

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
INSTITUTO DE LETRAS**

**O PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO: ENSINO E DIFUSÃO DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

LETICIA GRUBERT DOS SANTOS

Porto Alegre, outubro de 2021.

LETICIA GRUBERT DOS SANTOS

**O PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO: ENSINO E DIFUSÃO DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

Tese de doutorado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora pelo Programa
de Pós-graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Sarmento

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

SANTOS, LETICIA GRUBERT DOS SANTOS
O PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO: ENSINO E DIFUSÃO
DA LÍNGUA PORTUGUESA / LETICIA GRUBERT DOS SANTOS
SANTOS. -- 2021.
201 f.
Orientadora: SIMONE SARMENTO.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Português como língua adicional. 2. Políticas
Educaçãois Linguísticas. 3. Programa Leitorado
Brasileiro. I. SARMENTO, SIMONE, orient. II. Título.

**O PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO: ENSINO E DIFUSÃO DA LÍNGUA
PORTUGUESA**

Tese de doutorado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, 22 de outubro de 2021.

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Simone Sarmento
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Elisa Marchioro Stumpf
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Everton Vargas da Costa
Framingham State University

Leandro Rodrigues Alves Diniz
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Dedico este trabalho ao meu pai, Nelson Souza dos Santos (in memoriam), que me ensinou o valor da dedicação à família e ao trabalho; à minha mãe, Jussara Grubert dos Santos, que é meu exemplo de resiliência e força; ao meu filho, Matheus, que é meu sol e minha maior inspiração.

AGRADECIMENTOS

Somos um pouquinho de todas as pessoas com as quais temos o prazer de conviver. Embora o doutoramento seja um trabalho, por vezes, solitário, creio que só é possível dar conta dessa empreitada quando estamos cercados por pessoas que nos fortalecem, cujos discursos nos impelem ao crescimento. Neste espaço, quero deixar registrado meus agradecimentos àquelas pessoas que estiveram comigo ao longo desta trajetória acadêmica, possibilitando que meu percurso como aluna de doutorado fosse construído de forma colaborativa. E também àquelas que, mesmo sem pertencerem ao mundo acadêmico, me acompanharam ao longo destes anos de estudos, cuja parceria e amizade também foram essenciais para a elaboração desta tese.

À minha orientadora, Simone Sarmiento, pela confiança ao longo deste trabalho, pelo exemplo de profissional que és. Agradeço pelo teu apoio pelas palavras de incentivo, pelo cuidado e carinho que dispendes a todos/todas nós, teus orientandos/ tuas orientandas! Tu és um exemplo de profissional e de pessoa que levo para minha vida.

Aos colegas que participaram da banca de qualificação, Leandro Diniz e Elisa Stumpf, pela disponibilidade, mesmo com a vida tão corrida, e pelas valiosas contribuições para este trabalho.

Ao grupo “Simonetes”, pelo acolhimento, pelas trocas de conhecimento e pelas celebrações ao vivo e a cores- que fazem tanta falta neste momento, mas que espero que possamos retomar em breve, depois que tudo isso passar. Agradeço especialmente, à Marine que participou de um momento muito significativo, quando realizei o concurso público do IFSUL. Teu apoio foi fundamental naquele momento! Obrigada pelo carinho de sempre; à Paula, que ingressou comigo no doutorado, com quem tive também o privilégio de trocar experiências docentes e de compartilhar momentos importantes da vida nesses anos; à Ana Vial, pela parceria e trocas ao longo destes anos de estudo e à Laura Baumvol, grande incentivadora deste doutorado, que me contagiou com sua energia – obrigada por estar sempre perto, mesmo morando a muitos quilômetros de distância.

Aos colegas Leitores, que atuam nas IES ensinando e promovendo a Língua Portuguesa, em especial à Bruna Morelo, à Fernanda Kraemer e ao Everton Costa, colegas queridos, com quem tive o prazer de trabalhar no PPE/UFRGS e que, por meio de sua iniciativa de organização de uma coletânea de relatos de experiência de leitores do Programa Leitorado, vinculado à CAPES, proporcionaram um valioso material para esta pesquisa.

Ao PPE/UFRGS que possibilitou a minha formação inicial na área de PLA e que me abriu tantas portas profissionais. À professora Margarete Schlatter, com quem tive o privilégio de trabalhar e conviver ao longo de minha trajetória na UFRGS. Teus ensinamentos me acompanham sempre.

Aos colegas e amigos que a UFRGS me deu com quem eu aprendi e aprendo tanto, em especial: Graziela Andrighetti e Maíra da Silva Gomes, pelo apoio constante, por deixarem tudo mais leve mesmo em momentos tão difíceis, à Cristina Uflacker, pela parceria de tantos anos, por tantas lembranças boas, à Juliana Roquele Schoffen, pelas trocas ao longo de minha

formação como professora de PLA, pela parceria em tantas idas e vindas de Brasília, por tantos momentos especiais compartilhados nestes anos.

Aos colegas de PLA que o Exame Celpe-Bras me presenteou, agradeço pelas oportunidades de trocas docentes e pela amizade que foi sendo construída ao longo de tantos anos de Tarefas do Celpe.

Aos amigos/colegas do IFSUL, que fiz nestes últimos anos. Em especial, aos integrantes do 'Jaguacrazy', pelos momentos de parceria e pelas boas risadas que são tão necessárias à vida.

Às amigas, colegas de profissão, Jorama Stein e Potira Gonçalves, que a fronteira me brindou, e que são tão especiais; à Dânia Gonçalves, que também ingressou comigo no doutorado e com quem compartilhei momentos de alegria, e de desespero, da vida de doutoranda-mãe nestes últimos anos.

Ao Ricardo, pelo apoio no início do doutorado, e aos avós de meu filho, Christinne e Gilberto, pela disponibilidade e pelo carinho ao longo de todos estes anos.

Às minhas afilhadas, em especial, a Aline Rocha e Rosângela Ávalos, pelo apoio e incentivo constante, e às madrinhas que trilham conosco o caminho de autoconhecimento em nossa prática budista.

Ao Paulo, pelos cafés, pelo chimarrão, pelos chás, pela paciência neste período tão intenso de trabalho. Com o teu amor, tudo ficou mais leve e bonito nestes últimos meses.

À minha mãe, Jussara, que me apoia incondicionalmente, e que me possibilita o auxílio necessário para conciliar maternidade e vida acadêmica, tarefas que nem sempre são fáceis de serem levadas a cabo de forma conjunta. Dizem que escolhemos as nossas mães... Eu fiz a melhor escolha. Obrigada por tudo!

Ao meu filho, Matheus, pela paciência, pela compreensão nestes últimos anos de tantas mudanças em nossas vidas, por me motivar a ser a minha melhor versão, mesmo quando a energia acaba. Te amo, filho!

Aos meus e às minhas alunos/as e ex-alunos/as brasileiros/as e estrangeiros/as que tanto me ensinam.

À vida, pelas oportunidades de realizar tantos projetos lindos.

“Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.”

(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, p. 45).

*Mas o que é um professor leitor? Um professor que lê, seria a lógica. Também o é. Mas muito além disso, é um professor que fala. Fala estabelecido nesse papel social de portador de uma cultura e de uma variedade linguística, de divulgador, de propagador. (...) Mas é um professor ouvinte também. Que chega ao país e ouve a fala do povo, ouve a música do povo, ouve a cultura. É um professor que vê, vê belezas, vê os rostos, vê os sorrisos, vê os olhares. E como é um professor pensa logo se apropria do que lê, do que ouve, do que vê e do que vive, e se insere .. cultura, na vida local.
(...)
Ser leitora é, então, viver a cultura. Viver a vida. Viver!¹*

¹ Fala da leitora Brasileira Eliane Vitorino de Moura Oliveira na cerimônia de comemoração aos cinco anos do Leitorado Brasileiro em São Tomé e Príncipe.

RESUMO

Este estudo propõe a investigação e análise das principais características da Política do Programa Leitorado Brasileiro para o ensino e difusão da Língua Portuguesa. O Programa Leitorado Brasileiro vinculado ao Itamaraty, doravante PLB, reúne professores brasileiros selecionados por seleção pública para atuar em instituições estrangeiras de excelência, ministrando aulas de Língua Portuguesa e desenvolvendo atividades de promoção da cultura brasileira (BRASIL, 2021). O PLB é aqui entendido como um instrumento de política educacional linguística, especificamente, como um mecanismo usado para promover práticas linguísticas em instituições de ensino superior (SHOHAMY, 2006). A partir da análise dos principais documentos do PLB e da percepção de seus principais agentes, buscam-se compreender (1) o perfil do leitor brasileiro (2) a(s) pauta(s) linguística(s) a que esses profissionais se afiliam e (3) a relação do Exame Celpe-Bras no contexto pesquisado. Acerca das características do perfil dos leitores que atuam no Programa, o estudo identificou professores, em sua maioria, com experiência prévia com o ensino de PLA, com formação em Letras e pós-graduação em nível de mestrado, obtida em IES públicas brasileiras, sendo que a maioria das instituições se concentram nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, respectivamente. Quanto às características do contexto de prática da política relacionada ao processo de seleção dos leitores, destaca-se uma política em construção, em que há certos descompassos no processo seletivo dos leitores, além da necessidade de sistematização em relação aos critérios de seleção dos candidatos. Ademais, constatou-se uma política que necessita estabelecer sistematizações para a difusão e promoção do português, a partir de instrumentos políticos consolidados, como, por exemplo, o credenciamento de postos para a aplicação do Exame Celpe-Bras. Acerca das características do contexto de prática da atuação dos leitores, verificou-se a necessidade de o PLB proporcionar maior visibilidade para os leitores, bem como promover ações de integração entre esses profissionais, para que estes possam discutir e refletir criticamente sobre suas práticas, promovendo também ações conjuntas com seus pares quando possível. A partir da análise empreendida no estudo, apontaram-se subsídios para proposição de uma plataforma colaborativa de trabalho para os leitores brasileiros, pois, verificou-se uma carência de diretrizes claras e de um espaço oficial para compartilhamento das ações dos leitores ao redor do mundo relacionadas ao seu contexto de prática docente. Com isso, almeja-se produzir conhecimento sobre o trabalho desenvolvido pelos leitores brasileiros no contexto de internacionalização do ensino superior, para contribuir com o

aprimoramento de ações referentes ao Programa Leitorado Brasileiro e com a discussão acerca de políticas educacionais linguísticas relacionadas ao ensino e à promoção/ difusão de Português como língua adicional.

Palavras-chave: Programa Leitorado Brasileiro. Ensino e promoção de PLA. Políticas educacionais linguísticas.

ABSTRACT

This study proposes the investigation and analysis of the main characteristics of the Brazilian Lectureship Program policies for the teaching and dissemination of the Portuguese language. The Brazilian Lectureship Program (PLB) linked to Itamaraty brings together Brazilian lecturers selected by a public process to work in foreign institutions of excellence, teaching Portuguese language classes and developing activities to promote Brazilian culture (BRASIL, 2021). The Program is understood here as an instrument of language education policy, specifically as a mechanism used to promote language practices in institutions of higher education (SHOHAMY, 2006). Based on the analysis of the Program's main documents and the perception of its main agents, we seek to understand (1) the profile of the Brazilian lecturer, (2) the linguistic agenda(s) these professionals adhere to and (3) how Celpe-Bras is inserted into the context examined. Regarding the profile characteristics of the lecturers who work in the program, this study shows that, in general, the participants have a degree in Languages and a Master's degree obtained in Brazilian public educational institutions, most of them concentrated in the Southeast and Southern Brazilian regions, respectively. Most of these teachers have previous experience with teaching Portuguese as an Additional Language. As for the characteristics of the policy practice context related to the lecturers' selection process, the study identifies: a policy under construction, which presents certain discrepancies in the process; a policy that needs to be systematized in relation to the selection criteria for candidates; a policy that needs to establish systematizations for the dissemination and promotion of Portuguese, stemming from consolidated political instruments, such as, for example, the accreditation of posts for the application of Celpe-Bras. When it comes to the characteristics of the lecturers' context of practice, this study identifies the need for a policy capable of giving greater visibility to lecturers, as well as of promoting actions that integrate these professionals around the world, so that they can discuss and critically reflect on their practices, promoting joint actions with their peers whenever possible. The analyses undertaken in the study lead to proposing a collaborative work platform for Brazilian lecturers, due to a lack of clear guidelines and an official space for sharing the lecturers' actions which are related to their teaching practice context. Thus, the aim is to produce knowledge about the work developed by Brazilian lecturers in the internationalization of higher education context, in order to contribute to the improvement of actions related to the Brazilian Lectureship Program and the discussion on language education

policies related to teaching and promotion/dissemination of Portuguese as an additional language.

Keywords: Brazilian Lectureship Program; Teaching and Promotion of PLA; Language Education Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo ampliado de Política Linguística de Shohamy	34
Figura 2: Ciclo de Políticas	37
Figura 3: Palavra principal (Leitorado)	57
Figura 4: Ciclo de políticas do Programa Leitorado.....	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos selecionados ao Programa Leitorado.....	58
Quadro 2: Trabalhos relacionados ao Programa Leitorado Brasileiro	60
Quadro 3: Disposições (gerais e específicas) e objetivos do cargo de leitor.....	64
Quadro 4: Pré-requisitos ao cargo de leitor (CAPES): formação acadêmica e experiência com PLA e com Celpe-Bras nos três editais	67
Quadro 5: Comprovação de proficiência nos três editais	68
Quadro 6: Análise de Mérito (BRASIL, 2019)	70
Quadro 7: Obrigações dos leitores (CAPES)	72
Quadro 8: Países e instituições participantes do Edital nº. 014/2015.....	75
Quadro 9: Países e instituições participantes do Edital nº. 037/2018.....	75
Quadro 10: Países e instituições participantes do Edital nº. 029/2019.....	76
Quadro 11: Exemplo de perfil solicitado pelas IES no Edital nº. 037/2018.....	77
Quadro 12: Exemplo de perfil solicitado pelas IES no Edital nº. 037/2018.....	77
Quadro 13: IES que solicitaram a graduação em Letras nos três editais.....	78
Quadro 14: IES que solicitaram a graduação em Licenciatura em Letras nos três editais.....	79
Quadro 15: IES que solicitou a Graduação / Licenciatura em Letras ou área correlata.....	79
Quadro 16: IES que não destacaram a exigência de graduação nos três editais	80
Quadro 17: Exemplo de exigência de perfil ao cargo de leitor no Edital nº 029/2019	82
Quadro 18: Exigência de Doutorado - IES dos três editais	82
Quadro 19: Exigência de Mestrado pelas IES	83
Quadro 20: Exigência de mestrado ou doutorado pelas IES nos três editais	85
Quadro 21: IES dos três editais que indicam preferência em Mestrado ou doutorado	85
Quadro 22: IES dos três editais sem exigências	86
Quadro 23: Área de estudo. Exigência de Mestrado/Doutorado pelas IES nos três editais	87
Quadro 24: Área de estudo. Mestrado/ Doutorado (desejável/preferível) mencionada pelas IES nos três editais	88
Quadro 25: Área de estudo. Especialista (exigência) mencionada pelas IES nos três editais..	88
Quadro 26: Tipo de exigência das IES quanto ao ensino de PLA.....	90
Quadro 27: Experiência com o Exame Celpe-Bras exigida/esperada pelas IES.....	91
Quadro 28: Leitorados do Itamaraty que são postos aplicadores do Exame Celpe-Bras	92
Quadro 29: IES que não mencionaram a experiência com o Exame Celpe-Bras no perfil do leitor.....	93

Quadro 30: Postos aplicadores do Celpe-Bras credenciados nas IES do Programa Leitorado e/ou no país do leitorado.....	175
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Exigências das IES nos três editais – Graduação	81
Gráfico 2: Tipo de pós-graduação exigido pelas IES nos três editais	87
Gráfico 3: Experiência com o ensino de PLA exigida/esperada pelas IES nos três editais	89
Gráfico 4: Experiência com o Celpe-Bras solicitada pelas IES	94
Gráfico 5: Formação em nível de pós-graduação dos candidatos selecionados no Edital nº. 014/2015	101
Gráfico 6: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de graduação no Edital nº. 014/2015	101
Gráfico 7: Formação em nível de graduação por localidade (Brasil e exterior) no Edital nº. 014/2015	102
Gráfico 8: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de pós-graduação (Mestrado) no Edital nº. 014/2015	103
Gráfico 9: Formação em nível de mestrado por localidade (Brasil e exterior)	103
Gráfico 10: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de pós-graduação (Doutorado) no Edital nº. 014/2015	104
Gráfico 11: Experiência com PLA e com o Celpe-Bras dos candidatos selecionados no Edital nº. 014/2015	105
Gráfico 12: Formação em nível de pós-graduação dos candidatos selecionados no Edital nº. 037/2018	107
Gráfico 13: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de graduação no Edital nº. 037/2018	108
Gráfico 14: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de pós-graduação (Mestrado) no Edital nº. 037/2018	108
Gráfico 15: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de pós-graduação (Doutorado) no Edital nº. 037/2018	109
Gráfico 16: Experiência com PLA e com o Celpe-Bras dos candidatos selecionados no Edital nº. 037/2018	110
Gráfico 17: Formação em nível de pós-graduação dos candidatos selecionados no Edital nº. 029/2019	112
Gráfico 18: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de graduação no Edital nº. 029/2019	113

Gráfico 19: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de pós-graduação (Mestrado) no Edital nº. 029/2019	114
Gráfico 20: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de pós-graduação (Doutorado) no Edital nº. 029/2019	114
Gráfico 21: Experiência com PLA e com o Celpe-Bras dos candidatos selecionados no Edital nº. 029/2019.....	115
Gráfico 22: Formação acadêmica - professores selecionados nos três editais	118
Gráfico 23: Experiência com o ensino de PLA e com o Exame Celpe-Bras – professores selecionados nos três editais	119
Gráfico 24: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados nos três editais	119
Gráfico 25: Formação em nível de graduação por localidade – professores selecionados nos três editais	120
Gráfico 26: Formação em nível de mestrado por localidade – professores selecionados nos três editais	121
Gráfico 27: Formação em nível de doutorado por localidade – professores selecionados nos três editais	122

