o Itamaraty é extremamente desorganizado e já cheguei a ficar com 5 meses de subsídio atrasado por falta de comunicação entre o posto consular da minha jurisdição e a DPLP. É muito triste que um projeto como o leitorado seja tratado assim... Outro ponto importante é o contato e convívio com o corpo diplomático brasileiro. Descobri que os diplomatas brasileiros são muito legais para bater papo, mas</p>

		<p>quando o assunto é leitorado as desculpas são sempre as mesmas: "o fulano responsável ainda não chegou ou o fulano responsável voltou para Brasília... a área cultural nunca tem dinheiro... vamos esperar para ver com essa mudança de governo...". Ou seja, o leitor pena para conseguir qualquer coisa para a universidade é difícil, como livros, dicionários ou, até mesmo, a própria presença dos diplomatas na universidade. Até conseguir vistos de estudante para os alunos é uma novela... Por mais incrível que pareça, os funcionários "não-diplomatas" (auxiliares e assistentes de chancelaria) se preocupavam muito mais com o bem-estar e problemas administrativos dos leitores do que os próprios diplomatas. (Com este comentário que fiz acima sobre o Itamaraty entenda que minha experiência como leitor tem dois lados bastante opostos: 1- A péssima impressão que tive da organização e premissas e deveres do Itamaraty; 2- A excelente experiência de ensino e crescimento profissional que me foi oferecida pela universidade anfitriã) Minha dica para os leitores é: 1- Venham sabendo que o Itamaraty só vai pagar a "bolsa" e não vai dar muito apoio para a sua adaptação no posto de trabalho; 2- É muito mais importante conversar com o responsável da universidade do que com alguém do Itamaraty; 3- Procure conhecer outros leitores antes tomar uma decisão; 4- Procure também conhecer o posto em que deseja trabalhar. Eu tive uma ótima experiência com minha universidade, mas conheço amigos leitores que viveram um inferno; 5- Venham de coração aberto, pois apesar dos problemas (quase todos por causa da desorganização da DPLP/Itamaraty) ser leitor é uma experiência muito rica e poder divulgar a cultura e língua do Brasil é uma tarefa muito nobre e extremamente prazerosa.</p>
	L4	Futuros leitores: repensar se vale a pena investir dois anos (mínimo) em

		um projeto profissional na qual não possui uma projeção laboral nem tampouco um plano de carreira condicente. Vale a pena rever países como França e Portugal e o quanto é investido na profissionalização dos leitorados e dos respectivos leitores. Nestes países, há um plano de carreira e uma valorização profissional do leitor. Responsáveis pelo PLB: Rever o abismo existente entre a DPLP e os leitores. Não há comunicação! Não há diálogo! As políticas linguistas de expansão da Língua Portuguesa (caso existam) são pensadas em Brasília sem tomar em conta o perfil das universidades conveniadas no exterior, as realidades enfrentadas pelos leitores nestas universidades e o descaso de muitas Embaixadas do Brasil. Um leitor isolado não é capaz de implementar políticas linguísticas, culturais e educacionais sem respaldo governamental. Neste sentido, o Programa Leitorado, em sua maioria, torna-se ineficiente e ineficaz!
	L5	Apoio dos responsáveis pelo leitorado no país (Embaixada?) ao leitor; Coordenação entre leitor anterior e posterior para garantir continuidade do programa de ensino; Possibilidade de extensão do contrato do leitor.
	L6	Detalhamento real das condições que vamos encontrar nas instituições estrangeiras; Convênio com editoras para envio por doação ou venda de obras fundamentais para o ensino/pesquisa e extensão; Intensificar os programas de imersão dos acadêmicos em cursos de Letras no Brasil.
	L7	Apoio, total e irrestrito. Verba para eventos, para trazer novas vozes, novas caras, novas teorias para o local em que estamos disseminando nossa língua, nossa cultura e nossa literatura.
	L8	O meu maior desafio (e frustração) foi a total inexistência de qualquer apoio com relação a moradia e primeiros arranjos para os "newcomers". O consulado do Brasil apenas indicava