LISTA DE SIGLAS

ALTE	<i>Association of Language Testers in Europe</i>
Camões, I.P	Instituto da Cooperação e da Língua - Portugal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CAPLE	Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira
CCB	Centro Cultural Brasileiro
CELAC	Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CELU	Certificado de Español – Lengua y Uso
CIPLE	Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira
COVID-19	Doença por Coronavírus – 2019
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CT-Celpe-Bras	Comissão Técnico-Científica vinculado ao Exame Celpe-Bras
DAPLE	Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira
DELPE	Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa
DEPLE	Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira
DIPLE	Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira
DUPLE	Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira
HUFS	Hankuk University of Foreign Studies
IES	Instituições de ensino vinculadas ao Programa Leitorado Brasileiro
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
IsF	Programa Idiomas Sem Fronteiras
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
PLA	Português como Língua Adicional
NEBs	Núcleo de Estudos Brasileiros
NELE	Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão vinculado à UFRGS
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PELs	Políticas Educacionais Linguísticas
PPE	Programa de Português para Estrangeiros vinculado à UFRGS
PPPLE	Portal do Professor de Português Língua Estrangeira
RBC	Rede Brasil Cultural
REBEX	Rede Brasileira de Ensino no Exterior
SCAPLE	Sistema de Certificação e Avaliação de Português como Língua Estrangeira
SIPLE	Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNASUL	União de Nações Sul-Americanas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	21
2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: ALGUNS FUNDAMENTOS.....	29
2.1 Políticas Educacionais Linguísticas – o conceito de Shohamy	33
2.2 O ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores	35
3 AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO PARA O ENSINO E PROMOÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO EXTERIOR.....	40
3.1 O Programa Leitorado como instrumento de Política Educacional Linguística do Estado Brasileiro	43
3.2 O Exame Celpe-Bras como instrumento político direcionador de práticas de ensino e avaliação em PLA	49
4 METODOLOGIA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
4.1 Método de geração de dados.....	53
4.2 Objetivos e perguntas de pesquisa	54
4.3 Mapeamento de trabalhos relacionados ao programa leitorado brasileiro vinculado à CAPES.....	56
4.3.1 Busca no banco de teses e dissertações da CAPES	59
4.3.2 Busca no Google acadêmico.....	59
4.4 Trabalhos relacionados ao Programa Leitorado Brasileiro	60
5 CARACTERÍSTICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL LINGUÍSTICA DO PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO – OS EDITAIS DA CAPES.....	63
5.1 Análise dos editais da CAPES	63
5.1.1 Dos objetivos/ da natureza do cargo de leitor.....	63
5.1.2 Pré-requisitos do MRE/CAPES ao cargo de leitor	66
5.1.3 Análise de Mérito da CAPES	69
5.1.4 Análise das obrigações dos leitores	72
5.2 Análise dos editais da CAPES - o perfil do leitor solicitado pelas IES.....	74
5.2.1 Formação acadêmica exigida/esperada pelas IES	76
5.2.2 Formação em nível de pós-graduação exigida/esperada pelas IES	82
5.2.3 Experiência com o ensino de PLA exigido/esperado pelas IES.....	89
5.2.4 Experiência com o Exame Celpe-Bras exigida/esperada pelas IES.....	91

5.3 Considerações parciais sobre a análise dos editais da CAPES.....	95
6. O PERFIL DOS PROFESSORES SELECIONADOS PELO PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO.....	99
6.1 Análise dos candidatos selecionados pela CAPES	99
6.1.1 Análise dos candidatos selecionados no Edital nº. 014/2015	100
6.1.2 Análise dos candidatos selecionados no Edital nº. 037/2018.....	106
6.1.3 Análise dos candidatos selecionados no Edital nº. 029/2019	112
6.1.4 Análise dos três editais	117
6.1.5 Tipo de IES nos três editais	119
6.2 Considerações parciais sobre os perfis dos leitores	122
7 ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS LEITORES.....	128
7.1 “Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo – experiências do programa de leitorado do Brasil” - relatos de leitores.....	129
7.2 Relatos de leitores publicados em periódicos acadêmicos	154
7.3 Análise dos relatos dos leitores do Itamaraty	163
7.3.1 Que Português ensinar? Tensões e encaminhamentos pedagógicos relacionados ao ensino do Português variedade europeia e brasileira nas IES no âmbito do Leitorado.....	164
7.3.2 Atividades extracurriculares para a promoção da cultura brasileira e da interculturalidade no Programa Leitorado	170
7.3.3 O Exame Celpe-Bras no Programa Leitorado	173
7.4 Considerações parciais sobre os relatos dos leitores	177
8 DIRECIONAMENTOS PARA A POLÍTICA DO PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO - CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO ESTUDO EMPREENDIDO.....	179
8.1 Proposição de criação de um espaço virtual para trocas entre os leitores: formação docente continuada.....	183
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS	193

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa relatada aqui, embora tenha dado início oficialmente no segundo semestre de 2016, no Programa de Pós Graduação da UFRGS, já havia começado, empiricamente, na ocasião em que atuei como professora de Português como língua adicional (PLA) na Coreia do Sul, no período que compreendeu os anos de 2007 e 2008. Ao término do curso de mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), recebi o convite² para trabalhar na Hankuk University of Foreign Studies (HUFS), em Seul, Coreia do Sul, para integrar o corpo docente do departamento de Língua Portuguesa de graduação e pós-graduação da universidade. A experiência como docente de PLA naquele contexto permitiu-me refletir sobre diversas questões relacionadas ao ensino e à difusão da Língua Portuguesa fora do Brasil. Na instituição em que atuei, eu era a única professora brasileira de português e, portanto, requisitada para ratificar todas as questões relacionadas à Língua Portuguesa, variedade brasileira, que passavam pela Universidade. Eu me sentia uma “autoridade do português” naquela instituição e, em muitos momentos, também me preocupava com tal poder – afinal, minhas decisões tinham grandes implicações no departamento de português e, embora confiasse na formação que tinha recebido pela UFRGS como professora de PLA e nas minhas vivências³ como professora de língua adicional, em muitas ocasiões, sentia-me sozinha para deliberar decisões relacionadas a disciplinas, elaboração de exames de proficiência para diferentes fins⁴, organização de eventos relacionados à promoção do Português, dentre outros.

² O convite recebido guarda relação com minha atuação como professora e pesquisadora no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. De acordo com Schlatter et al (2019), desde sua fundação em 1993, o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS tem firmado convênios com universidades estrangeiras, que buscam realizar intercâmbios de professores, como é o caso da Hankuk University of Foreign Studies, na Coreia do Sul, a qual contratou egressos do PPE/UFRGS, a saber, Simone Paula Kunrath, Leticia Grubert dos Santos, Leticia Soares Bortolini, Tanara Zingano Kuhn e Daniela Doneda Mittelstadt, respectivamente. Importante destacar que, no período de atuação dessas professoras, o Programa Leitorado não estava estabelecido na Hankuk University of Foreign Studies, sendo que o contrato de trabalho era celebrado diretamente entre a professora brasileira e a universidade estrangeira.

³ Refiro-me aqui às minhas experiências prévias como docente e pesquisadora em língua adicional antes de minha ida à Coreia do Sul. Dentre essas experiências, destaco a docência em PLA no PPE da UFRGS, de 2002 a 2007, a experiência como professora de Língua Inglesa no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), de 2005 a 2006, e em duas instituições de ensino públicas estaduais, de 2002 a 2004, o trabalho como avaliadora do Exame Celpe-Bras, de 2002 a 2007 e como pesquisadora na área de PLA em projetos relacionados ao PPE, de 2003 a 2007.

⁴ Empresas multinacionais entravam em contato com o departamento de português da Universidade para que um professor brasileiro avaliasse a proficiência de funcionários que trabalhariam no Brasil. Desse modo, o professor de português brasileiro deveria, além de realizar o processo de avaliação, elaborar exames de proficiência específicos de acordo com as demandas da empresa.

Foi nesse período que comecei a compreender um pouco mais a dimensão das atribuições do professor de língua adicional estabelecido no exterior e a me interessar, mais reflexivamente, sobre estudos relacionados à promoção da Língua Portuguesa. Percebia, a partir de minhas próprias ações, que minhas escolhas direcionavam decisões dentro daquela instituição: opção por determinados materiais didáticos, indicação de leitura de autores da literatura brasileira como referência para os currículos das disciplinas, organização de eventos de promoção da língua portuguesa para a comunidade acadêmica, dentre outros. Além disso, também comecei a pensar mais sistematicamente sobre questões relacionadas a “disputas” entre as variedades do Português, mais especificamente relacionadas ao Brasil e a Portugal, que se apresentavam em meu cotidiano dentro da Universidade. Tais diferenças eram percebidas, principalmente, pelas opções de cursos que os alunos faziam. Ao investigar a preferência dos alunos pela variedade brasileira ou europeia, percebia que muitos discentes optavam por estudar o Português vinculado a Portugal, tendo em vista as possibilidades de bolsa de estudos naquele país ou pelo fato de preferirem o prestígio de falar a “variedade de Camões”, como alguns estudantes diziam. Por outro lado, havia grupos que optavam pelas aulas de português da variedade brasileira, dada a projeção econômica do Brasil à época, e a possibilidade de um futuro trabalho em empresas coreanas que estavam estabelecidas ou que se estabeleceriam no Brasil.

Outra questão que me levou a refletir mais sobre a internacionalização da Língua Portuguesa naquele momento foi a constatação de que havia um Instituto Português dentro da Universidade, O Camões Instituto da Cooperação e da Língua - Portugal⁵, que à época se chamava Instituto Camões, o qual promovia diversas atividades relacionadas à difusão da língua e cultura portuguesas, por intermédio da professora leitora, minha colega de departamento. Lembro-me de pensar, por vezes, sobre as diversas ações promovidas pelo Instituto português, enquanto que o Estado brasileiro não exercia nenhuma atividade oficial para a promoção do português naquele contexto. Minha condição de trabalho estava vinculada somente à HUFS e, embora fosse, em determinadas situações, convidada pela Embaixada brasileira para participar de eventos solenes como professora brasileira, não tinha vínculos de trabalho com o governo brasileiro.

⁵ Para mais informações acesse o Instituto Camões. Disponível em: <https://bit.ly/39RfDUG>. Acesso em: 29 set. 2021.

Tais questionamentos e, por vezes, sentimentos de angústia, sobre a minha posição dentro da Instituição – única professora brasileira da Universidade⁶, bem como a dimensão que o nosso idioma tinha dentro do contexto em que eu estava inserida, levaram-me a querer compreender melhor as questões relacionadas à internacionalização da Língua Portuguesa e ao trabalho desenvolvido por professores de PLA no exterior.

Ao retornar ao Brasil, outra atividade que me impulsionou a direcionar meus estudos para a compreensão das ações relacionadas à difusão do português foi o fato de começar a integrar o grupo de professores selecionados para a Comissão Técnico-Científica⁷ (CT-Celpe-Bras) do Exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) em 2012. O Celpe-Bras é o único exame de proficiência em Língua Portuguesa reconhecido oficialmente pelo Estado brasileiro e serve como forma de comprovação de proficiência para o ingresso de estudantes estrangeiros em programas de graduação e pós-graduação, bem como para profissionais estrangeiros que queiram atuar no Brasil (SCHLATTER et al., 2009).

A Comissão outorgada por chamada pública naquele ano atuou por três anos (de 2012 a 2015) e realizou importantes trabalhos de assessoramento e desenvolvimento do Exame. Ao longo de minha atuação na CT–Celpe-Bras, pude acompanhar discussões a respeito da internacionalização do português de acordo com as demandas para novos postos aplicadores do Exame no exterior e cooperar na elaboração de instrumentos e documentos de orientação para o ensino de PLA. Assim, minha participação nesse grupo instigou ainda mais meu desejo de ampliar as possibilidades de pesquisa relacionadas às ações do Estado brasileiro para a promoção e ensino da Língua Portuguesa, sobretudo para o trabalho de professores de PLA no exterior a partir da perspectiva de proficiência do construto de linguagem do Exame Celpe-Bras.

Diante de tais experiências profissionais relacionadas ao ensino e avaliação de proficiência de PLA, e das novas demandas que se apresentavam em relação à promoção da Língua Portuguesa, julguei necessário compreender melhor as questões relacionadas ao encaminhamento oficial de políticas de ensino de PLA no exterior. No âmbito do Estado brasileiro, temos, como principal órgão responsável pela promoção da Língua Portuguesa no exterior, o Ministério das Relações Exteriores (MRE). O MRE coordena a divulgação da

⁶ Havia a contratação de professores brasileiros que residiam em Seul como um tipo de trabalho temporário, conhecido como cargo de professor horista. Na ocasião em que eu estava na Instituição, não havia nenhum professor-horista brasileiro vinculado ao departamento de português.

⁷ A Comissão Técnico Científica do Exame Celpe-Bras é composta por professores especialistas em avaliação e ensino de PLA, que são selecionados por chamada pública (BRASIL, 2021).

Língua Portuguesa através da Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP), por meio da Rede Brasil Cultural, a qual é formada pelos Centros Culturais brasileiros (CCB), pelos Leitorados Brasileiros e pelos Núcleos de Estudos Brasileiros. Além do MRE, destacam-se as ações de promoção da Língua Portuguesa, veiculadas pelo Ministério da Educação (MEC), mais especificamente o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O INEP gerencia o trabalho relacionado à elaboração, aplicação⁸ e correção do Celpe-Bras.

Assim, busquei um dos programas de promoção da Língua Portuguesa do Estado brasileiro que estivesse vinculado a instituições de nível superior, para compreender como os professores encaminham projetos político-pedagógicos em seu contexto de prática e quais são as características da política educacional linguística subjacentes a esses programas. A presente pesquisa discorre, portanto, sobre o Programa Leitorado Brasileiro, vinculado ao Itamaraty (MRE) e à Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Programa Leitorado reúne professores especialistas em língua portuguesa, e em literatura e cultura brasileiras, selecionados pelo MRE/CAPES, os quais atuam em instituições de ensino estrangeiras⁹, voltadas, em sua maioria, para o ensino superior. Os leitores são professores universitários que atuam nas instituições estrangeiras de ensino, promovendo a língua portuguesa e a cultura brasileira.

Segundo informações no portal eletrônico do Itamaraty¹⁰, “os Leitorados desenvolvem funções complementares às dos Centros Culturais Brasileiros¹¹, os quais funcionam como extensões de embaixadas em que se oferecem cursos de língua portuguesa, bem como atividades relacionadas à cultura brasileira” (BRASIL, 2021). Os leitores atuam, muitas vezes, em regiões nas quais a ampliação da presença cultural brasileira constitui uma das prioridades de nossa política externa, como é o caso da África. O primeiro Leitorado Brasileiro foi criado na França na década de 1960 (DINIZ, 2012), sendo que os postos de Leitorado brasileiro, inicialmente, se concentravam em universidades da Europa. Diniz (2012)

⁸ No exterior, o INEP conta com o apoio do MRE para a aplicação do Celpe-Bras.

⁹ De acordo com a Rede Brasil Cultural (Divisão de Promoção da Língua Portuguesa), estão em vigor vinte e três leitorados. Disponível em: <https://bit.ly/3D5Qa6R> Acesso em: 29 set. 2021.

¹⁰ BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <https://bit.ly/3D14iOx> Acesso em: 29 set. 2021.

¹¹ De acordo com o portal eletrônico da Rede Brasil Cultural, temos que “os primeiros centros resultaram de missões culturais enviadas pelo Itamaraty, nos anos 1940, a embaixadas na América do Sul. As atividades dos Centros Culturais concentram-se no ensino da língua portuguesa, em sua vertente brasileira. Além de cursos regulares do idioma, os Centros Culturais oferecem módulos temáticos – como idioma para diplomatas, para militares e para funções jurídicas – e preparatórios para o Celpe-Bras, exame de proficiência em língua portuguesa”. (Divisão de Promoção da Língua Portuguesa). Disponível em: <https://bit.ly/3D5Qa6R> Acesso em: 29 set. 2021.

explica que tradicionalmente a difusão da língua portuguesa nos países da América do Sul era feita nos centros e institutos culturais, ao passo que, no contexto europeu, o leitorado era a modalidade predominante. Em consequência da mudança de paradigma nas relações internacionais do governo brasileiro, sobretudo a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 -2010), novos postos foram abertos na América Central e Caribe, África e Ásia.

Ao investigar mais sobre o Programa Leitorado, e ao retomar as questões que me impulsionaram a esta pesquisa, percebi que meu encaminhamento teórico-metodológico deveria ser norteado no sentido de investigar as Políticas Educacionais Linguísticas (PELs) (SHOHAMY, 2006), relacionadas ao Leitorado Brasileiro nos diversos contextos de prática, no que diz respeito ao perfil dos candidatos ao cargo de leitor e ao trabalho desenvolvido pelos leitores em seu contexto de atuação.

Assim, o objetivo geral do estudo é produzir conhecimentos sobre as (principais) características das políticas educacionais linguísticas que emergem a partir das ações encaminhadas pelo MRE/CAPES e IES e pelos leitores em seu contexto de atuação. A partir da análise documental relacionada ao Programa Leitorado e dos relatos de experiência dos leitores, busca-se analisar como são encaminhadas as políticas públicas “de fato” (SHOHAMY, 2006) de difusão e ensino da Língua Portuguesa por esse Programa.

Para este estudo, portanto, torna-se necessário compreender quem é o profissional que leva a cabo as ações do Programa Leitorado, ou seja, quem é o professor leitor. A partir do discurso oficial do MRE, das demandas profissionais exigidas pelas instituições de ensino no exterior, do levantamento das diretrizes propostas nos editais da CAPES sobre o Programa Leitorado e da análise dos currículos dos professores selecionados para atuar no programa, pretende-se analisar os perfis dos leitores brasileiros ao longo dos últimos editais publicados pelo Programa. Objetiva-se, também, correlacionar as expectativas apresentadas nos documentos oficiais com a formação e a experiência profissional dos professores selecionados de fato no processo. O período a ser analisado neste estudo compreende três editais que foram publicados pela CAPES, a saber, 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Para a investigação acerca das características das PELs que emergem a partir da prática dos leitores, torna-se necessário compreender como é desenvolvido o trabalho desses profissionais (concepção de língua/linguagem, metodologia de ensino, decisões acerca de programas de ensino, uso de materiais didáticos, organização de atividades extraclasse, dentre outros) e verificar como o Exame Celpe-Bras¹² se relaciona ao trabalho dos leitores e se está

¹² Diversos estudos empreendidos na área de Linguística Aplicada no Brasil atestam a importância do Exame Celpe-Bras, destacando a sua alta relevância para os seus examinandos, além de ser considerado um importante

presente (ou não) em sua prática, tendo em vista a alta relevância desse Exame no contexto de ensino-aprendizagem de PLA (DORIGON, 2016; SCHOFFEN, MARTINS, 2016; MARTINS, 2019), conforme mencionado anteriormente. Para isso, são analisados relatos de experiência de leitores publicados em forma de capítulos e artigos.

Ao investigar como são atualizadas as políticas educacionais linguísticas do Estado brasileiro pelo seu Programa de Leitorado, podemos oferecer mais subsídios para a discussão e pesquisa relacionada ao modo como são encaminhadas, no contexto de prática, as políticas públicas relacionadas ao PLA e, desse modo, instigar mais ações que promovam a internacionalização da Língua Portuguesa e a formação docente nessa área.

Portanto, a grande questão que se impõe a esta pesquisa é: Quais são as (principais) características do Programa Leitorado Brasileiro para o ensino e difusão da Língua Portuguesa? A partir desta questão, tivemos como desdobramento as seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual o perfil desejado e qual o perfil aprovado nos editais do Programa Leitorado?
- O que os perfis dos leitores e seus relatos de experiência (publicados em artigos) apontam sobre as políticas educacionais linguísticas relacionadas ao Programa Leitorado vinculado à CAPES?
- De que modo o Celpe-Bras está vinculado ao trabalho dos leitores?
- Que subsídio(s) pode(m) ser proposto(s) para o aprimoramento das políticas educacionais linguísticas relacionadas a esse Programa a partir da análise empreendida no estudo?

Diante desses questionamentos, a presente pesquisa está organizada em oito capítulos, além das considerações finais. No segundo capítulo, intitulado “Políticas Linguísticas: alguns fundamentos”, apresentamos um breve panorama do conceito de política linguística, tendo em vista os objetivos desta pesquisa. Nesse capítulo, há duas seções em que são discutidos o conceito de Política educacional linguística de Shohamy (2006) e a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994), respectivamente, os quais serviram como fundamentação teórica do estudo aqui empreendido. O terceiro capítulo, intitulado “Ações do Estado brasileiro para a difusão da Língua Portuguesa”, é composto por duas seções que apresentam O Programa Leitorado Brasileiro e o Exame Celpe-Bras como importantes instrumentos de promoção da Língua Portuguesa no exterior. O quarto capítulo apresenta a

metodologia desta pesquisa, destacando o mapeamento de trabalhos relacionados ao Programa Leitorado Brasileiro. No quinto capítulo, intitulado, “Características da Política Educacional do Programa Leitorado Brasileiro – os editais da CAPES”, analisamos três editais do Programa Leitorado Brasileiro vinculado ao Itamaraty, no período de 2015 a 2020, bem como currículos dos professores selecionados pelo Programa vinculados aos editais em questão. Na primeira seção desse capítulo, são apresentados os dados e a análise relativos às características do cargo de leitor e seus pré-requisitos (perfil solicitado pelo MRE/CAPES) nos editais da CAPES. Na segunda seção, temos a análise da descrição do perfil do leitor realizada pelas IES. Após, na última seção do capítulo, temos a apresentação das considerações parciais sobre a análise dos editais da CAPES. O sexto capítulo, intitulado “O perfil dos professores selecionados pelo Programa Leitorado Brasileiro” apresenta a análise dos currículos dos professores selecionados pela CAPES, em que se discute a correlação entre os critérios estabelecidos pelo MRE/CAPES nos editais e a seleção de fato. Por fim, temos as considerações parciais do capítulo sobre os perfis dos leitores. No sétimo capítulo do trabalho, intitulado “Relatos de experiência dos leitores no Programa Leitorado Brasileiro”, são apresentadas as narrativas de leitores, publicadas na coletânea “Ensino e aprendizagem de Língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo- Experiências do Programa leitorado do Brasil” (MORELO et.al, 2018) e em artigos de periódicos sobre a experiência no Leitorado Brasileiro. Neste capítulo, são destacados os principais pontos relacionados às PELs implícitas do Programa que emergem da fala dos leitores. Na seção 7.3.1, é apresentada a discussão acerca do português como língua pluricêntrica no contexto do Programa Leitorado – as tensões e encaminhamentos pedagógicos relacionados ao ensino das variedades do Português no contexto do Programa. Na seção 7.3.2 são pontuadas as principais atividades extracurriculares voltadas para a promoção da cultura brasileira desenvolvidas no Programa Leitorado, seguida da seção 7.3.3, em que se discutem os efeitos do Exame Celpe-Bras na prática dos leitores. A última seção deste capítulo diz respeito às considerações parciais sobre a análise dos relatos dos leitores do Itamaraty.

A partir da análise das principais características do cargo de leitor e dos principais pontos destacados nos relatos de experiência dos professores, o oitavo capítulo apresenta direcionamentos para o aprimoramento da política do Programa Leitorado Brasileiro, tendo em vista os dados analisados neste estudo. São discutidos pontos a serem (re)pensados sobre o processo seletivo ao cargo de leitor. Ademais, a proposição de uma plataforma colaborativa para o trabalho dos leitores, apresentada neste capítulo, também se constitui como um ponto de acréscimo à política, pensada a partir da natureza das atividades exercidas por esses

professores e, tendo como um dos principais objetivos a consolidação de uma política que, ao mesmo tempo que perdure, seja constantemente repensada e aprimorada pelos profissionais envolvidos nela. Por fim, no último capítulo referente às considerações finais, retomamos os principais aspectos discutidos ao longo das análises e, de modo a responder à questão que norteou este estudo, apontamos as principais contribuições desta pesquisa para a área de estudos em políticas educacionais linguísticas relacionadas à Língua Portuguesa e para futuros trabalhos relacionados a essa temática.

2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: ALGUNS FUNDAMENTOS

O termo política tem origem na Grécia¹³, derivado do grego antigo (*politeia*), que indicava todos os procedimentos relativos à *Pólis*, ou cidade-Estado grega. Esse termo poderia significar tanto cidade-Estado quanto sociedade, comunidade, coletividade e outras definições referentes à vida urbana. Do latim, *politicus*, às línguas europeias modernas, através do francês, *politique*, o termo se refere à ciência dos Estados ou atividade que se ocupa dos assuntos públicos. No que diz respeito a esta pesquisa, o termo *política* está associado à *linguística*, pois nos interessa refletir e compreender como se desenvolvem as políticas linguísticas relacionadas a línguas adicionais, mais precisamente, à língua Portuguesa como língua adicional. Mas, afinal, o que significa, para o nosso campo de estudos, o termo *política linguística*? Sobre isso, Garcez e Schulz (2016), explicam que:

[...] onde há gente, há grupos de pessoas que falam línguas. Em cada um desses grupos, há decisões, tácitas ou explícitas, sobre como proceder, sobre o que é aceitável ou não, e por aí fora. Vamos chamar essas escolhas – assim como as discussões que levam até elas e as ações que delas resultam – de políticas. Esses grupos, pequenos ou grandes, de pessoas tratam com outros grupos, que por sua vez usam línguas e têm as suas políticas internas. Vivendo imersos em linguagem e tendo constantemente que lidar com outros indivíduos e outros grupos mediante o uso da linguagem, não surpreende que os recursos de linguagem lá pelas tantas se tornem, eles próprios, tema de política e objetos de políticas explícitas. Como esses recursos podem ou devem se apresentar? Que funções eles podem ou devem ter? Quem pode ou deve ter acesso a eles? Muito do que fazemos, portanto, diz respeito às políticas linguísticas. (GARCEZ; SCHULZ, 2016, p. 2).

Conforme os autores, nossa vida em sociedade é permeada pela linguagem e, portanto, fazemos escolhas, explícitas ou implícitas, a respeito dela em nosso dia a dia. Diversas ações relacionadas às escolhas linguísticas podem ser consideradas políticas linguísticas – desde ações triviais em nosso cotidiano, como a escolha da linguagem que usamos em nossas redes sociais em nossas publicações, até a criação de legislações, que perpassam grupos maiores, relacionados aos Estados. No entanto, assim como destacam Garcez e Schultz (2016), o termo/campo de estudos relacionado a políticas linguísticas é, de certa forma, ainda desconhecido.

¹³ WIKIPÉDIA. **Política**. (verbeta). Disponível em: <https://bit.ly/3a7Cqfr>. Acesso em: 29 set. 2021.

Segundo Ribeiro da Silva (2013), embora as pesquisas em políticas linguísticas já tenham avançado¹⁴, a inserção de disciplinas que tratem mais especificamente de Políticas Linguísticas nos cursos de Letras ainda é, infelizmente, marginalizada. Segundo o autor, isso ocorre muito pelo fato de que ainda é restrito o número de textos em língua portuguesa sobre os principais postulados teóricos e metodológicos da área, o que seria um obstáculo para sua consolidação como disciplina permanente nos cursos de formação de professores de línguas no Brasil (SILVA, 2013).

Ao traçarmos uma linha do tempo em relação às pesquisas em políticas linguísticas, vemos que os estudos nessa área deram início no século XX, mais precisamente a partir das décadas de 1950 e 1960, embora tal tema já fizesse parte das sociedades, mesmo que tacitamente, ao longo da história do mundo (CALVET, 2007). Os primeiros estudos da época¹⁵, dado o contexto pós-segunda guerra mundial, mostram um direcionamento do olhar de linguistas para os países recém libertos da dominação colonial na África e na Ásia, para que se pudesse “corrigir” e indicar o código a ser utilizado pela nação (FERGUNSON, 2006). Buscava-se descrever a língua de cada nação de modo técnico, sem se levar em conta o papel do falante, e, portanto, abstraindo-se os aspectos ideológicos e de variação envolvidos na linguagem. Nesse contexto, a heterogeneidade linguística era considerada como um problema a ser superado, pois, a cada nação deveria corresponder uma língua, para que esta pudesse se tornar próspera, e, portanto, o monolinguismo parecia ser um imperativo para o desenvolvimento econômico das nações (RICENTO, 2000). Nesse período, a partir de meados de 1960, surgem estudos voltados para o desenvolvimento de dicionários e gramáticas, além de estudos sobre padronização de ortografias, de modo que se desenvolvesse o sistema de escrita das línguas (corpus da língua). Além disso, os linguistas chamados para essas atividades também se preocupavam como tais códigos seriam estabelecidos nas sociedades, o que ficou conhecido como *planejamento de status*, termo introduzido por Kloss, em 1969. Nesse período, temos também o surgimento dos termos *política* e *planificação linguística*, aos quais corresponderiam, respectivamente à proposta de mudança de uma

¹⁴ De acordo com Ribeiro da Silva (2013), houve avanços nas pesquisas e debates na área de políticas linguísticas no Brasil ao considerarmos as seguintes ações: pesquisas atuais sobre políticas para LIBRAS, para línguas indígenas e de imigração, para o português como língua estrangeira etc. Além disso, o autor menciona a ampliação do número de publicações especializadas na área: em 2012, a Gragoatá, periódico da Universidade Federal Fluminense (UFF), e a Revista Brasileira de Linguística Aplicada, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), publicaram números específicos sobre questões de Política Linguística.

¹⁵ Segundo Calvet (2007, p. 12), um dos primeiros trabalhos na área foi o de Einar Haugen, em 1959, ao tratar sobre os problemas linguísticos da Noruega. Nesse estudo, Haugen mostrou a intervenção normativa do Estado norueguês para a construção da identidade nacional depois de passar por dois séculos de dominação dinamarquesa. O título do trabalho é “Planning in Modern Norway”, publicado em *Anthropological Linguistics*, 1/3, em 1959.

realidade linguística e à implementação dessa mudança (CALVET, 2007). Para Calvet, embora diferentes atores participem de ações relacionadas tanto ao planejamento linguístico quanto à planificação linguística, caberia apenas ao Estado decidir e aplicar as decisões de políticas linguísticas no contexto de prática. Essa “manipulação linguística” pode ser considerada com uma das bases a partir da qual a área de Políticas Linguísticas começou a se desenvolver (SILVA, 2013, p. 293). No entanto, como podemos imaginar, tal visão sobre o modo como se deveriam encaminhar as políticas linguísticas começou a sofrer críticas, sobretudo porque os estudos empreendidos na época não consideravam aspectos sociopolíticos.

Ricento (2000) aponta que, em uma segunda fase das pesquisas relacionadas às políticas linguísticas, houve uma crescente conscientização relacionada aos efeitos negativos e às limitações das teorias e dos modelos de planejamento linguístico que vinham sendo desenvolvidos. O desenvolvimento esperado para as novas nações não estava sendo empreendido com sucesso, pois os novos Estados continuavam dependentes de seus colonizadores em diversos aspectos. Desse modo, de acordo com o autor, novos estudos começaram a considerar o papel da cultura na relação entre línguas e estratificação da população. Nesse contexto, abriu-se espaço para questões relacionadas à diversidade linguística e novos olhares sobre os direitos linguísticos de comunidades minoritárias começaram a ser lançados nas pesquisas de política linguística. A partir dos anos 1980, portanto, surge um novo cenário nesse campo de estudos. Os direitos linguísticos, associados à diversidade cultural e aos aspectos sociopolíticos, começaram a entrar na esteira das políticas linguísticas, bem como novos conceitos e entendimentos acerca do ‘fazer política linguística’ começam a ser discutidos pelos linguistas.

Schiffman (1996), em seu livro *Linguistic Culture and Language Policy*, apresenta novas considerações acerca do modo de se fazer política linguística, destacando o caráter social subjacente às práticas e escolhas linguísticas. O autor coloca em discussão os conceitos de política explícita (*overt*) e política implícita (*convert*). Segundo o autor, a política explícita estaria relacionada às legislações oficiais sobre a linguagem, ao passo que a implícita seriam as regras linguísticas utilizadas pelos usuários, manifestadas em suas práticas sociais. Um exemplo disso, segundo o autor, seria a relação da sociedade estadunidense com a língua inglesa. Ainda que nos Estados Unidos não haja uma política explícita para a oficialização da Língua inglesa, existem políticas implícitas que orientam o uso do inglês em detrimento de outras línguas em diversos ambientes públicos relacionados ao Estado americano. Como exemplo disso, poderíamos pensar em um indivíduo estrangeiro que queira realizar um curso

de pós-graduação nos Estados Unidos. Certamente, ele precisará saber inglês para ingressar em uma universidade. Além disso, os documentos necessários para a sua estadia no país são em língua inglesa, como é o caso dos documentos requisitados para os cidadãos brasileiros, que precisam obter um visto para o ingresso no país e, para tal, necessitam preencher formulários em língua inglesa, sendo necessário ter conhecimento do idioma. Logo, podemos dizer que a política implícita também impõe as regras de funcionamento linguístico de uma sociedade. Schiffman, portanto, trouxe uma grande contribuição para a área, avançando na discussão sobre a construção social inerente às práticas linguísticas, sobretudo ao mostrar as políticas implícitas envolvidas na implementação das políticas linguísticas no cotidiano das sociedades (SILVA, 2013).

Na atualidade, a discussão proposta por Spolsky (2004), na obra *Language Policy*, para compreensão das políticas linguísticas dá continuidade aos postulados de Schiffman (1996). Para Spolsky (2004), a política linguística é feita de representações linguísticas reveladas pela sociedade, e não apenas pela normatização imposta pelos Estados. Segundo o autor, é necessário olhar para outros fatores envolvidos na complexa teia de fatores sociais da vida humana, como questões de ideologia política, economia, orientação religiosa, questões demográficas e educacionais, aspectos culturais, dentre outros, que influenciam e se relacionam às políticas linguísticas. Spolsky (2004) assevera que nem sempre as políticas linguísticas estabelecidas oficialmente são semelhantes às políticas de fato, que ocorrem nas práticas da sociedade:

[...] a política linguística existe mesmo naqueles contextos em que ela não foi explicitada ou estabelecida oficialmente. Muitos países, instituições e grupos sociais não têm uma política linguística formal, de modo que a natureza de sua política linguística deve ser derivada do estudo de suas práticas e crenças linguísticas. Mesmo naqueles contextos em que há uma política linguística formal, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido nem consistente. (SPOLSKY, 2004, p. 23)¹⁶.

Shohamy (2006), em sua obra *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, amplia ainda mais as questões trazidas por Spolsky. Como o próprio título da obra indica (*Políticas linguísticas: agendas escondidas e novas abordagens*), a autora propõe uma reflexão acerca do fazer política linguística por meio de diferentes mecanismos que determinam práticas sociais, os quais nem sempre são explícitos (SHOHAMY, 2006). Para

¹⁶ “But language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority. Many countries and institutions and social groups do not have formal or written language policies, so that the nature of their language policy must be derived from a study of their language practice or beliefs. Even where there is a formal, written language policy, its effect on language practices is neither guaranteed nor consistent”. SPOLSKY, Bernard. *Language policy: key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge, 2004, p. 23-24.

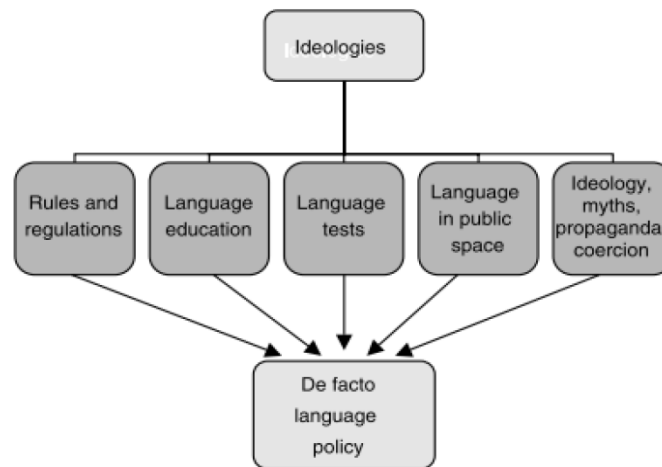
compreender uma política linguística, na percepção da autora, é necessário o estudo acerca dos mecanismos que criam as políticas linguísticas de facto, uma vez que é por meio desses mecanismos que a política se manifesta na sociedade. Na próxima seção, discutiremos essa perspectiva trazida pela autora sobre os mecanismos utilizados nas políticas linguísticas.