		nomes - e com extrema má vontade. Minhas duas primeiras semanas foram frustrantes e estressantes, ao ponto de me fazer querer desistir.
	L9	Penso - em primeiro lugar - que os leitores brasileiros precisariam ser melhor remunerados, além de serem pagos em conformidade com as leis trabalhistas em vigor no Brasil (com direito ao décimo terceiro salário e férias remuneradas, além de terem o direito de tal tempo de trabalho considerado nos cálculos para aposentadoria). Também seria necessário - a meu juízo - que a exigência de exames comprobatórios de proficiência em língua estrangeira (caso do IELTS por exemplo) fosse exigidos uma única vez. Isso porque - como se sabe - tais exames tem validade por até dois anos, e suas taxas não são baratas. Assim, um candidato que já exerceu o leitorado (e para tal teve que comprovar sua proficiência) não teria que, a cada dois anos, dispender tempo e dinheiro para fazer de novo tais exames, e, assim estar habilitado a concorrer - se lhe for conveniente - a uma nova vaga no Programa.
	L10	Para os Leitores: levem todo o material bom que conhecerem (vídeos, livros, etc). Estejam preparados para não só aplicar, mas também a planejar o formato dos diferentes cursos que pretende oferecer e muitas vezes a produzir o material didático também. E a parte mais difícil, você tem que estar preparado para se virar sozinho, o Leitor é uma "peça" solta no ar, não pertence à Embaixada, nem à Universidade, ninguém sabe muito bem quem é você. Você vai chegar sozinho em um país desconhecido e vai ter de procurar lugar para morar e ao mesmo tempo as informações de como vai desenvolver seu trabalho. E tenha uma poupança, porque o primeiro salário pode demorar um pouco a chegar. Aos responsáveis pelo Programa: 1- seria muito bom que o

		<p>Leitor tivesse um vínculo maior com os CEBs, que esses centros fossem encarregados de recebê-los e direcioná-los às atividades do centro de estudos e da universidade. 2- O Leitor deveria participar da aplicação do exame Celpe-Bras, deveria trabalhar com o posto aplicador local. Está é uma experiência muito importante para o Leitor, até mesmo para a preparação dos cursos preparatórios. E muitas vezes, por conflitos de interesses entre as instituições, não é permitido ao Leitor participar da aplicação do exame. 3- O Leitor deveria receber o primeiro salário no momento em que chega ao outro país, ou ter uma ajuda financeira inicial, pois no primeiro mês ele, provavelmente, ainda não conhece ninguém, precisa de um lugar para morar e para alugar algo tem de pagar dois a três meses de aluguel como garantia, entre outras despesas. É uma instabilidade muito grande, no meu caso houve um atraso de três meses para o primeiro pagamento.</p>
	L11	<p>Aos futuros leitores, a integração entre os pares deve ser mais desenvolvida. Conheço apenas um colega e não trocamos muitas informações acerca do leitorado, pois não há muitas oportunidades para isso. Essa integração poderia gerar a produção de materiais didáticos, por exemplo. Aos responsáveis pelo programa, sugiro uma comunicação mais efetiva também. Além disso, há concursos de produção textual que não são abertos a todos os leitorados. Uma plataforma virtual seria ideal para partilhar informações acerca dos leitores e também das universidades. A universidade que recebe o leitor também deveria receber um treinamento prévio acerca do programa e suas particularidades.</p>
	L12	<p>Investir em material didático. Criar bons projetos voltados para a formação e atualização dos leitores.</p>
	L13	<p>A minha maior sugestão seria que houvesse um acompanhamento mais</p>

		próximo do Itamaraty e da Embaixada para se certificar de que as universidades estejam cumprindo com o proposto pelo edital de divulgação da vaga e que os leitores tenham necessidades além das previstas. Viver em um país como o <i>país X</i> , por exemplo, pode oferecer risco à saúde (devido aos altos níveis de poluição) e é importante que os leitores estejam bem assistidos em uma situação como essa ou em outros casos.
	L14	- Guardar sempre o entusiasmo em relação ao trabalho de leitor, mesmo se as condições oferecidas pela universidade não serem as melhores. Há sempre formas criativas e não onerosas para divulgar nossa língua e cultura. - Procurar se integrar com a comunidade brasileira existente no país onde atua, além de população local. - Que a DPLP estreite os meios de comunicação com os leitores e não os deixem tão isolados. Um trabalho em conjunto seria bem melhor.
	L15	Confeccao de um site oficial voltado para o ensino de portugues no qual o aluno possa ter acesso a arquivos de audio, a exemplo do site da VOA com seu link "learning English", em que o conteudo e transmitido oralmente com uma pronuncia mais pausada a fim de facilitar o entendimento principalmente dos iniciantes no aprendizado da lingua português
	L16	Não creio que vale a pena fazer sugestões para os responsáveis do Programa de Leitorado Brasileiro. Quando terminei o meu trabalho aqui pedi permissão ao secretário da Embaixada brasileira e mandei um relatório extra onde apontava todos vários problemas e fazia muitas sugestões também, com o propósito de melhorar as atividades dos próximos leitores que deve caído em algum fundo de gaveta e ficado esquecido. Infelizmente, não vejo que em Brasília deem muita atenção a isto, desde meu ponto de vista pessoal a burocracia politica em muuuitos casos é uma