2.1 Políticas Educacionais Linguísticas – o conceito de Shohamy

Shohamy (2006) apresenta o conceito de Política Educacional Linguística (PEL) para tratar mais especificamente das decisões relacionadas a políticas linguísticas no contexto educacional (escolas e universidades). Segundo a autora, as PELs são mecanismos usados para criar práticas linguísticas *de facto* em instituições e referem-se ao encaminhamento de decisões em escolas e universidades em relação à(s) língua(s) materna(s) e às línguas adicionais. Essa política, segundo a autora, pode ser explícita (*overt*) por meio de documentos oficiais, como, por exemplo, os currículos de cursos, ou pode ser oculta (*covert*), a qual estaria relacionada a práticas docentes, como é o caso do uso de materiais didáticos e as características do sistema de avaliação utilizado pelos professores. Assim, as decisões relacionadas às políticas educacionais linguísticas incluiriam as escolhas das línguas que devem ser ensinadas na instituição, a idade em que se deve ensinar essas línguas, o tempo destinado ao ensino de línguas (número de horas e de anos), a qualificação dos profissionais que devem ensinar essas línguas, além dos materiais didáticos e métodos escolhidos para o ensino.

Tal entendimento de política permite afirmar que os professores e demais profissionais relacionados à área de educação exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas e, dessa forma, para o processo de implementação das políticas. O modelo ampliado de Shohamy (2006), na Figura 1, a seguir, ilustra os elementos que estão em jogo no âmbito das políticas linguísticas, desde a idealização do texto político até a sua implementação pelos agentes envolvidos.

Figura 1: Modelo ampliado de Política Linguística de Shohamy



Fonte: SHOHAMY (2006, p. 58).

Podemos observar, no esquema da Figura 1, que os mecanismos de política linguística incluem regras e regulações, educação linguística, exames de línguas, língua no espaço público e ideologia, mitos, propaganda e coerção. De acordo com Dorigon (2016), os mecanismos são explícitos quando marcam expressa e publicamente uma posição relativamente a uma questão linguística (como uma legislação que oficialize uma determinada língua num país). Em contrapartida, são implícitos quando não o fazem, o que não significa que sejam apolíticos (SHOHAMY, 2006). Segundo Shohamy (2006), como linguagem não é neutra, não há mecanismos neutros. Pelo contrário, esses mecanismos servem como veículos de promoção e perpetuação de pautas políticas, ideológicas, sociais e econômicas. O que acontece é que a maioria das pessoas não percebe os mecanismos implícitos como influentes no processo político.

A autora discute o uso de exames de línguas como mecanismos de política linguística. Além do próprio ato de avaliar uma língua em detrimento de outra, que já seria uma atitude política importante, temos as decisões tomadas a partir dos resultados dos testes. Para Shohamy, os testes de proficiência desempenham papel central em transformar a política linguística em materiais didáticos e outros materiais, o que é conhecido como efeito retroativo (ALDERSON; WALL, 1993). Um exemplo disso seria, no contexto de PLA, a influência do Exame Celpe-Bras nas ações que direcionam ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para estrangeiros. Dorigon (2016) aponta como o Exame Celpe-Bras se configura como um instrumento de política linguística do Estado Brasileiro e influencia diferentes campos de atuação de ensino de PLA, modificando a visão de linguagem de professores e alunos, além

de criar parâmetros para a elaboração de currículos e materiais didáticos de PLA (DORIGON, 2016, p. 67). Portanto, os estudos na área de políticas linguísticas na atualidade passaram a enfocar mais as políticas linguísticas que ocorrem de facto no contexto investigado, sendo analisados os mecanismos e instrumentos que criam tais práticas.

O Programa Leitorado, ao mesmo tempo em que é uma política linguística, também se constitui como um instrumento que cria outras ações políticas de fato para o ensino e difusão da Língua Portuguesa no exterior por meio de seus principais agentes, os professores leitores. Dessa forma, nesta pesquisa, tomamos como base o conceito de políticas educacionais linguísticas, fundamentado em Shohamy (2006). Neste estudo, políticas educacionais linguísticas serão compreendidas como ações encaminhadas pelos profissionais envolvidos no Programa Leitorado Brasileiro, vinculado ao Itamaraty, concernentes ao discurso oficial do MRE/CAPES e das IES em relação ao processo de seleção dos leitores e à prática docente relatada e publicada pelos leitores relacionados ao Programa. Ademais, para compreender os processos envolvidos na Política do PLB, valemo-nos dos pressupostos do Ciclo de Políticas de Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), o qual é discutido a seguir.

2.2 O ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores

Desenvolvido em 1992 por Stephen Ball e por colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), a abordagem do Ciclo de Políticas (*policy cycle approach*) compreende o processo político como um sistema ativo, em que há uma articulação entre a formulação do discurso político e a sua implementação no contexto de prática. Segundo Mainardes (2006), o Ciclo de Políticas constitui-se num referencial útil para a análise e o entendimento de programas e políticas educacionais, pois permite a investigação crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática a fim de se constatarem seus efeitos. Ademais, Mainardes destaca que essa abordagem se torna relevante no contexto brasileiro, uma vez que o campo de estudos em políticas educacionais em nosso país ainda carece de referenciais analíticos consolidados (MAINARDES, 2006, p. 48).

A abordagem do Ciclo de Políticas destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os contextos macro e

micro na análise das políticas. A partir dessa abordagem, focalizam-se as ações das práticas cotidianas, a heterogeneidade e as relações entre macro e microcontextos (MAINARDES, 2006). Segundo Mainardes (2006, p. 49), na apresentação inicial da proposta do Ciclo, Ball e Bowe (1992) procuraram representar o processo político em três facetas ou arenas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. No entanto, a formulação inicial do Ciclo de políticas não foi satisfatória para os autores, que julgaram as arenas ou facetas propostas como elementos rígidos, que não representavam o processo político. Assim, Bowe e Ball apresentam uma versão atualizada de sua proposta de análise política no livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992.

Para Ball e Bowe (1992), os profissionais da educação estariam envolvidos no processo de formulação do texto das políticas e, para explicar essa relação, os autores trazem os conceitos de *writerly* e *readerly*, de Roland Barthes, de modo a caracterizar a atuação. Segundo Mainardes (2006, p. 50), um texto *readerly* (ou prescritivo) não possibilitaria tanto envolvimento por parte do leitor, enquanto que um texto *writerly* (ou escrevível) permitiria a colaboração como coautor do texto, levando a participar mais ativamente na interpretação do texto. De acordo com Mainardes (2006, p. 50):

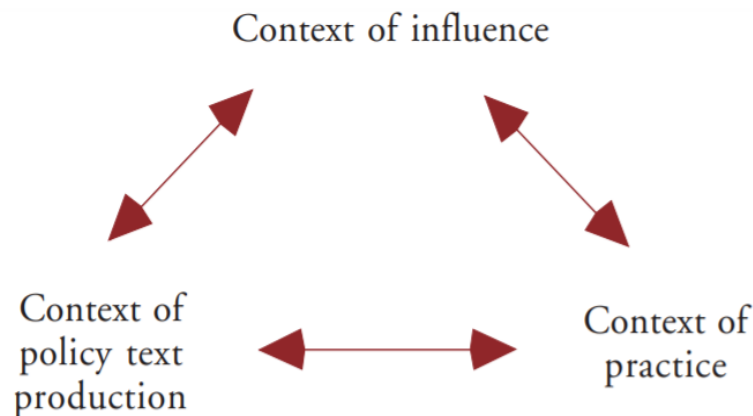
Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Na proposta apresentada em 1992 por Ball e Bowe, o Ciclo de Políticas contempla três contextos: o de influência, o da produção de texto e o da prática. O primeiro contexto, chamado contexto de influência, envolve a construção dos discursos políticos que darão sustentação às políticas públicas. A formação dos discursos é um processo contínuo e dinâmico, sobre o qual diversas vozes exercem influência, ora os apoiando, ora os desafiando. Esse contexto é protagonizado por redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, mas envolve também meios de comunicação social, grupos representativos, políticas internacionais, cujas influências entram nas arenas públicas de ação (MAINARDES, 2006, p. 51). O segundo contexto do Ciclo de Políticas, o da produção de texto, trata da representação da política através dos textos políticos (textos legais oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, etc.). Esses textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, podendo ser contraditórios, e resultam de

disputas e acordos dos grupos que competem para controlar as representações da política (MAINARDES, 2006).

O terceiro contexto integrante do Ciclo é o da prática, em que as políticas não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas a interpretações e recontextualizações. As interpretações dos discursos e dos textos políticos variam conforme os profissionais que atuam no contexto da prática, cada qual com suas visões e valores pessoais. Dessa forma, no contexto da prática “a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Nesse sentido, dentro do arcabouço do Ciclo, os profissionais não são apenas implementadores de políticas, mas também formuladores de políticas. Os textos políticos delimitam fronteiras, ou o que é considerado permitido, normal, podendo constranger as escolhas desses profissionais. A negociação em cada nível institucional cria oportunidades para reinterpretações e manipulações da política (JOHNSON, 2013). A figura 2, referente ao Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores, ilustra essas inter-relações.

Figura 2: Ciclo de Políticas



Fonte: Bowe et al. (1992, p. 20).

Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) apresenta mais dois contextos para o Ciclo de Políticas: o dos resultados (efeitos) e o da estratégia política. A ideia do contexto dos resultados é que as políticas deveriam ser analisadas pelos impactos que exercem – as políticas têm várias facetas e implicações sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização – e pelas suas relações com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. O último contexto, da estratégia política, diz respeito “à identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para

lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). De acordo com o Ciclo, as políticas públicas não são processos lineares e podem sofrer diversas modificações ao longo de sua execução, seja nos discursos, nos textos políticos, ou na própria implementação.

No caso da pesquisa aqui empreendida, de modo a compreender as principais características da política do Programa Leitorado, trataremos especificamente do segundo e do terceiro contextos do Ciclo de políticas. Quanto ao segundo contexto, o da produção de texto, buscamos compreender como se dá a representação da política do Leitorado Brasileiro por meio dos textos oficiais do programa (editais). Para uma aproximação ao contexto de prática, terceiro contexto do ciclo, buscamos identificar as principais características envolvidas no processo de seleção dos leitores, verificando a relação entre os critérios apresentados nos editais de seleção e os perfis dos professores selecionados de fato para atuação no Programa. Ademais, tendo em vista que os leitores são os principais agentes do programa, analisamos os relatos de experiência dos professores participantes do Leitorado brasileiro com o objetivo de identificar as PELs subjacentes à atuação desses profissionais.

Sarmiento e Kirsch (2015), em artigo que analisa dados preliminares da pesquisa de doutoramento de Kirsch (2017), revelam que houve, na prática do ¹⁷ programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF), a emergência de inúmeras questões e efeitos para além do objetivo inicial, que tratava do ensino de línguas para universitários que estavam se preparando para situações de mobilidade acadêmica. Dentre essas questões, os autores destacam a formação de professores de inglês como língua adicional. Segundo eles, a partir da experiência proporcionada pelo programa IsF, os professores bolsistas puderam vivenciar situações de reflexão teórico-prática que contribuíram com o seu crescimento profissional. Nesse sentido, é possível dizer que houve, na prática, ressignificações de uma política pública que, primordialmente, estava voltada apenas à capacitação linguística, mas que logo abarcou a formação de professores para este contexto. Assim como ocorreu no Programa Idiomas Sem Fronteiras, entendemos que olhar para as ações que são levadas a cabo no contexto de prática do Programa Leitorado pode oferecer valiosas informações a respeito de pautas linguísticas a que os leitores estão submetidos/afiliados e a decisões acerca de programas e atividades de promoção da língua e da cultura brasileiras.

¹⁷ O Programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF) tem por objetivo, além de outros aspectos, “fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira” (BRASIL, 2014). Para mais informações acerca do histórico do Programa, acesse: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em 20 fev.202.

Para investigar a “política linguística real” (SHOHAMY, 2006), é necessário verificar quem são os profissionais atuantes no Programa e como esses professores/leitores encaminham seu trabalho nas IES de modo a analisar como são criadas e perpetuadas, ou não, as práticas linguísticas no Programa Leitorado. Nesse sentido, a abordagem analítica do Ciclo de Políticas, juntamente com os fundamentos acerca do conceito de PEL de Shohamy (2006), constitui-se como importante arcabouço teórico para esta pesquisa, que objetiva investigar as características das políticas educacionais linguísticas subjacentes ao Programa Leitorado Brasileiro.

3 AÇÕES DO ESTADO BRASILEIRO PARA O ENSINO E PROMOÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO EXTERIOR

A difusão e promoção da Língua portuguesa no exterior se relacionam a um processo fundamentalmente político, de afirmação, de concretização e de diversificação dos usos e funções da língua portuguesa no plano internacional (DINIZ, 2012; MENDES, 2019; OLIVEIRA, DORNELES, 2007). Destaca-se, como uma das ações para a promoção da língua no plano internacional, a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1996, em Lisboa, a qual reúne Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. De acordo com Diniz (2012), os objetivos da CPLP seriam a articulação político-diplomática entre os seus membros; a cooperação econômica, social, cultural, jurídica e técnico científica; e a promoção e difusão do português. Um dos principais braços dessa Comunidade é o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), com sede na cidade de Praia, em Cabo Verde, que, de acordo com as informações do portal eletrônico do Instituto¹⁸, se caracteriza por ser “uma Instituição da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa, que goza de personalidade jurídica e é dotada de autonomia científica, administrativa e patrimonial.” Ainda segundo informações disponibilizadas no portal eletrônico do IILP, o Instituto foi estabelecido como um instrumento de gestão comum da Língua Portuguesa na ocasião da VI Reunião Ordinária do Conselho de Ministros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), realizada em São Tomé e Príncipe, em que foram delimitadas orientações para o início das atividades de gestão da língua portuguesa representando a Comunidade. Portanto, o IILP deve representar, “de forma paritária”¹⁹, os países membros da CPLP e tem por objetivo a promoção, a defesa, o enriquecimento e a difusão da língua portuguesa, “permitindo a execução de uma política linguística consensuada”, segundo informações do portal eletrônico do Instituto.

Schlatter e Carvalho (2011) lembram que, apesar de o Instituto ter sofrido críticas pela tímida atuação na divulgação do português nos anos que sucederam sua criação²⁰, há evidências de que, a partir de 2010, o IILP tem apresentado e realizado ações de promoção do

¹⁸ Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Disponível em: <https://bit.ly/3iiD1PS>. Acesso em: 29 set. 2021.

¹⁹ Segundo informações do portal eletrônico do IILP, deve haver uma rotatividade em relação aos membros da Direção Executiva e a Presidência do conselho Científico do IILP, de modo que haja a participação de todos os países membros da CPLP nesses cargos.

²⁰ Schlatter e Carvalho (2011) mencionam o texto de Faraco (2009), em que o autor diz que o IILP estaria à sombra do Instituto Camões, tendo uma ação pífia para a divulgação do PB.

português em âmbito internacional. Como evidência desse trabalho, temos o Colóquio Internacional sobre a Diversidade Linguística nos países da CPLP e o colóquio Internacional sobre a Língua Portuguesa nas Diásporas, ambos ocorridos em 2011, além do desenvolvimento do projeto Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE)²¹, em parceria com a Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLE). Embora a CPLP seja constituída por nove membros, por questões históricas, políticas e econômicas, tem-se como gestores das políticas linguísticas promovidas pela Comunidade os governos português e brasileiro (OLIVEIRA, DORNELES, 2007). O primeiro, como já mencionado, tem como órgão difusor da Língua Portuguesa o Camões, instituto de Cooperação Instituto da Cooperação e da Língua - Portugal²², doravante Camões, I.P., sediado em Lisboa, no Palacete Seixas. De acordo com a página eletrônica do Instituto, O Camões, I.P tem por missão:

- Propor e executar a política de cooperação portuguesa;
- Coordenar as atividades de cooperação desenvolvidas por outras entidades públicas;
- Propor e executar a política de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas no estrangeiro;
- Assegurar a gestão da rede de ensino português no estrangeiro, a nível básico, secundário e superior;
- Apoiar a colocação de docentes locais através de parcerias com instituições de ensino superior e organizações internacionais;
- Promover a internacionalização da cultura portuguesa.

Além da atuação do Camões, I.C. em diversos países, conforme Diniz (2012), podemos relacionar aos elementos de difusão da Língua Portuguesa do governo Português o Sistema de Certificação e Avaliação de Português como Língua Estrangeira (SCAPLE), desenvolvido pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE). O centro faz parte da *Association of Language Testers in Europe (ALTE)*, e desenvolve cinco exames de proficiência em português: CIPLE (Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira), DEPLE (Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira), DIPLE (Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira), DAPLE (diploma Avançado de Português Língua Estrangeira) e DUPLÉ (Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira).

²¹ Segundo informações do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira: “O Portal é concebido, desenvolvido, alimentado e gerido de forma multilateral, funcionando como instrumento de cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Desse modo, o PPPLE tem um papel muito importante para as estratégias de promoção, difusão e projeção do português no mundo, criando um sistema internacionalizado de gestão do ensino de PLE/PLNM.”. Disponível em: <https://ppple.org/o-portal> Acesso em: 29 set. 2021.

²² De acordo com a página eletrônica do instituto, o Camões, I.P. surge em 2012 da fusão entre o Instituto Camões e o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. Disponível em: <https://bit.ly/3mgD9Ae>. Acesso em: 29 set. 2021.

No que concerne ao Estado Brasileiro, conforme mencionamos anteriormente, em nossas considerações iniciais, as ações relacionadas à promoção da Língua Portuguesa no exterior são de responsabilidade do MRE. Para o desenvolvimento desse trabalho, o MRE atua por meio da Divisão de Temas Internacionais Culturais e de Língua Portuguesa (DCLP), conforme informações no portal eletrônico do MRE²³:

Compete à Divisão de Temas Internacionais Culturais e de Língua Portuguesa (DCLP) promover a difusão da língua portuguesa na sua vertente falada no Brasil, bem como coordenar a gestão da Rede Brasil Cultural, formada por Centros Culturais Brasileiros, Núcleos de Estudos Brasileiros e Leitorados. A unidade responde também pelos temas de cultura tratados em organismos multilaterais, como UNESCO, MERCOSUL, UNASUL, OEA, CELAC e OEI. Ambos os objetivos coadunam-se no sentido de que a educação, seja por meio de programas de mobilidade estudantil, seja por meio do ensino do idioma no exterior, é um instrumento de projeção da imagem do Brasil por meio de sua língua e de sua cultura.