		<p>problemática na educação. Faço uma ressalva especial ao profissionalismo e a abertura que recebi por parte do secretário da Embaixada que não só permitia, como demonstrava interesse e estimulava para comentar e sugerir ideias. Pena que chegou aqui no último ano do meu trabalho como leitora, mas, felizmente ainda está aqui e esse apoio foi importante para nova leitora que chegou este ano.</p>
	L17	<p>Minha sugestão é que, a cada novo edital, uma vez escolhidos todos os novos leitores, haja um alinhamento anual do programa, uma espécie de "treinamento" ainda que virtual. Sei que há uma Divisão de Língua Portuguesa e que ela é a responsável pelo Leitorado mas, em minha opinião, as coisas acontecem de maneira muito solta. Acho que seria interessante haver um setor voltado especificamente para o treinamento de novos Leitores, com professores que orientassem os novos e os colocassem a par dos objetivos, materiais e desafios do Programa.</p>
	L18	<p>Não sei o que posso sugerir, mas sei que o Leitor deve ir com pouca expectativa com relação a desenvolvimento de projetos, pois embora seja uma exigência, o cumprimento desta exigência sem verbas torna -se quase inviável. Para os responsáveis pelo Programa, a sugestão é que não terminem o Leitorado sem aviso prévio, pois isso acarreta um grande problema para o programa em andamento. No meu caso, recebi a notícia que o Programa de Leitorado acabara em Agosto de 2014, quando já havia assumido as aulas e a coordenação. Todos do Departamento ficaram em pânico, pois não houve recrutamento de outro(a) professor(a) para ficar no meu lugar. Fui mantida no cargo até dezembro de 2014, depois de muitas correspondências entre a Embaixada e o Itamaraty. A Universidade me manteve até o mês de Maio de 2015,</p>

		para dar tempo de terminar o programa do BA em Estudos Luso-Brasileiros (o qual fiz parte da elaboração), contratar outro professor e também esperar pelo retorno da Coordenadora do curso. Fica aqui a ideia de que se há Leitorado em um determinado país, deve haver verba para que o Leitor possa cumprir com todas as exigências do Programa.
	L19	Para os leitores: Procurar informar-se sobre todas as questões burocráticas e visto, solicitando apoio da embaixada ou outras fontes, caso as possua. Procurar colocar as dificuldades no ensino e nas questões práticas para a chefia de departamento. Solicitar participação na formulação dos cursos que serão colocados a cargo do leitor. Para o leitor e para os responsáveis pelo leitorado: Certificar-se de que as contribuições propostas pela universidade serão cumpridas. Informar-se previamente sobre a cidade, moradia, bairros, etc; além da estrutura do departamento e biblioteca da universidade e do leitorado. Para os responsáveis pelo leitorado: Penso que seria favorável uma reformulação do programa, que possa colocar os leitores como funcionários oficiais do país, facilitando a mudança, o transporte e a acomodação; e oferecendo-lhes os benefícios sociais dos trabalhadores, como FGTS ou 13o salário ou adicional de férias, para que possam ter mais segurança. Também seria necessário repensar o intervalo de 2 anos, talvez oferecendo opções para os leitores durante esse período. É também favorável uma maior integração entre embaixada e leitor/representante.
	L20	Levar consigo o maior número possível de livros e de material didático.
	L21	Comunicação constante e franca com a DPLP.
	L22	Seria interessante, por parte do MRE, informar com mais detalhes aos leitores sobre as atividades que desempenharão nas Universidades designadas. Fornecer mais recursos