Portanto, a DCLP coordena a divulgação do Português através da Rede Brasil Cultural (RBC), formada pelos Centros Culturais brasileiros (CCB), pelos Leitorados brasileiros e pelos Núcleos de Estudos brasileiros. Além das ações vinculadas à Rede Brasil Cultural, destacam-se as ações de promoção da Língua Portuguesa, vinculadas pelo Ministério da Educação (MEC). O MEC, representado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), gerencia o trabalho relacionado à elaboração, aplicação e correção do Exame Celpe-Bras. Ele é o único exame de proficiência em Língua Portuguesa reconhecido oficialmente pelo Estado e serve como forma de comprovação de proficiência para a entrada de estudantes estrangeiros em programas de graduação e pós-graduação no Brasil, bem como para profissionais estrangeiros que queiram atuar em âmbito brasileiro (SCHLATTER et al., 2009), conforme discutiremos em seção específica sobre o Exame.

Ao visitarmos o portal eletrônico do Camões, I.C, e compararmos as iniciativas do governo português e do Estado brasileiro em relação a ações de promoção da Língua Portuguesa, vemos que Portugal está mais bem equipado que o Estado Brasileiro, haja vista as ações empreendidas pelo Camões, IC, no que diz respeito a sua presença em diferentes países, ao investimento em formação de professores, à disponibilidade de ensino e aprendizagem de português a distância (OLIVEIRA, DORNELES, 2007), dentre outros. Como veremos no capítulo referente à análise dos relatos dos leitores do Programa Leitorado Brasileiro, tal soberania portuguesa é perceptível no contexto de atuação dos leitores brasileiros, gerando, em algumas situações, a imposição da variedade portuguesa em relação

²³ BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <https://bit.ly/> Acesso em: 29 set. 2021.

ao ensino de PLA. Acerca das premissas da CPLP, em que as nações deveriam encaminhar de forma solidária as questões referentes à difusão da língua portuguesa, como veremos a partir da fala dos leitores brasileiros, há diferenças entre o discurso proveniente da CPLP e as ações que se desenvolvem no contexto de prática pelos principais agentes desse grupo.

3.1 O Programa Leitorado como instrumento de Política Educacional Linguística do Estado Brasileiro

O Programa Leitorado Brasileiro, doravante PLB, integra a Rede Brasil Cultural, antiga RBEx²⁴, que é um instrumento do Ministério das Relações exteriores para a difusão da Língua Portuguesa e da cultura brasileira no exterior (BRASIL, 2021). Embora tenha sido publicada uma portaria regulamentando o PLB somente em 1999 (BRASIL, 1999), de acordo com Silva e Gunnewiek (1992, *apud* Diniz, 2012), esse programa já estava atuando na França na década de 1960. Segundo Diniz (2012) tal regulamentação documental consistiu em um avanço para o Programa, tendo em vista a confiabilidade do processo de seleção dos leitores, já que havia relatos de que leitores, mesmo sem qualificação, estariam atuando em IES por indicação política. Em 2006, há uma nova portaria Interministerial nº 01, de 20 de março 2006 (Brasil, 2006), publicada pelo MRE e pelo MEC, cujo objetivo seria regulamentar a participação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no que diz respeito ao processo seletivo de leitores. Essa portaria, expressa a seguir, ainda está em vigor:

(i) o Ministério das Relações Exteriores (MRE), interlocutor junto às instituições universitárias estrangeiras interessadas, negociará, por intermédio do Departamento Cultural (DC), os termos de criação do leitorado; coordenará o processo de designação dos leitores; realizará o acompanhamento das atividades do leitor durante o período de sua atividade docente; e proverá o auxílio financeiro correspondente; (ii) a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal, do Ministério da Educação (CAPES/MEC) abrirá processo seletivo, realizará a análise dos currículos e a pré-seleção dos candidatos; e (iii) a Instituição universitária estrangeira realizará a seleção final, a partir de lista preparada pela CAPES/MEC; acolherá o leitor e oferecerá contrato de trabalho, remuneração ou outro tipo de benefício complementar (BRASIL, 2006).

É oportuno destacar aqui que o texto da portaria faz referência ao diálogo entre o MRE e as Instituições de ensino de destino dos leitores para a elaboração da política do PLB, dentro da qual a CAPES tem a atribuição gerenciar a pré-seleção dos candidatos inscritos no

²⁴ Até 2013, a Rede Brasil Cultural era conhecida como Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx), segundo DINIZ (2020).

processo seletivo do Programa. As IEs são responsáveis pela seleção final dos candidatos. Essa interlocução entre MRE/IES e CAPES é um ponto importante em relação à construção do texto da política do Leitorado Brasileiro, como veremos mais adiante na análise dos editais de seleção do Programa.

De acordo com a página eletrônica da Rede Brasil Cultural, temos, como principais agentes do programa, os leitores, professores universitários que atuam em instituições estrangeiras de ensino superior, promovendo a Língua Portuguesa e a cultura do Brasil (BRASIL, 2021). Atualmente, de acordo com os dados disponibilizados pela Rede Brasil Cultural²⁵, há 23 leitorados brasileiros em atividade, distribuídos nos seis continentes.

Os Leitorados voltam-se, essencialmente, para o público universitário, apresentando um perfil diferente do trabalho desenvolvido pelos CCBs e NEBs, cuja orientação está direcionada para as comunidades locais de maneira geral, conforme mencionado na seção anterior. A inscrição para o cargo de leitor do PLB é gratuita, conforme portaria interministerial n. 01 de 20 de março de 2006²⁶, e ocorre mediante o envio do currículo do candidato, hospedado na Plataforma Lattes, bem como dos documentos comprobatórios requisitados pelo edital específico da vaga (BRASIL, 2006). Ao analisarmos a periodicidade da publicação de editais do Programa, temos a publicação de dois editais por ano de 2007 a 2010 e um edital por ano de 2011 a 2015. Após dois anos sem novos editais, houve, em 2018, a publicação de um edital, com a previsão de início do trabalho em 2019.²⁷ Cumpre destacar que foi no governo Lula (2003-2010) que o Estado brasileiro promoveu mais ações para a projeção da Língua Portuguesa no cenário internacional e para a presença do português brasileiro em universidades estrangeiras (OLIVEIRA, 2017). Nesse sentido, foi nesse período que o PLB expandiu sua atuação em diferentes postos, fortalecendo a política linguística exterior (DINIZ, 2012). No entanto, a política externa brasileira tem como característica a descontinuidade, conforme destaca Diniz (2020), e o cenário de expansão da língua portuguesa veiculada pelo Estado Brasileiro não seguiu da mesma forma que se deu no período da presidência de Lula²⁸.

As vagas de Leitorado são estabelecidas por meio de convênio entre instituições de ensino superior no exterior (IES), na maioria das vezes Universidades, e embaixadas

²⁵ Para mais informações sobre os locais de atuação do leitorado brasileiro, consulto a Rede Brasil Cultural. Disponível em: <https://bit.ly/3iiGQ7G>. Acesso em: 29 set. 2021.

²⁶ BRASIL. Portaria Interministerial MRE/MEC n° 1 de 20/03/2006. Disponível em: <https://bit.ly/3B0TS0E>. Acesso em 20 SET. 2021.

²⁷ Devido à pandemia do Covid 19, houve alterações no período de início do trabalho dos leitores junto às IES.

²⁸ Para mais detalhes sobre o número de postos de leitorado e da expansão e retração das atividades veiculadas pelo Estado brasileiro para a promoção da língua portuguesa no período que compreende o governo Lula e aos anos seguintes, ver Diniz (2020).

brasileiras. Segundo informações disponíveis no portal eletrônico da CAPES²⁹, a seleção do candidato ao cargo de leitor se dá em quatro fases:

A seleção consistirá de 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 (conforme Anexo I do edital) e seleção final. (BRASIL, 2021)

É importante destacar que nem sempre os leitores selecionados pelo MRE/CAPES são aceitos pelas instituições estrangeiras, sendo que o “veredito final” cabe à instituição que acolherá o leitor no exterior. A CAPES, portanto, realiza uma pré-seleção dos candidatos à vaga de leitor nas IES, “*sendo que a Instituição universitária estrangeira escolherá, dentre os candidatos pré-selecionados, o leitor que ocupará a vaga*” (BRASIL, 2015, p. 1). Em relação aos benefícios custeados pelo MRE para o subsídio financeiro dos professores, o leitor recebe o auxílio deslocamento para o país de destino e a mensalidade em forma de bolsa pela CAPES. Além disso, em alguns casos, há uma contrapartida financeira fornecida pelas IES, de acordo com as particularidades³⁰ de cada instituição.

Ao analisar os pré-requisitos ao cargo de leitor, Diniz (2012) destaca a necessidade de o leitor ser necessariamente de nacionalidade brasileira e sugere que o que está em jogo não é apenas a docência. Em sua tese de doutorado, o autor aponta opiniões divergentes de diplomatas e ex-leitores quanto ao campo de atuação do Leitorado. Segundo Diniz, polemiza-se o fato de o leitor ser ou não considerado um adido cultural por desenvolver, muitas vezes, atividades além das de ensino, como previsto nas portarias dos editais da CAPES. Em suas análises sobre o papel do leitor brasileiro, o autor aponta que, enquanto os CCBs e os ICs são, respectivamente, compreendidos como “instituições” e “entidades”, os leitorados são caracterizados como uma “modalidade de promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira”. Ademais, Diniz (2012, p.189) observa a heterogeneidade relacionada às atribuições dos leitores descritas pelas IES de destino. Segundo sua análise, o autor aponta que os leitores estariam “subordinados antes às instituições estrangeiras do que ao Estado Brasileiro”, ao terem que atender às demandas das IES. Em relação ao tema leitorado, Ferreira (2014), ex-leitora na Tailândia, corrobora a discussão de Diniz (2012) sobre a

²⁹ BRASIL. CAPES. **Programa Leitorado**. 13 dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2YcWxq0> Acesso em: 29 set. 2021.

³⁰ Grande parte das IES oferecem diferentes subsídios aos professores leitores contratados. Algumas IES oferecem, além de um subsídio mensal em dinheiro, alojamento, seguro saúde, dentre outros benefícios.

heterogeneidade do cargo do leitor. Segundo a autora, o leitor é protagonista de diversas ações relacionadas à promoção da Língua Portuguesa, que vão além da sala de aula.

Para Serravale de Sá (2009), ex-leitor na Inglaterra, na Universidade de Manchester, selecionado no edital 10/2006, a ausência de um projeto institucional, ou seja, de direcionamentos mais específicos para o trabalho dos leitores, de acordo com o autor, poderia ser o motivo que leva aos diferentes entendimentos do Leitorado. Durante seu período de trabalho no exterior, os leitores ministram aulas em Língua Portuguesa, bem como trabalham temas relacionados às manifestações culturais do Brasil (SERRAVALÉ DE SÁ, 2009). Cumpre destacar que a abertura dos postos de Leitorado está subordinada às prioridades do MRE. A particularidade das ações do Leitor e a associação constante que se faz do Leitor com o Governo Brasileiro, inclusive na universidade em que ele atua, conferem à função do Leitor uma aura de diplomata cultural que, de acordo com Diniz (2012), está constituída na tensão de (pelo menos) duas visões sobre o papel do Leitor.

De modo geral, sobre as atribuições dos leitores, Diniz (2012) observa que esses profissionais se encontram na contingência de lidar com diversas tarefas nas instituições em que são alocados e precisam se ajustar sem ter orientações claras/definidas sobre um projeto político educacional de ensino de português. Tendo como base o discurso oficial do MRE, o autor destaca que, embora os Centros Culturais Brasileiros sejam tomados como o principal veículo público para a promoção da Língua Portuguesa, tendo em vista o público-alvo do Programa Leitorado (estudantes universitários de instituições acadêmicas de prestígio)³¹, o trabalho veiculado pelos leitores também pode ser considerado como elemento fundamental no cenário internacional para a difusão da Língua Portuguesa e da cultura brasileira.

Parece-nos, portanto, que há diferentes atribuições ao cargo do leitor, uma vez que há distintas ações vinculadas por esses professores junto às IES onde atuam. Conforme relatos de leitores (SERRAVALÉ DE SÁ, 2009; FERREIRA, 2014), não há uma sistematização das atividades ou programa de ensino de base comum para os leitores brasileiros vinculados à CAPES.

Nesse sentido, parece haver diferentes interpretações sobre o papel atribuído ao leitor e às tarefas que devem/precisam ser exercidas por esse profissional.

³¹ Referimo-nos aqui ao importante papel exercido pelas IES em seu contexto de atuação. No entanto, sabemos que algumas instituições têm mais prestígio do que outras, como é o caso da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, reconhecida internacionalmente pelo seu ensino de excelência.

Acerca do debate sobre PELs de PLA, o linguista Carlos Alberto Faraco, em entrevista à revista eletrônica do Portal dos leitorados, publicada no site do MRE³² em 2015, destaca a importância de mais estudos relacionados à promoção e ensino de PLA no exterior e, além disso, a necessidade de se propor um plano de ação para os professores leitores, bem como de harmonizar os materiais didáticos e propostas didático pedagógicas adotadas pelos centros culturais. De acordo com o autor, não se trata de uma homogeneização do trabalho dos leitores, já que cada profissional e cada instituição deve responder às especificidades do contexto em que está inserido, mas os professores no exterior deveriam ter à disposição uma plataforma básica de ação:

O Brasil tem a característica de não ter um instituto, mas sim uma rede de centros culturais e de leitorados, o que nos diferencia dos demais países. Um dos objetivos que nós poderíamos avançar é a busca por certa harmonização conceitual e didático pedagógica das atividades dos centros e dos leitorados.³³

É oportuno destacar que, em relação a uma proposta de harmonização para o ensino de Português no exterior, foi lançada, em 2020, a coleção “Propostas curriculares para ensino de português no exterior”, uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores para direcionar a metodologia de ensino de português no exterior.

Segundo o portal da Fundação Alexandre Gusmão³⁴:

A coleção “Propostas curriculares para ensino de português no exterior” é uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores que visa a preencher uma lacuna metodológica nas suas unidades de ensino de português. Os guias curriculares permitem harmonizar o conteúdo dos cursos de português oferecidos pelos centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior que, juntamente com os leitorados, constituem uma rede de ensino de português criada há cerca de oitenta anos e que hoje atende milhares de alunos em diversos contextos.

No Portal da Fundação Gusmão, há quatro volumes disponíveis: Proposta Curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola, Proposta Curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua portuguesa, Proposta Curricular para cursos de

³² CORTEZ, Mariana. Material Didático de Português Língua Adicional e Estrangeira: desafios para a integração Latino-Americana. IN: BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Rede em Revista*. Ano 2. Vol. 1. 2015, p. 13-15. Disponível em: <https://bit.ly/3AWQHAd>. Acesso em 17 abr. 2022.

³³ CORTEZ, Mariana. Material Didático de Português Língua Adicional e Estrangeira: desafios para a integração Latino-Americana. IN: BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Rede em Revista*. Ano 2. Vol. 1. 2015, p. 13-15. Disponível em: <https://bit.ly/3AWQHAd>. Acesso em 17 abr. 2022.

³⁴ BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa*. Brasília: FUNAG, 2020. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1153> Acesso em: 17 abr. 2022.

literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior e Proposta Curricular para o ensino de português para praticantes de capoeira. Embora tal iniciativa tenha grande relevância para o contexto de ensino de PLA no exterior³⁵, constituindo-se como um passo importante para o desenvolvimento de materiais didáticos específicos para as unidades de ensino da Rede Brasil Cultural, julgamos que as práticas dos professores leitores tratem de contextos específicos de ensino, sendo necessário, primeiramente, um olhar voltado para as políticas encaminhadas por esses professores em seus locais de atuação, de modo a compreender como se dá, na prática, o ensino de PLA nas instituições do PLB e, assim, buscar abordagens e metodologias que estejam de acordo com esses contextos.

Logo, percebe-se a relevância da pesquisa aqui empreendida para compreender melhor como a proposta do Estado Brasileiro para a difusão do português no contexto de internacionalização das universidades é atualizada no contexto de prática da política educacional linguística do Programa Leitorado vinculado ao Itamaraty. Investigar as características do processo de seleção dos professores ao cargo de leitor, o perfil dos professores selecionados e os relatos de prática dos leitores torna-se necessário para a reflexão acerca de como se dá a implementação e o desenvolvimento das PELs para a promoção da Língua Portuguesa em âmbito internacional.

Conforme discutido na seção anterior, tendo como fundamento o conceito de políticas educacionais linguísticas (SHOHAMY, 2006), a abordagem do Ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) constitui-se como uma ferramenta útil para a análise das políticas educacionais do Estado Brasileiro. No caso do PLB, foco deste estudo, como discutiremos mais adiante, vemos que os candidatos selecionados por meio dos editais da CAPES desempenham um papel fundamental na interpretação da política de ensino do Programa Leitorado e na implementação das ações relacionadas ao ensino e promoção de PLA nas IES de destino, articulando, portanto, os contextos macro (idealização da política e os documentos relacionados a ela) e micro (atuação em nível local).

³⁵ Embora consideremos que a Proposta curricular para o ensino de português para estrangeiros seja um importante referencial para os professores que atuam com o ensino de PLA no exterior, neste trabalho não trataremos da análise e/ou sugestão de uso desta coleção para o Programa Leitorado Brasileiro, tendo em vista que o material só foi disponibilizado ao público ao término dos dados gerados nesta pesquisa. Ademais, no estudo aqui proposto, não temos a pretensão de indicar materiais didáticos para o Programa Leitorado, e sim de compreender como a Política do Programa está sendo constituída e de contribuir para o aperfeiçoamento desse Programa. Para mais informações sobre o material da Fundação Gusmão, acesse: <https://bit.ly/39R2US3> Acesso em 29 set. 2021.

Por meio do estudo dos editais da CAPES, ou seja, do discurso oficial da política em relação ao Programa Leitorado, buscamos compreender o perfil acadêmico e profissional dos professores projetado pelos editais, levando-se em conta, também, a exigência em relação à experiência com o Exame Celpe-Bras e as implicações disso para a sua atuação em seu contexto de prática. A análise dos currículos da Plataforma Lattes dos professores selecionados pelo Programa Leitorado também se constituiu como uma importante fonte para considerarmos o perfil do professor que de fato está atuando no Programa Leitorado Brasileiro ao longo dos anos. Com relação às pautas linguísticas a que os leitores se afiliam e buscando ainda mais uma aproximação ao contexto de prática, analisamos os relatos de experiência elaborados pelos professores leitores para compreendermos como esses profissionais encaminham, em seu contexto de atuação, a política *de facto* (SHOHAMY, 2006) relacionada ao ensino e difusão da Língua Portuguesa.

Apesar da importância que o Programa Leitorado tem no contexto de internacionalização do ensino superior, e da difusão da Língua Portuguesa, como será visto nas próximas seções, há poucos trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre essa política educacional linguística brasileira, ou seja, sobre a discussão acerca do contexto de atuação do leitor brasileiro. Portanto, conforme discutido anteriormente, nosso objetivo é fazer um levantamento das principais características e possibilidades que o discurso oficial do Programa Leitorado vinculado aos editais da CAPES e a prática dos leitores engendram dentro da política de ensino de Língua Portuguesa no exterior. A seguir, discutimos o papel do Exame Celpe-Bras dentro da política de ensino de PLA.

3.2 O Exame Celpe-Bras como instrumento político direcionador de práticas de ensino e avaliação em PLA

Único certificado em Língua Portuguesa reconhecido pelo governo brasileiro, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) foi criado, na década de 1990, por uma equipe de professores especialistas na área de PLA, convocada pelo Ministério da Educação Brasileiro, a partir da necessidade de avaliação e comprovação de proficiência de estudantes participantes dos Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Pós-Graduação (PEC-PG)³⁶ (BRASIL, 2020). A partir do segundo

³⁶ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) são programas voltados a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordo de cooperação cultural e/ou educacional. O PEC-G foi criado em 1965 e oferece a

semestre de 2009, sua gestão passou a ser realizada pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Cumpre mencionar ainda que:

[...] a criação do Exame representa um gesto de autoria brasileira em relação à produção de conhecimento metalinguístico sobre o português como língua estrangeira, bem como em relação à gestão, no território nacional e fora dele, do acesso à língua portuguesa por falantes de outras línguas, conforme argumentam Zoppi-Fontana e Diniz (2008). Trata-se, desse modo, de um rompimento com discursos que consideram o português do Brasil como uma variedade menor em relação ao português europeu. (BRASIL, 2020, p.19)

De acordo com o Documento Base do Celpe-Bras, destaca-se que a criação do Exame Celpe-Bras não deve ser compreendida como a celebração de um posicionamento hierárquico de supremacia do português brasileiro em relação às demais variedades da língua portuguesa: “cumprir destacar que, embora nas provas do Celpe-Bras, sejam utilizados textos produzidos na variedade brasileira, examinandos que utilizem – seja na fala, seja na escrita – outras variedades do português não precisam “mudar” de variedade ao realizarem o Exame” (BRASIL, 2020). Por outro lado, a exigência do Exame Celpe-Bras para candidatos oriundos dos PALOP e do Timor Leste é delicada, tendo em vista que nesses países a Língua Portuguesa é considerada oficial.

Evidentemente, o Celpe-Bras tem sido, desde sua criação, um importante instrumento de política linguística para o ensino e difusão da Língua Portuguesa vinculada ao Estado brasileiro, promovendo efeitos retroativos na área de PLA (BRASIL, 2020), em relação ao ensino e à formação de professores. O construto teórico que orienta as tarefas do Exame serviu como base para a elaboração de outros instrumentos avaliativos, como é o caso do Certificado o Certificado de Proficiência em Libras, no Brasil, e o Certificado de Español – Lengua y Uso (CELU), na Argentina (CARVALHO E SCHLATTER, 2011). De acordo com as autoras, o exame argentino foi criado com base nos pressupostos teóricos do Celpe-Bras, e em colaboração entre a Comissão Técnico científica do Celpe-Bras e a comissão acadêmica argentina (CARVALHO; SCHLATTER, 2011, p. 270). Tendo como base esse sistema de colaboração para a elaboração do Exame argentino, Carvalho e Schlatter (2011) destacam a importância do Celpe-Bras como um instrumento de integração e intercâmbio cultural, sobretudo em relação aos países latino-americanos. Ademais, o construto de linguagem do

oportunidade de estudos de graduação em uma IES brasileira. O PEC-PG, criado em 1981, oferece bolsas de estudos para a formação em cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Para mais informações sobre esses programas acesse: <http://www.dce.mre.gov.br/>.

Celpe-Bras tem influenciado e orientado a elaboração de diversos instrumentos de avaliação de rendimento no contexto de ensino (COSTA, 2005; OHLWEILER, 2006; SANTOS, 2007).

Quanto à influência do Celpe-Bras no ensino de PLA no exterior, temos os estudos de Ohlweiler (2006), Yan (2008), Li (2009) e Mittelstadt (2013), que focalizam o papel direcionador do Exame Celpe-Bras no ensino de português. Embora tenham sido realizadas em períodos diferentes, tais pesquisas compartilham a mesma evidência de que é incipiente o número de estudos voltados para a atuação do professor de PLA fora do Brasil. Os trabalhos também convergem sobre a influência positiva do Exame Celpe-Bras no cenário internacional de ensino de PLA. Muitos professores da área buscam orientações para sua prática em ações que são tidas como representativas do Estado brasileiro, como é o caso do Exame Celpe-Bras (SCHOFFEN, MARTINS, 2016).

Uma vez que o construto teórico do Exame tem sido referência para o ensino de PLA, o estudo aqui proposto tomará a noção de proficiência do Celpe-Bras, definida como “a capacidade de uso da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2006, p. 3), como um dos referenciais para a análise das práticas de ensino de PLA dos professores leitores. Em seu trabalho de doutoramento, Schoffen (2009) relaciona o conceito de proficiência do Celpe-Bras à concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin (2003) e afirma que ser proficiente em língua adicional é ter a “capacidade de configurar adequadamente a interlocução nos enunciados dentro de um gênero e de um contexto de produção específico em resposta a enunciados anteriores” (SCHOFFEN, 2009, p. 107).

Ainda sobre o conceito de proficiência do Celpe-Bras, Schoffen advoga pela perspectiva bakhtiniana em relação ao entendimento sobre a significação dos aspectos linguísticos, segundo essa visão de proficiência:

[...] os aspectos linguísticos devem ser considerados na medida em que permitem a configuração da interlocução com o objetivo de cumprir determinado propósito interlocutivo de forma mais ou menos preferível em determinado contexto. É somente dentro do contexto que se pode saber quais recursos são preferidos, na medida em que eles são definidos situadamente pelos interlocutores. Nesse sentido, entendemos que a preferência por determinados recursos linguísticos utilizados pode se tornar mais (ou menos) flexível em diferentes tarefas. (SCHOFFEN, 2009, p. 121).

Além disso, busca-se identificar como o Exame Celpe-Bras está relacionado (ou não) à prática dos professores leitores. Segundo Scaramucci (2004), os exames de proficiência têm potencial para determinar rumos de políticas linguísticas e a qualidade do ensino e das inovações que se deseja implementar (2006, p. 270). O efeito retroativo pode acontecer sobre

os participantes – professores, alunos, elaboradores de materiais didáticos e pessoas cujas atitudes e percepções possam ser alteradas por um exame ou avaliação –, sobre o processo – desenvolvimento de materiais, elaboração do currículo etc. – e o produto – o que é aprendido e a qualidade da aprendizagem (SCARAMUCCI, 2004).

O Exame é considerado como um teste de alta relevância (*high-stakes*), já que “decisões importantes são tomadas a partir de seus resultados” (SCARAMUCCI, 2008, p. 179), como, por exemplo, é o caso do ingresso de estudantes estrangeiros nos programas PEC-G e PEC-PG da regularização do exercício profissional de médicos estrangeiros no país. Para Scaramucci (2004, p. 221), o Celpe-Bras oferece um caso interessante para investigar efeitos retroativos e cursos preparatórios específicos, por se constituir num exame inovador, redirecionador, fundamentado numa visão de linguagem sociointerativa, o qual direciona o construto de linguagem utilizado pelos professores de PLA em suas práticas de ensino: seleção/elaboração de materiais didáticos, natureza das avaliações de rendimento, dentre outros.

O Programa Leitorado e O Exame Celpe-Bras apresentam-se, portanto, como importantes instrumentos de política linguística do Estado brasileiro, tendo como um de seus objetivos a promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior, bem como o (re) direcionamento de práticas de ensino de PLA. Nesse sentido, discutir a inter-relação entre esses instrumentos, neste trabalho, torna-se fundamental para compreender o encaminhamento das políticas educacionais linguísticas de ensino de Português veiculadas pelo Estado brasileiro em instituições estrangeiras. Na próxima seção, tratamos dos procedimentos metodológicos que guiaram esta pesquisa.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa apresenta um estudo relacionado ao Programa Leitorado vinculado à CAPES e suas políticas educacionais linguísticas. Assim, o contexto delimitado pela pesquisa foi o mapeamento de publicações acerca do PLB: a) documentos relacionados ao Programa Leitorado disponibilizados pelo Itamaraty e pela CAPES acerca da política envolvida no processo de seleção dos professores leitores b) trabalhos acadêmicos publicados em relação ao Programa e relatos de leitores sobre sua experiência no Programa; c) materiais disponíveis sobre o trabalho realizado pelos professores leitores, dentre outros documentos públicos que auxiliaram a construção de um inventariado sobre ações de políticas educacionais linguísticas, vinculadas ao Programa Leitorado Brasileiro. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativa (MASON, 1996) mais especificamente, um estudo de caso na modalidade de análise documental. De acordo com Mason (1996, p. 4), a pesquisa qualitativa interpretativa busca o entendimento a respeito do mundo social vivido e produzido pelos atores sociais, de modo a construir, a partir dos dados gerados, compreensões mais completas acerca do contexto pesquisado.

No caso desta pesquisa, o aporte teórico relacionado ao campo de estudos de política e educação (BOWE, BALL, GOLD, 1992; BALL, 1994) representa esse caráter multidisciplinar da área de Linguística Aplicada.

4.1 Método de geração de dados

Os principais métodos de geração de dados utilizados no presente estudo foram : 1) coleta e análise de documentos públicos do Estado brasileiro relacionados às diretrizes do Programa Leitorado vinculado pela CAPES para a seleção dos leitores no período de 2015 a 2020; 2) Geração de dados relacionados ao perfil dos leitores a partir das informações disponibilizadas na Plataforma Lattes e LinkedIn; 3) levantamento das publicações acadêmicas nacionais e internacionais relacionadas ao Programa Brasileiro de Leitorado da CAPES; 4) Levantamento de publicações relacionadas a práticas dos professores leitores do Programa Leitorado da CAPES na página da Rede Brasil Cultural e nas redes sociais (Facebook, LinkedIn, Blogs, dentre outros).

Para o levantamento de dados referentes a documentos públicos, foi realizada uma busca de editais, de textos e de documentos oficiais junto ao portal eletrônico do Ministério

das Relações Exteriores³⁷. A fim de se realizar um mapeamento de publicações relacionadas ao Programa Leitorado Brasileiro, foi realizada uma busca por publicações através do Portal de Periódicos da CAPES/MEC, utilizando diferentes filtros a partir de termos-chave, que serão detalhados na seção 4.3. Além disso, utilizamos também a ferramenta de busca Google acadêmico de modo a ter mais abrangência em nossa pesquisa. No que tange às práticas pedagógicas e às atividades promovidas pelos leitores para a difusão do português, foram analisados os relatos de experiência dos leitores referentes ao Programa na coletânea “Ensino e aprendizagem de Língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo- Experiências do Programa leitorado do Brasil, organizada por Bruna Morelo, Everton Vargas da Costa e Fernanda Kraemer, publicado em 2018, a qual contém 14 capítulos, além da análise de cinco artigos de periódicos e uma entrevista, em um total de 20 relatos.

Ao realizar a coleta e análise de documentos, partiu-se do princípio de que textos e outros documentos são elementos importantes do mundo social e representam, no caso desta pesquisa, discursos oficiais do Estado brasileiro, das Instituições de ensino participantes do Programa e dos professores leitores.

4.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

A questão principal que direciona este estudo é: Quais são as (principais) características do Programa Leitorado Brasileiro para o ensino e difusão da Língua Portuguesa? A partir dessa pergunta norteadora, temos o desdobramento das seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual o perfil desejado e qual o perfil aprovado nos editais do Programa Leitorado?
- O que os perfis dos leitores e seus relatos de experiência (publicados em artigos) apontam sobre as políticas educacionais linguísticas relacionadas ao Programa Leitorado vinculado à CAPES?
- De que modo o Celpe-Bras está vinculado ao trabalho dos leitores?
- Que subsídio(s) pode(m) ser proposto(s) para o aprimoramento das políticas educacionais linguísticas relacionadas a esse Programa a partir da análise empreendida no estudo?

³⁷ Devido à pandemia da COVID-19, não foi possível realizar a pesquisa de campo à *Coordenação de Documentação Diplomática* (CDO) do Itamaraty, em Brasília, que tem sob sua responsabilidade a guarda e a divulgação de documentos da diplomacia brasileira produzidos a partir de 1959 (DINIZ, 2012).

Para responder às questões de pesquisa, temos como objetivos gerais do estudo os seguintes:

1. Compreender as características das Políticas educacionais linguísticas do Programa Leitorado Brasileiro;
2. Identificar a inserção (ou não) do Exame Celpe-Bras nas políticas vinculado ao Programa Leitorado Brasileiro;
3. Propor melhorias ao Programa, tendo em vista a análise dos dados deste trabalho.

As questões norteadoras para a análise dos dados gerados (textos dos editais, currículos dos candidatos ao Programa leitorado e relatos dos leitores) são:

- **Objetivo específico:** Contribuir para o entendimento acerca do(s) perfil(s) dos profissionais desejados e posteriormente aprovados para o Programa Leitorado Brasileiro a partir da análise dos três últimos editais de seleção ao cargo de Leitor vinculado ao Itamaraty, que compreendem o período de 2015 a 2020.

Perguntas norteadoras para a análise dos editais:

- a) Quais são as disposições gerais/objetivos quanto à natureza do trabalho dos leitores? Houve mudanças ao longo dos editais? Quais?
- b) Quais são as obrigações dos leitores/Quais atividades devem ser desenvolvidas pelos leitores? Houve mudanças ao longo dos editais?
- c) Qual é a formação acadêmica exigida (graduação e pós-graduação)?
- d) É exigida experiência com o ensino de PLA? Que exigências são feitas?
- e) É exigida experiência com o Exame Celpe-Bras? Que exigências são feitas?
- f) De que forma se dá a análise de mérito dos currículos dos candidatos?

- **Objetivo específico:** Identificar o perfil dos professores selecionados pela CAPES e pelas IES de modo a compreender quem está à frente das ações relacionadas ao ensino de PLA no Programa Leitorado Brasileiro.

Perguntas norteadoras para a análise dos currículos dos professores:

- a) Qual é a formação acadêmica dos professores selecionados?
- b) Quais são as Instituições de ensino superior que formaram esses profissionais?
- c) Qual é a experiência dos professores com o ensino de PLA antecedente ao leitorado?

- d) Qual é experiência desses profissionais em relação ao Exame Celpe-Bras antecedente ao leitorado?
- e) Em que medida a formação dos profissionais selecionados vai ao encontro (ou não) das demandas especificadas nos editais da CAPES?

- **Objetivo específico:** Estabelecer relações entre o contexto de prática dos leitores e as características da política educacional linguística, do Programa Leitorado Brasileiro, a partir da identificação das principais pautas linguísticas e atividades profissionais, que emergem nos relatos de experiência dos professores leitores no Programa Leitorado Brasileiro.

Perguntas norteadoras para a análise dos relatos:

- a) Quais pautas linguísticas emergem no discurso dos professores do Programa Leitorado Brasileiro?
- b) Que atividades docentes/culturais são destacadas na fala dos leitores?
- c) Qual é a concepção de linguagem vinculada à prática docente dos leitores?
- d) De que modo o Exame Celpe-Bras está inserido nas práticas dos leitores nas IES?

A seguir, apresentamos os resultados da busca no portal da CAPES e no Google Acadêmico, relacionada a publicações que versam sobre o Programa Leitorado Brasileiro.

4.3 Mapeamento de trabalhos relacionados ao programa leitorado brasileiro vinculado à CAPES

Conforme mencionamos anteriormente, embora o PLB seja um importante instrumento de PELs do Estado brasileiro no que tange ao ensino e à promoção da Língua Portuguesa no exterior, ainda há poucas pesquisas desenvolvidas sobre esse programa, bem como poucos dados disponibilizados no portal da Rede Brasil Cultural acerca das ações desenvolvidas pelos leitores. Por outro lado, temos à disposição, no portal eletrônico do Camões, instituto de cooperação, informações mais detalhadas a respeito das ações de difusão da Língua Portuguesa, com relatórios e dados das ações relacionadas à política linguística do Estado Português. A discrepância entre o número de pesquisas relacionadas ao Programa Leitorado Brasileiro e ao Programa Leitorado de Portugal revela o quanto ainda precisamos

dar mais visibilidade e sistematizar as políticas de promoção da Língua Portuguesa encaminhadas pelo Estado brasileiro.

Nesta seção, apresentamos os procedimentos realizados para a pesquisa de trabalhos acadêmicos relacionados ao Programa. Realizamos, primeiramente, uma busca em diferentes fontes acadêmicas para verificar que tipos de estudo já haviam sido empreendidos sobre esse Programa. Destacamos, neste capítulo, os resultados dessa busca, pela qual pudemos constatar que há pouquíssimos estudos vinculados a ações de difusão da Língua Portuguesa relacionadas ao Programa Leitorado Brasileiro. Primeiramente, fizemos um levantamento de artigos acadêmicos nacionais e internacionais sobre o assunto pelo Portal de periódicos da CAPES. Utilizamos a busca avançada, por meio do sistema CAFE, conforme mostra a imagem a seguir. Optamos por manter a palavra-chave leitorado nos campos *Qualquer* para garantir maior abrangência de publicações que tivessem a temática leitorado. Além disso, utilizamos as palavras-chave *Programa Leitorado* e *CAPES* nos campos *Título* e *Qualquer*. Para a busca de publicações em língua inglesa, utilizamos a palavra-chave *Lectureship* no campo título e a palavra-chave CAPES no campo Qualquer.