		<p>financeiros para possibilitar a realização de eventos como Congressos, Seminários, etc. que devem fazer parte e são muito importantes para a divulgação e o crescimento do ensino de português em outros países. Seria interessante também promover a produção e publicação de materiais didáticos específicos e, com relação aos relatórios e formulários semestrais que nos solicitam, senti falta de receber um retorno ou resposta. Uma solicitação de mudança no Edital seria ampliar o período de permanência na Universidade estrangeira do leitor como uma possibilidade, uma vez que muitos projetos a serem desenvolvidos podem se estender por mais de 4 anos. Seria interessante uma terceira renovação por mais 2 anos. Para os futuros leitores, tenho alguns conselhos: Procurem muitas informações sobre a Universidad, cidade e país para onde foram designados com antecedência para não terem surpresas desagradáveis, como com relação ao clima, por exemplo. Procurem informações detalhadas sobre as suas funções com o encarregado na Universidade para que possam preparar e adquirir material de trabalho no Brasil, já que estando no exterior é muito mais complicado. Aproveitem as experiências de outros leitores, entrando em contato e solicitando material, etc.</p>
	L23	<p>não consigo fazer uma sugestão porque cada contexto de leitorado é único e deve ser avaliado quanto às necessidades pelo posto diplomático e pelo professor-leitor, a partir da avaliação pode ser feito o que der para fazer em 1 ou 2 anos.</p>

	L24	Enviar um leitor às universidades que realmente valorizem a aprendizagem de PLE. No caso do <i>país X</i> , há outras universidade públicas que valorizariam mais o leitorado do que a <i>Universidade X</i> , como a <i>Universidade Y</i> a Universidade Metropolitana, etc. A <i>Universidade X</i> é uma universidade privada, com muito dinheiro e conversadora, não precisam deste convênio.
	L25	Sem sugestões
	L26	Penso que o Itamaraty deveria se aproximar mais das universidades brasileiras. Penso que o Itamaraty juntamente com a Capes (MEC), deveria mover ações de incentivo as Faculdades de Letras para que abram no Programa Curricular de Letras a disciplina de Português como LE de frequência obrigatória. E mais, incentivar as Faculdades de Letras a criarem cursos de Pós-Graduação de Formação de Leitores Brasileiros. Há necessidade de sistematizar isso no Brasil. Já, no momento em que o leitor é colocado no exterior é preciso uma preocupação maior, com incentivo, apoio, prestígio e divulgação por parte da Embaixada sobre as atividades do leitor.
	L27	Trabalhar com esforço e dedicação, para alcançar os resultados desejados.
	L28	É importante ter bem claro, com antecipação, as funções que irá cumprir, os recursos disponíveis na universidade e na cidade onde vai trabalhar, e se as aulas são para alunos da carreira de línguas ou para o público universitário em geral.
	L29	O Itamaraty deve ter um maior controle sobre o projeto. Muitos leitores passam o leitorado todo promovendo sessões de cinema e consideram isso divulgação do idioma. Outro fato é que a principal função do leitorado é "Divulgação do Idioma" (Literatura, Cultura, Antropologia e Artes, são parte deste processo, pois é impossível ensinar um idioma e deixar estas questões de lado), ou seja, enviar

		<p>pessoas com formação em história ou outra área que não seja a de Letras é perda de tempo e dinheiro. Todo leitor conhece outro leitor que aproveitou o tempo do leitorado para ter uma experiência no exterior e pouco ou nada vez para o projeto leitorado. O relatório pode ser facilmente manipulado. Aos futuros leitores devo dizer que até o momento que o Itamaraty comece algum tipo pré-leitorado para os novatos. As chances de vc se sentir abandonado em um país estrangeiro são grandes, assim como suas frustrações. Por isso, leitores com experiências anteriores têm muito mais chances de fazer um melhor trabalho no futuro. Parece injusto, mas a experiência faz com que aperfeiçoemos muito o nosso trabalho. Sei de vários leitores que se ofereceram para ministrar cursos, seja para o Itamaraty diretamente, seja em Universidade brasileiras, contudo, ninguém parece entender todos os desafios que envolvem o leitorado e acreditam que estes cursos são desnecessários. Pois declaro que quisera eu ter recebido algum tipo de preparação antes do meu primeiro leitorado. Depois do segundo, posso dizer, com certeza, que estou "quase" preparada para os desafios. Meu contato com leitores de outros países me fez compreender o porquê este são profissionais apenas nesta área, ou seja, são leitores por toda sua carreira, indo de um país para outro, sempre na mesma função. As chances de sucesso no projeto e na continuidade da divulgação depende desses "profissionais no leitorado". Algum tipo de preparação dos futuros leitores a criação da profissão leitor são a única solução para o Itamaraty parar de desperdiçar dinheiro no projeto.</p>
	L30	<p>Estabelecimento de um plano de trabalho anual com objetivos e metas claros, assim como um efetivo acompanhamento dos resultados do trabalho do Leitor no exterior.</p>