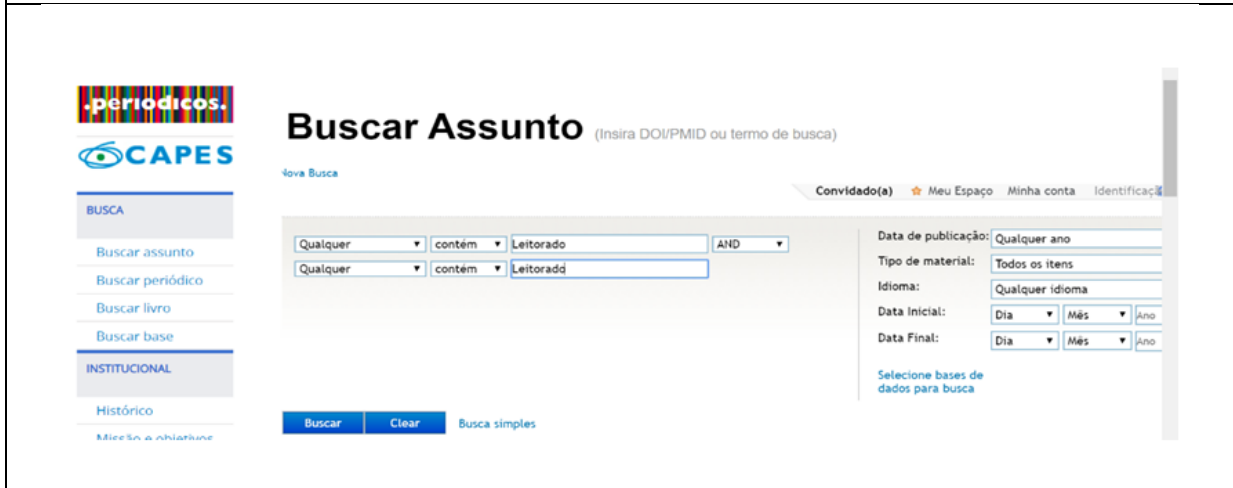
Utilizamos um total de 9 filtros de busca, sendo que o filtro com a palavra-chave *leitorado* nos campos *Qualquer* e *Qualquer* foi o mais eficiente, conforme especificamos a seguir.

Figura 3: Palavra principal (Leitorado)

Resultado da pesquisa para o Filtro 1 – busca avançada

Total de artigos encontrados: 31

Total de artigos relevantes para a pesquisa: 5



The screenshot shows the CAPES search interface. At the top, it says 'Resultado da pesquisa para o Filtro 1 – busca avançada' and 'Total de artigos encontrados: 31' and 'Total de artigos relevantes para a pesquisa: 5'. Below this, there is a search form titled 'Buscar Assunto' with the subtitle '(Insira DOI/PMID ou termo de busca)'. The search criteria are: 'Qualquer' (dropdown), 'contém' (operator), 'Leitorado' (text input), 'AND' (operator), 'Qualquer' (dropdown), 'contém' (operator), and 'Leitoradd' (text input). There are 'Buscar' and 'Clear' buttons. On the right, there are filters for 'Data de publicação' (Qualquer ano), 'Tipo de material' (Todos os itens), 'Idioma' (Qualquer idioma), 'Data Inicial' (Dia, Mês, Ano), and 'Data Final' (Dia, Mês, Ano). There is also a link 'Selecione bases de dados para busca'.

Fonte: CAPES (2021).³⁸

³⁸ Disponível em: <https://bit.ly/3zVESQt> Acesso em: 29 set. 2021.

Na busca por assunto, indicando a palavra-chave *Leitorado*³⁹ no campo *qualquer*, sem especificação de data, de tipo de material nem idioma, conforme indica a Figura 3, tivemos como resultado 31 publicações.

Dessas publicações, apenas cinco diziam respeito ao Programa Leitorado Brasileiro vinculado à CAPES. Os demais textos tratavam de outras áreas de pesquisa. Os cinco trabalhos relacionados ao Programa Leitorado estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Trabalhos selecionados ao Programa Leitorado

AUTOR	TÍTULO	LOCAL E DATA
Leilane Morais Oliveira	Brazil's Programa de leitorado: discussions on the professional profile of lectureship	Matraga. 01 August 2018, Vol.25(44), pp.252-271
Laura Ferreira	O leitorado brasileiro na Tailândia: uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor	Revista do GEL. 01 November 2014, Vol.11(1), pp.10-29
André Luiz Ramalho Aguiar	O Programa de Leitorados do Ministério das Relações Exteriores do Brasil: José Maria Rodrigues relata suas experiências durante os quatro anos de leitorado no território paraguaio	Estação Científica. 01 January 2016, Vol.5(2), pp.103-110.
Alan Silvio Ribeiro Carneiro	O Leitorado Brasileiro da Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul: uma experiência com o ensino de Português como Língua Adicional em um contexto pós-colonial	Caleidoscópio. 01 April 2019, Vol.17(1), pp.121-144
Leandro Rodrigues Alves Diniz	A place of representation by the language: the lectureship program of the Brazilian Ministry of Foreign Affairs	Gragoatá. Jun. 2012. Vol. 17, no. 32.

Fonte: Elaborado pela autora.

Gostaríamos de destacar que o termo *Leitorado*, nos textos excluídos nesta pesquisa, tinha o sentido de *público leitor*, e não sinalizavam o conceito de *professor que atua em instituições de ensino no exterior*. Ao emprendermos a busca, utilizando outras palavras-chave (*Programa Leitorado* e *CAPES*) e outros campos (título), obtivemos os mesmos resultados encontrados no primeiro filtro com a palavra-chave *leitorado*, discutido anteriormente.

Para a busca de trabalhos em língua inglesa, utilizando a palavra-chave *Lectureship* no campo título e a palavra-chave *CAPES* no campo *Qualquer*, foram localizados 535

³⁹ A busca foi efetuada no dia 07 de maio de 2020.

trabalhos. Desses, apenas 1 trabalho se referia ao Programa Leitorado Brasileiro, o artigo de Oliveira (2017), o qual já havia sido localizado anteriormente.

4.3.1 Busca no banco de teses e dissertações da CAPES

Com o mesmo objetivo de mapear trabalhos relacionados ao PLB vinculado à CAPES em estudos de pós-graduação, realizamos uma pesquisa no Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Optamos por utilizar as palavras-chave *Programa Leitorado* e *Leitorado* e CAPES na ferramenta de busca e encontramos 12 trabalhos. No entanto, ao refinarmos a busca, selecionando *Linguística, Letras e Artes* no campo *Grande área de conhecimento*, apenas dois estudos foram exibidos. Os trabalhos exibidos são duas teses de doutorado. O primeiro é a tese de Leilane Oliveira Morais (2017), intitulada *Programa Leitorado: diálogo entre política linguística externa e formação de professores de PFOL no Brasil*, defendida na Universidade de São Paulo. O segundo diz respeito à tese de Maria Erotildes Moreira e Silva (2015), cujo título é INTERFACES ENTRE AÇÕES OFICIAIS E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A PROMOÇÃO INTERNACIONAL DO PORTUGUÊS, defendida na Universidade Federal do Ceará. A busca também foi realizada com a palavra-chave *Leitorado CAPES*. Embora o resultado tenha sido de muitas publicações, aproximadamente 4656, percebemos, ao refinar a pesquisa, que não havia nenhum resultado relacionado às opções Linguística, Letras e Artes.

Portanto, a busca no banco de teses e dissertações da CAPES apontou apenas duas teses de doutorado que versam sobre o Programa Leitorado Brasileiro vinculado à CAPES, conforme mencionado anteriormente.

4.3.2 Busca no Google acadêmico

Ao realizarmos a pesquisa por meio do localizador Google Acadêmico, utilizando a palavra chave Programa de Leitorado CAPES, encontramos 332 resultados na pesquisa. No entanto, ao refinarmos a pesquisa, indicando o período que compreende os anos de 2015 e 2020, obtivemos 172 resultados. Desses, apenas seis trabalhos tratavam do Programa leitorado vinculado à CAPES. Os trabalhos encontrados foram duas teses de doutorado, as quais já haviam sido localizadas na busca no banco de teses e dissertações da CAPES, três artigos de periódicos e uma entrevista, sendo que apenas um artigo não havia sido localizado

na busca anterior. A seguir, apresentamos o quadro que resume os trabalhos encontrados nas buscas realizadas no portal de periódicos da CAPES, no banco de teses e dissertações da CAPES e no Google Acadêmico que tratam especificamente sobre o Programa Leitorado Brasileiro vinculado à CAPES. Além disso, incluímos um livro que trata sobre o Programa Leitorado de que tivemos conhecimento pela rede social Facebook.

O quadro 2, a seguir, apresenta um resumo de todos os trabalhos relacionados ao Programa Leitorado vinculado à CAPES identificados em nossa pesquisa.

4.4 Trabalhos relacionados ao Programa Leitorado Brasileiro

Quadro 2: Trabalhos relacionados ao Programa Leitorado Brasileiro

TÍTULO	FONTE	LOCALIZADOR
Interfaces entre ações oficiais e as políticas linguísticas para a promoção internacional do português.	SILVA, Maria Erotildes Moreira e. <i>Interfaces entre as ações oficiais e as políticas linguísticas para a promoção internacional do português</i> . 2015. 417f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015.	Banco de teses e dissertações da CAPES Google acadêmico
Programa de Leitorado: Diálogo entre política Linguística Externa e a formação de professores de PFOL no Brasil	OLIVEIRA, L. M. <i>Programa de Leitorado: diálogo entre política linguística externa e professores de PFOL no Brasil</i> . 276f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.	Banco de teses e dissertações da CAPES Google acadêmico
Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior	DINIZ, L. R. A. <i>Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior</i> . Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.	Google
O leitorado brasileiro na Tailândia: uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor	FERREIRA, L. O Leitorado Brasileiro na Tailândia: Uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor. <i>Revista do GEL</i> , São Paulo, v. 11, n. 1, p. 10-29, 2014. Disponível em: https://bit.ly/3AY2TI7 . Acesso em 29 set. 2021.	Portal de periódicos da CAPES
O programa leitorado do governo brasileiro: ideologias	CARNEIRO, A. S. R. O programa leitorado do governo brasileiro:	Portal de periódicos da CAPES

linguísticas e práticas de ensino em um contexto situado	ideologias linguísticas e práticas de ensino em um contexto situado. <i>Línguas e Instrumentos Linguísticos</i> . Campinas, SP, n. 43, p. 259–289, 2019. Disponível em: https://bit.ly/3zZqzdz . Acesso em: 2 out. 2021.	Google acadêmico
O Leitorado Brasileiro da Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul: uma experiência com o ensino de Português como Língua Adicional em um contexto pós-colonial.	CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro. O Leitorado Brasileiro da Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul: uma experiência com o ensino de Português como Língua Adicional em um contexto pós-colonial. <i>Revista Caleidoscópico</i> . Abr. 2019, vol. 17, n. 1, pp. 121-144. Disponível em: https://bit.ly/3ioFsQN Acesso em: 29 set. 2021.	Google
O Programa de Leitorados do Ministério das Relações Exteriores do Brasil: José Maria Rodrigues relata suas experiências durante os quatro anos de leitorado no território paraguaio	AGUIAR, André Luiz Ramalho. O Programa de Leitorados do Ministério das Relações Exteriores do Brasil: José Maria Rodrigues relata suas experiências durante os quatro anos de leitorado no território paraguaio. <i>Estação Científica</i> . Jan. 2016, vol. 5, n. 2, pp. 103-110. Disponível em: https://bit.ly/3kUCjK3 . Acesso em 29 set. 2021.	Portal de periódicos da CAPES Google acadêmico
Programa de Leitorado Brasileiro: algumas considerações sobre sua configuração e sobre o espaço dedicado à literatura	MACHADO, Lohanna. Programa De Leitorado Brasileiro: Algumas Considerações Sobre Sua Configuração E Sobre O Espaço Dedicado à Literatura. <i>Cadernos De Pós Graduação Em Letras</i> . 19.1 2019. Disponível em: https://bit.ly/3oujDDg . Acesso em: 02 out. 2021.	Google acadêmico
Programa de Leitorado do Brasil: discussões sobre o perfil profissional do leitor	OLIVEIRA, Leilane Morais. Brazil's Programa de leitorado: discussions on the professional profile of lectureship. <i>Revista Matraca</i> . 01 ago. 2018, vol.25, n. 44, pp.252-271. Disponível em: https://bit.ly/2YfkwVp . Acesso em: 29 set. 2021.	Portal de periódicos da CAPES. Google acadêmico
O leitorado brasileiro em Manchester: Política linguística e ensino de Português como língua estrangeira.	SERRAVALLE DE SÁ, D. O leitorado brasileiro em Manchester: política linguística e o ensino de português como língua estrangeira. <i>Cadernos de Letras da UFF</i> , v. 39, 2009, p. 31-40.	Google
A place of representation by the language: the lectureship program of the Brazilian Ministry of Foreign Affairs	DINIZ, L. R. A. A place of representation by the language: the lectureship program of the Brazilian Ministry of Foreign Affairs. <i>Gragoatá</i> . Jun. 2012c, vol, 17 n. 32. Disponível em: https://bit.ly/3olPYMs Acesso em: 29 set. 2021.	Portal de periódico da CAPES

De “Rede Brasileira de Ensino no Exterior” a “Rede Brasil Cultural”: processos e percursos na institucionalização da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP)	DINIZ, L. R. A. De “Rede Brasileira de Ensino no Exterior” a “Rede Brasil Cultural”: processos e percursos na institucionalização da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP). <i>ResearchGate</i> . Jan. 2015. Disponível em: https://bit.ly/2Y6U5Rw . Acesso em 02 out. 2021.	Google acadêmico
Ensino e aprendizagem de Língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo- Experiências do Programa leitorado do Brasil	MORELO, B.; COSTA, E.V. da.; KRAEMER, F.F. <i>Ensino e Aprendizagem de língua Portuguesa e Cultura Brasileira Pelo Mundo: Experiências Do Programa de Leitorado Do Brasil</i> . Roosevelt, NJ: Boavista Press, 18 de jul. de 2018.	Facebook

Fonte: Elaborado pela autora.

5 CARACTERÍSTICAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL LINGUÍSTICA DO PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO – OS EDITAIS DA CAPES

Neste capítulo, temos por objetivo analisar os Editais nº. 014/2015, 037/2018 e 029/2019 do Programa Leitorado referente à seleção ao cargo de leitor, que foram publicados pela CAPES no período de 2015 a 2020, os três últimos editais lançados pelo PLB no período de realização desta pesquisa. Para a análise dos editais, nosso percurso analítico teve como enfoque o contexto da produção de texto (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a) de modo a compreender as características dos textos da política de seleção dos principais agentes do Programa Leitorado Brasileiro e as relações que podem ser estabelecidas entre esse contexto do texto e o contexto de prática dos leitores.

Primeiramente, apresentamos as informações relacionadas às orientações e pré-requisitos do MRE/CAPES. Em seguida, analisamos o que está disposto nos anexos dos editais em relação às exigências/preferências das IES.

5.1 Análise dos editais da CAPES

Nesta seção, apresentamos a análise realizada acerca dos editais da CAPES quanto a:

- (1) Disposições gerais e objetivos do cargo de leitor (natureza do trabalho e especificações);
- (2) Os pré-requisitos ao cargo de leitor (formação acadêmica, experiência docente em PLA e experiência com o Celpe-Bras);
- (3) As obrigações dos leitores;
- (4) O mérito dos currículos dos candidatos.

Primeiramente, tratamos das informações relacionadas às orientações e pré-requisitos do MRE/CAPES. Em seguida, discutimos o que está disposto nos anexos dos editais em relação às exigências/preferências das IES.

5.1.1 Dos objetivos/ da natureza do cargo de leitor

Com relação à natureza do cargo de leitor, a portaria interministerial No - 1, de 20 de março de 2006, que rege o Programa Leitorado do MRE/CAPES, apresenta a seguinte definição em relação à figura do leitor: *define o leitor brasileiro como o 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, p. 28). Percebemos que a Portaria delimita algumas

características em relação ao perfil do leitor: professor universitário, de nacionalidade brasileira. Em relação ao predicado “professor universitário”, Diniz (2020, p. 80) chama a atenção para o fato de essa característica não ser propriamente um pré-requisito, e sim evidenciar a natureza do trabalho do professor leitor, uma vez que a maior parte dos leitores desenvolvem seu trabalho em instituições de nível superior. Ainda sobre o perfil do leitor descrito na portaria, Diniz (2020, p. 81) destaca a expressão “de nacionalidade brasileira”, mencionando-a como um pré-requisito “inexorável do leitor do Itamaraty”⁴⁰.

Em relação à natureza do cargo/função do leitor, é informado que o profissional deve se dedicar ao ensino da “língua portuguesa falada no Brasil” (BRASIL, 2006). A Portaria não informa outras especificidades em relação à natureza do trabalho do leitor e/ou ações de promoção e difusão da Língua Portuguesa. A seguir, apresentamos o quadro 3 com as informações da CAPES sobre as disposições gerais e específicas e os objetivos em relação ao cargo de leitor, contidos nos editais analisados.

Quadro 3: Disposições (gerais e específicas) e objetivos do cargo de leitor

Edital	Disposições Gerais/Específicas	Dos objetivos
014/2015	torna pública a realização seleção de Leitores brasileiros para atuar em Instituições de Ensino Superior Estrangeiras (IES) e promover a língua portuguesa, em sua vertente brasileira, além da cultura, literatura e estudos brasileiros nessas instituições, com base na Portaria Interministerial nº 001, de 20 de março de 2006.	_____
037/2018	torna pública a realização de seleção de Leitores brasileiros para atuar em Instituições de Ensino Superior Estrangeiras (IES) e promover a língua portuguesa e a literatura brasileira nessas instituições, com base na Portaria Interministerial nº 001, de 20 de março de 2006.	_____
029/2019	O presente Edital selecionará leitores brasileiros para atuar em Intuições de Ensino Superior Estrangeiras (IES) e promover a língua portuguesa e a literatura brasileira nessas instituições no âmbito do Programa LEITORADO, nos países indicados no Anexo I deste Edital.	1.1.1. Promover a língua portuguesa na variante brasileira nos países de atuação dos Leitores. 1.1.2. Proporcionar maior visibilidade internacional à cultura e à literatura brasileira. 1.1.3. Ampliar o acesso de professores com experiência na área prioritária do Edital a centros internacionais de excelência. 1.1.4. Ampliar a colaboração entre docentes que atuam no Brasil e no exterior, nas áreas do Edital.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos Editais nº. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

⁴⁰ Ver discussão acerca da nacionalidade do leitor brasileiro em Diniz (2020). Neste trabalho, não temos o objetivo de aprofundar essa temática.