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista: Ministro George Torquato Firmeza

1. Nos últimos anos, o Brasil intensificou as ações políticas relacionadas à internacionalização da língua portuguesa. Dentre essas ações, teria o Programa de Leitorado um papel de destaque?
2. Quais são as informações mais recentes sobre o Programa (número de Leitorados e leitores em atividade, continente com maior número de leitorados, como ocorrem acordos com as universidades estrangeiras)?
3. Como o senhor percebe o fato de o leitor estar subordinado ao MRE, mas também às universidades estrangeiras?
4. Para os cofres públicos, qual é o gasto anual médio do Programa de Leitorado?
5. Sobre o ensino de língua portuguesa no Programa, cada leitor e cada universidade estabelecem objetivos de ensino ou há uma base comum apresentada pelo governo brasileiro?
6. O que, em relação à formação acadêmica, é levado em conta no processo de seleção dos leitores? Segundo o edital e de modo geral, a proficiência na língua do país estrangeiro e experiência com o Celpe-Bras. O que mais?
7. O Programa de Leitorado é equivalente aos Centros Culturais em termos de importância para o MRE?

APÊNDICE B – FORMULÁRIO I (Relatório dos Leitores)

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Ministério das Relações Exteriores
Divisão de Promoção da Língua Portuguesa
LEITORADO – RELATÓRIO – FORMULÁRIO I
Período: JANEIRO A JULHO DE (ANO)

INFORMAÇÕES GERAIS	
1. Dados Pessoais	
Nome:	
Data de nascimento:	
E-mail(s):	
Telefones – Brasil:	Exterior:
Número do passaporte	
Tipo de visto ou documento migratório:	
Validade:	
Data e local de expedição:	
É servidor da administração direta ou indireta da União, dos Estados e dos Municípios ou empregado de suas subsidiárias ou controladas?	
☐ SIM ☐ NÃO	
Em caso afirmativo, indique:	
<ul style="list-style-type: none"> • Órgão: • Período: ____/____/____ a ____/____/____ • Tipo de afastamento: ☐ Licença remunerada ☐ Licença sem vencimento ☐ Outro: 	
2. Dados referentes ao Leitorado	
País/Cidade:	
Instituição de Ensino:	
Data de chegada ao país:	
Data do início das atividades:	
Data de celebração do contrato com a instituição de ensino:	
Data de expiração do contrato com a instituição de ensino:	
Valor da bolsa mensal repassada pelo MRE:	
Nome do responsável pelo Leitorado na Embaixada, Consulado ou Vice-Consulado:	

<p>Responsável pelo Leitorado na Universidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome: • Telefone: • Endereço eletrônico:
Portal da Universidade (Sede do Leitorado):
<p>No Portal da Universidade constam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nome do leitor? ()Sim ()Não • Descrição dos cursos de Português/Cultura Brasileira oferecidos? ()Sim ()Não
<p>Existe grupo online de alunos do Leitorado?</p> <p>()Sim Endereço: _____</p> <p>()Não. Porquê: _____</p>
<p>O Leitorado apresentou proposta ao Programa de Reforço ao Leitorado Brasileiro (PRLB)?</p> <p>()Sim ()Não</p>
<p>Tipo(s) de contrapartida(s) oferecidas pela universidade (favor assinalar com um “X” e indicar valores em moeda local e em US\$):</p> <p>() Remuneração: Moeda local _____ /US\$ _____</p> <p>() Seguro-saúde – Breve descrição:</p> <p>() Auxílio-moradia (indicar valor) Moeda local _____ /US\$ _____</p> <p>() Alimentação (especificar)</p> <p>() Transporte (especificar)</p> <p>() Residência/Alojamento – Breve descrição:</p>
<p>() Outros – Breve descrição:</p>
<p>3. Descrição das instalações e equipamentos postos à disposição do leitor pela Universidade:</p>
<p>4. Observações do leitor sobre o Programa de Reforço ao Leitorado Brasileiro (PRLB):</p>
<p>5. LOCAL, DATA, NOME E ASSINATURA DO LEITOR</p>

A DPLP RESSALTA QUE, CONFORME EDITAL DO PROGRAMA DE LEITORADO, A NÃO APRESENTAÇÃO, PELO LEITOR, DE RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO (FORMULÁRIOS I E II) E DEVIDAMENTE CERTIFICADO PELA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA ESTRANGEIRA E PELO POSTO PODERÁ IMPLICAR A SUSPENSÃO DO AUXÍLIO FINANCEIRO CONCEDIDO PELO MRE.

ESTE FORMULÁRIO, BEM COMO O FORMULÁRIO II, DEVERÁ SER PREENCHIDO EM BASES SEMESTRAIS E ENTREGUE E/OU ENVIADO POR CORREIO ELETRÔNICO À EMBAIXADA, CONSULADO OU VICE-CONSULADO, EM DOCUMENTO WORD, ATÉ 30 DE JUNHO E 20 DE DEZEMBRO DE CADA ANO.

Ministério das Relações Exteriores

Divisão de Promoção da Língua Portuguesa
Esplanada dos Ministérios, Bloco “H”, sala 414, Brasília – DF
Tel.: +55 61 3411-8503/ Fax: +55 61 3411-8502

RECEBIDO PELO POSTO EM ____/____/____.

ASSINATURA E CARIMBO DO CHEFE DO SETOR CULTURAL DO POSTO:

APÊNDICE C – FORMULÁRIO II (Relatório dos Leitores)

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Ministério das Relações Exteriores
Divisão de Promoção da Língua Portuguesa
LEITORADO – RELATÓRIO – FORMULÁRIO II
Período: JANEIRO A JULHO DE (ANO)

Nome do Leitor:

/Universidade:

ATIVIDADES ACADÊMICAS	
Nome:	
País/Cidade:	
Instituição de Ensino:	
Data de início do período letivo:	Data de término do período letivo:
Período(s) de férias e/ou recesso:	
Carga horária semanal:	Carga horária semestral:
Total de alunos no semestre:	
Atividade Docente 1	
Nome da disciplina:	
Carga horária semanal:	Carga horária semestral:
Número de aulas ministradas:	
Número de alunos matriculados no período letivo:	
Conteúdo programático:	
Método e objetivo do curso:	
Material utilizado:	
Tipo de avaliação:	
Atividade Docente 2	
Nome da disciplina:	
Carga horária semanal:	Carga horária semestral:
Número de aulas ministradas:	
Número de alunos matriculados no período letivo:	
Conteúdo programático:	

Método e objetivo do curso:
Material utilizado:
Tipo de avaliação:
Atividade Docente 3
Nome da disciplina:
Carga horária semanal: Carga horária semestral:
Número de aulas ministradas:
Número de alunos matriculados no período letivo:
Conteúdo programático:
Método e objetivo do curso:
Material utilizado:
Tipo de avaliação:
Produção Acadêmica
Participações em eventos
Atividades não docentes
Avaliação do leitor sobre o trabalho realizado no semestre
Plano de trabalho do leitor para o semestre seguinte
Parecer do Chefe do Departamento da Universidade, ou substituto
<div style="text-align: center;"> <p>_____ , _____</p> <p>Local e Data</p> <p>_____</p> <p>Nome do Chefe do Departamento da Universidade, ou substituto.</p> </div>

<hr/> Assinatura do Chefe do Departamento da Universidade, ou substituto.
LOCAL, DATA, NOME E ASSINATURA DO LEITOR

A DPLP RESSALTA QUE, CONFORME EDITAL DO PROGRAMA DE LEITORADO, A NÃO APRESENTAÇÃO, PELO LEITOR, DE RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO (FORMULÁRIOS I E II) E DEVIDAMENTE CERTIFICADO PELA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA ESTRANGEIRA E PELO POSTO PODERÁ IMPLICAR A SUSPENSÃO DO AUXÍLIO FINANCEIRO CONCEDIDO PELO MRE.

ESTE FORMULÁRIO, BEM COMO O FORMULÁRIO I, DEVERÁ SER PREENCHIDO EM BASES SEMESTRAIS E ENTREGUE E/OU ENVIADO POR CORREIO ELETRÔNICO À EMBAIXADA, CONSULADO OU VICE-CONSULADO, EM DOCUMENTO WORD, ATÉ 30 DE JUNHO E 20 DE DEZEMBRO DE CADA ANO.

Ministério das Relações Exteriores

Divisão de Promoção da Língua Portuguesa
Esplanada dos Ministérios, Bloco "H", sala 414, Brasília – DF
Tel.: +55 61 3411-8503/ Fax: +55 61 3411-8502

RECEBIDO PELO POSTO EM ____/____/____.
ASSINATURA E CARIMBO DO CHEFE DO SETOR CULTURAL DO POSTO:

APÊNDICE D – Texto usado, para apresentação do questionário, em e-mail enviado aos sujeitos participantes

Prezado(a) Colega,

Meu nome é Leilane Moraes Oliveira. Sou doutoranda na Universidade de São Paulo (USP) e o seu contato me foi fornecido pelo Itamaraty. Tendo em vista a carência de estudos científicos sobre o Programa de Leitorado brasileiro, empreendo uma pesquisa que visa compreender melhor o seu funcionamento. Desse modo, gostaria de convidá-lo(a) para participar do meu estudo, já que você foi ou é leitor(a) do governo brasileiro. Visto que se trata de uma política linguística relativamente recente no Brasil, ainda há muito por ser feito em prol de seu desenvolvimento. Logo, sua participação é de fundamental importância para a sistematização e ampliação de dados científicos relativos ao Programa e o seu anonimato será **absolutamente** garantido. Trata-se de um questionário bem simples e, para respondê-lo, você só precisa clicar no link abaixo:

https://docs.google.com/forms/d/1xnELU5DHde90Sb60nHi_Ka8FZvsxkan54gn4QptgQ9g/viewform?usp=send_form

O questionário tomará aproximadamente 10 minutos do seu tempo e as suas respostas serão muito úteis para o futuro do Programa de Leitorado. Muito obrigada por sua participação e, caso queira entrar em contato, envie um e-mail para: leilanemoraisoliveira@gmail.com

APÊNDICE E – Perguntas do questionário aplicado aos leitores

1. Por quanto tempo você atuou ou atua como leitor(a) brasileiro(a)?
2. Você foi leitor(a) mais de uma vez?
3. Como leitor(a), você teve/tem autonomia para organizar o seu trabalho?
4. Durante o Leitorado, quais funções lhe foram designadas pela universidade que o recebeu?
5. Durante o Leitorado, quais funções lhe foram designadas pelo Itamaraty?
6. Antes do Leitorado, você já havia ministrado aulas de português para falantes de outras línguas?
7. Após o Leitorado, você fez carreira internacional voltada para o ensino de língua portuguesa?
8. Se você respondeu sim à questão anterior, comente sobre essa(s) experiência(s).
9. Qual é a área de sua formação em nível de graduação?
10. Os conteúdos que você ministrou ou ministra como leitor(a) vinculam-se à sua formação (em nível de graduação ou pós-graduação)?
11. Em sua formação inicial ou continuada, você participou de alguma disciplina ou curso relacionado ao ensino de português para falantes de outras línguas? Comente.
12. Durante o Leitorado, quais os principais desafios enfrentados em relação ao ensino da língua portuguesa?
13. Faça sugestões para os futuros leitores e/ou para os responsáveis pelo Programa de Leitorado Brasileiro.

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista: Professora Laura Izarra

1. O que a USP realiza em prol da internacionalização da língua portuguesa?
2. A USP mantém ações no sentido de relacionar a formação de professores à internacionalização da língua portuguesa?
3. As ações da USP são marcadas por um caráter perene ou sofrem alterações políticas em função da troca de reitoria?
4. Nos últimos anos, qual tem sido a média numérica de alunos estrangeiros recebidos pela USP?