Ao analisarmos as especificidades em relação à natureza do trabalho do leitor nos três editais, percebemos que apenas o Edital nº. 029/2019 apresenta a seção *Dos objetivos*, em que são especificadas outras atribuições ao cargo de leitor, além da promoção da língua portuguesa e da literatura brasileira. Nessa seção, temos a indicação de que o leitor deverá dar maior *visibilidade internacional à cultura e à literatura brasileira*. Além disso, ao mencionar que o leitor deve *Ampliar o acesso de professores com experiência na área prioritária do Edital a centros internacionais de excelência e ampliar a colaboração entre docentes que atuam no Brasil e no exterior, nas áreas do Edital*, podemos inferir que o MRE está propondo aos leitores a busca por atividades de cooperação entre leitores e professores de PLA de modo geral.

Em relação à natureza do ensino de Língua Portuguesa, observamos que o discurso do MRE difere entre os editais. No Edital nº. 014/2015 há a expressão “*vertente brasileira*” para designar a língua portuguesa: “*promover a língua portuguesa em sua vertente brasileira além da cultura, literatura e estudos brasileiros nessas instituições*”. Os editais 0037/2018 e 029/2019 apresentam outra descrição nas disposições gerais/específicas⁴¹: “promover a língua portuguesa e a literatura brasileira”. No entanto, no edital 029/ 2019, há uma informação mais específica em relação à natureza da língua portuguesa na seção *Dos Objetivos* 1.1: “Promover a língua portuguesa na variante brasileira nos países de atuação dos Leitores.”, delimitando a variante brasileira do Português. Ao analisarmos os relatos dos leitores, no capítulo 7, trataremos dessa questão, relacionada às variedades do português e às escolhas vinculadas a elas para o ensino de PLA.

Gostaríamos de destacar também que, no Edital nº. 014/2015, parece haver um entendimento de que língua, cultura e estudos brasileiros são conceitos independentes pelo modo como foi apresentada a informação a respeito da docência em PLA “*promover a língua portuguesa em sua vertente brasileira **além da cultura, literatura e estudos brasileiros nessas instituições***”, diferentemente do que é projetado nos editais 037/2018 e 029/2019, em que não há menção a essas expressões. Isso nos leva a pensar que “cultura” e “estudos brasileiros” estariam incorporados aos conceitos de língua portuguesa e literatura nos dois últimos editais.

⁴¹ Indicamos as duas nomenclaturas, pois o edital 037/2018 apresenta tal informação na seção *Das Disposições gerais* e o Edital nº. 29/2019 apresenta-a na seção *Das disposições específicas*.

5.1.2 Pré-requisitos do MRE/CAPES ao cargo de leitor

Em relação aos pré-requisitos delimitados pelo MRE/CAPES, destacamos, a seguir, os principais pontos de convergência e divergência apresentados nos editais. Focalizamos nossa análise nos itens relacionados à formação acadêmica, à experiência docente com PLA e à experiência com o Celpe-Bras, conforme objetivos desta pesquisa.

Os três editais apresentam semelhanças em relação a pré-requisitos gerais: *nacionalidade brasileira, idade mínima de 18 anos, aptidão física e mental*. Além disso, temos, nos três editais, informações semelhantes em relação a impedimentos para a participação nos processos de seleção, descritas da seguinte forma: *“É vedada a participação no Programa Leitorado de membros da Comissão de Seleção e da Comissão de Julgamento, bem como de servidores, funcionários terceirizados e contratados locais a serviço do Itamaraty no Brasil ou no exterior. É vedada também a participação de cônjuges e parentes de primeiro grau de pessoas que se enquadrem em quaisquer das categorias supramencionadas”* (BRASIL, 2015, 2018 e 2019).

Nos editais de 014/2015 e 037/2018, temos também o seguinte requisito: *Possuir atestado de bons antecedentes no Brasil e, caso resida no exterior, no país de residência*. Nos editais 037/ 2018 e 029 /2019, há uma informação em relação a candidatos que já participaram do Programa Leitorado: *“A candidatura do profissional que já exerceu o cargo de Leitor no âmbito do Programa Leitorado para Universidade Estrangeira do Governo brasileiro será condicionada à aprovação da instituição universitária em que desempenhou suas atividades pelo referido programa e da avaliação positiva da representação diplomática a que esteve vinculado”*. Além disso, no edital 029/2019, diferentemente dos anteriores, temos um descritor relacionado a acúmulo de bolsas / benefícios financeiros que seriam motivo de impedimento ao cargo: *“V – não acumular bolsa ou benefício financeiro, de qualquer natureza, concedido por agência pública federal durante o período de vigência dos benefícios concedidos”*. (BRASIL, 2019)

Em relação à formação acadêmica, experiência com o ensino de PLA e experiência com o Exame Celpe-Bras definidos pelo MRE/CAPES, reunimos as informações dos três editais no quadro a seguir.

Quadro 4: Pré-requisitos ao cargo de leitor (CAPES): formação acadêmica e experiência com PLA e com Celpe-Bras nos três editais

Edital	Formação Acadêmica	Experiência com o ensino de PLA	Experiência com o Celpe-Bras
014/2015	Possuir diploma de nível superior na área indicada pela instituição estrangeira (ANEXO I), reconhecido na forma da legislação brasileira; 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 (ANEXO I); 2.1.8.	Ter experiência em ensino de português, na variante brasileira, como língua estrangeira ou como língua de herança, a depender das especificidades de cada vaga indicada no ANEXO I	_____
037/2018	Possuir diploma de nível superior na área de licenciatura em português, reconhecido na forma da legislação brasileira; 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 (ANEXO I); 2.1.9.	2.1.6. Ter experiência em ensino de português, na variante brasileira, como língua estrangeira ou como língua de herança, a depender das especificidades de cada vaga indicada no ANEXO I;	_____
029/2019	III – ter diploma de nível superior na área de licenciatura em linguística ou licenciatura em letras, reconhecido na forma da legislação brasileira; IV – possuir formação acadêmica consoante indicada pela instituição estrangeira no Anexo I;	IV - ter comprovada experiência em ensino de português, na variante brasileira, consoante as especificidades de cada vaga indicada no Anexo I;	_____

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos Editais nº. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Em relação à formação em nível de graduação, observamos que há diferentes referências quanto à exigência do diploma de nível superior. No anexo do Edital nº. 014/2015, há a indicação de que o candidato deve apresentar um diploma reconhecido na forma da legislação brasileira de acordo com a área indicada pela Instituição estrangeira, segundo as informações contidas no anexo do edital. Já nos editais 037/2018 e 029/2019, temos a especificação da natureza do diploma de graduação. No Edital nº. 037/2018 é exigido do candidato o “*diploma de nível superior na área de licenciatura em português, reconhecido na forma da legislação brasileira.*” (BRASIL, 2018). O Edital nº. 029/2019 apresenta como pré-

requisito “*ter diploma de nível superior na área de licenciatura em linguística ou licenciatura em letras, reconhecido na forma da legislação brasileira*” (BRASIL, 2019).

No tocante à experiência docente, vemos que os três editais apresentam a exigência de experiência de ensino português na variante brasileira. Os Editais nº. 014/2015 e 037/2018 apresentam o mesmo descritor: “*Ter experiência em ensino de português, na variante brasileira, como língua estrangeira ou como língua de herança, a depender das especificidades de cada vaga indicada no ANEXO I.*” O Edital nº. 029/2019 não indica, explicitamente, que o candidato deve ter a experiência com o ensino de português como língua adicional, ou de herança, apenas informa que o futuro leitor deve ter “*comprovada experiência em ensino de português na variante brasileira, consoante as especificidades de cada vaga indicada no Anexo I.*” No entanto, como veremos a seguir ao discutirmos o critério Análise de Mérito, a experiência com o ensino de PLA também é levada em consideração para a pontuação do candidato ao cargo nesse edital.

Em relação à experiência com o Exame Celpe-Bras, não há menção, em nenhum dos três editais analisados, à exigência de experiência com o Exame como um pré-requisito ao cargo de leitor nos descritores do MRE/CAPES. Ao observarmos o item Análise de Mérito, no entanto, identificamos que ter experiência com o Exame Celpe-Bras configura-se como um diferencial na pontuação do candidato no Edital nº. 029/2019. Além disso, em nossa análise dos pré-requisitos indicados pelas IES na descrição do perfil do leitor, como veremos adiante, observamos que há a indicação, de algumas instituições, pela preferência por candidatos que possuem experiência com o Exame.

Embora não tenha sido o foco de nossa análise, apresentamos, a seguir, um resumo relacionado à comprovação de proficiência em língua adicional exigida dos candidatos ao cargo de leitor nos três editais.

Quadro 5: Comprovação de proficiência nos três editais

Idioma	Certificações exigidas/ requisitos
Língua Inglesa	a) TOEFL IBT – Internet-Based Test: mínimo de 71, validade de 2 (dois) anos; b) TOEFL ITP – Institutional Testing Program: mínimo de 527, validade de 2 (dois) anos; c) IELTS – Internaonal English Language Test: mínimo de 6, sendo que cada banda (listening, reading, wring e speaking) deve ter nota mínima de 5 (cinco), validade de 2 (dois) anos; d) Certificado de Cambridge: CPE/C2 Proficiency, CAE/C1 Advanced ou FCE / B2 First, sem prazo de validade; e) Pearson Tests of English (PTE): Academic: mínimo de 59; General: Nível 3. 1.6.1.2.

Língua Francesa	a) TCF TP (Tout Public) completo – Test de Connaissance du Français: mínimo B2, validade de 2 (dois) anos. O candidato deverá realizar no mínimo as provas obrigatórias; b) TCF (Capes) completo – Test de Connaissance du Français: mínimo B2, validade de 2 (dois) anos; c) DALF – Diplôme Approfondi de Langue Française: mínimo C1, sem prazo de validade; d) DELF – Diplôme d’Études en Langue Française: mínimo B2, sem prazo de validade.
Língua Espanhola	a) DELE – Diplomas de Español como Lengua Extranjera: mínimo de B2, emitido pelo Instituto Cervantes, sem prazo de validade; b) SIELE – Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española: mínimo de C1, validade de 5 (cinco) anos. 1.6.1.4.
Língua Italiana	a) IIC – Instituto Italiano di Cultura: teste Lato Sensu, mínimo de B2, validade de 1 (um) ano; b) CELI – Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana: mínimo CELI3, sem prazo de validade; c) CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera: mínimo CILS due B2, sem prazo de validade 1.6.1.5.
Língua Alemã	a) certificado do Instituto Goethe: mínimo de B1, sem prazo de validade; b) TestDaF – Test Deutsch als Fremdsprache: mínimo de TDN3, sem prazo de validade; c) onSET – online-Spracheinstufungstest: mínimo de B1, sem prazo de validade; e d) DSH – Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang: mínimo de DSH1, sem prazo de validade.
Observação: Não será exigido certificado de proficiência aos candidatos que apresentarem diplomas de graduação ou de pós-graduação emitidos no idioma exigido pela universidade sede do leitorado.	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Nos três editais analisados neste estudo, verificamos os mesmos descritores/pré-requisitos de comprovação de proficiência no que tange ao discurso da CAPES/MRE sobre os critérios de seleção.

5.1.3 Análise de Mérito da CAPES

O item do edital relacionado à Análise de mérito esclarece como são avaliados/pontuados os documentos apresentados pelo candidato. Ao analisarmos os três editais, percebemos que o Edital n°. 014/2015 e o Edital n°. 037/2018 apresentam informações semelhantes em relação a esse item, esclarecendo que a candidatura é analisada pela consultoria ad hoc/CAPES, levando-se em consideração os seguintes pontos nesta ordem: “a) *Experiência profissional na área de ensino de português para estrangeiros conforme especificado no item 2.1.6* b) *Titulação e perfil acadêmico requerido pelas universidades estrangeiras, conforme disposto no ANEXO I; 8.1.3.2.1.*” Além disso, é mencionado nesses editais que: “*Em caso de haver mais de 3 (três) candidatos pré-selecionados, serão enviados à universidade os três de maior titularidade.*” (BRASIL, 2015; 2018) e que o veredicto final é

dado pela Instituição de ensino Superior a partir dos nomes pré-selecionados pela CAPES. Ainda em relação ao item Análise de Mérito, o Edital n.º 037/2018 apresenta também o item denominado *Priorização*, esclarecendo como as candidaturas são classificadas: prioridade alta – nota 4; prioridade média/alta – nota 3; prioridade média- nota 2; prioridade média-baixa- nota 1; prioridade baixa – nota 0. Já o Edital n.º 029/2019 diferencia-se dos editais anteriores, apresentando uma tabela de pontuação com a descrição dos critérios e os aspectos que são avaliados pela consultoria ad hoc, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6: Análise de Mérito (BRASIL, 2019)

1.12.5. Da Análise de Mérito

Na etapa de Análise de Mérito, a consultoria *ad hoc* analisará a candidatura, atribuindo uma nota entre zero e cem pontos, conforme os critérios e o limite da pontuação estabelecidos abaixo:

Critério	Pontuação	Aspecto que será prioritariamente avaliado pela consultoria <i>ad hoc</i>
I. Qualidade do projeto, considerando os objetivos e os indicadores que mostrem o impacto do projeto na área do conhecimento, além de sua coerência e viabilidade, levando-se em conta o método e o cronograma.	até 30 pontos	Apresentação do projeto, incluindo objetivos, método e indicadores que mostrem o impacto do projeto na área do conhecimento, no aspecto de inovação e na consolidação da cooperação internacional; Justificativa das ações que contribuirão para o alcance dos objetivos do projeto e deste Edital; Plano de Trabalho
II. Experiência profissional do proponente na área de ensino de português para estrangeiros.	até 20 pontos	Anos de experiência comprovados nos documentos enviados
III. Titulação e perfil acadêmico do proponente igual ou superior ao requerido pela universidade estrangeira (Disponível para consulta no Anexo I do edital).	até 20 pontos	A nota será dada pela avaliação da maior titulação e perfil acadêmico do candidato, mesmo que ultrapasse a requerida pela universidade.
IV. Atuação como avaliador CELPE-BRAS.	até 15 pontos	Anos de experiência com CELPE-BRAS, comprovados nos documentos enviados.
V. Potencial de disseminação do conhecimento por parte do leitor.	até 15 pontos	Forma de disseminação do conhecimento e metodologia de ensino pelo Leitor.

Fonte: CAPES (2021).⁴²

O Quadro 6 apresentado no Edital n.º 029/2019 esclarece aos candidatos a forma como serão pontuados os documentos apresentados no currículo de acordo com as exigências

⁴² Disponível em: <https://bit.ly/39M4B3a> Acesso em: 29 set. 2021.

das vagas. Neste edital, diferentemente dos anteriores (014/2015 e 037/2018), em relação aos documentos que devem ser entregues pelo leitor em sua candidatura, há a indicação de um projeto a ser desenvolvido pelo leitor na IES de destino⁴³. Em relação à tabela apresentada no Edital nº. 029/2019, gostaríamos de salientar que esse tipo de informação traz mais transparência ao processo seletivo, sendo, portanto, um elemento positivo neste edital em comparação aos editais anteriores⁴⁴. No entanto, destacamos que, embora a tabela apresente os itens a serem avaliados, as primeiras seções do edital não mencionam alguns critérios importantes que são levados em conta na pontuação final do currículo do candidato. A atuação no Exame Celpe-Bras, por exemplo, não é destacada no edital como um pré-requisito. Além disso, na descrição de experiência com o ensino de língua portuguesa, neste edital (029/2019), não é mencionada a docência com PLA – apenas a experiência com o ensino de português variedade brasileira, diferentemente dos editais anteriores, em que é explicitado o critério de experiência com o ensino de português para estrangeiros. Apesar de tal experiência ser mencionada por algumas IES no anexo I deste edital, como veremos no capítulo cinco, há candidatos que são selecionados no Programa sem apresentar em seus currículos a experiência com PLA. Portanto, julgamos ser necessário que esse quesito seja estabelecido com um pré-requisito pela CAPES em todos os editais, uma vez que o ensino de língua adicional exige conhecimentos diferentes daqueles do ensino de língua materna.

Assim, embora o Edital nº. 029/2019 apresente os critérios de avaliação em relação à análise de mérito de forma mais explícita, é necessário que o texto relacionado aos pré-requisitos apresente informações mais completas sobre o perfil do profissional esperado para o Programa, tendo em vista as ações de políticas educacionais a serem desenvolvidas dentro e fora do Programa Leitorado. Além disso, ao informar aos candidatos os critérios de forma mais clara, obtém-se mais confiabilidade no processo de seleção.

⁴³ De acordo com o Edital nº. 029/2019, No projeto apresentado pelo candidato ao cargo de leitor, devem constar: “a - apresentação do projeto de atuação como leitor, incluindo objetivos, método e indicadores que mostrem o impacto do projeto na área do conhecimento, no aspecto de inovação e na consolidação da cooperação internacional; X - projeto detalhado, em língua portuguesa (pt-BR), contendo: a - apresentação do projeto de atuação como leitor, incluindo objetivos, método e indicadores que mostrem o impacto do projeto na área do conhecimento, no aspecto de inovação e na consolidação da cooperação internacional; b - justificativa das ações que contribuirão para o alcance dos objetivos do projeto e deste Edital; c - resultados a serem alcançados e potencial para sua ampliação; d - previsão das metas de produção acadêmica e científica; e - importância do projeto em nível regional, nacional e internacional; f - outras informações relevantes, incluindo o resumo dos resultados alcançados por meio de outros projetos na área de ensino de português como segunda língua; h - referências bibliográficas.” (BRASIL, 2019).

⁴⁴ Nos editais anteriores, que não foram analisados neste estudo, também não há indicação de uma tabela de pontuação para a análise de mérito dos candidatos. Para mais informações gerais sobre os editais anteriores a 2015, ver Santos e Sarmento (2021).

5.1.4 Análise das obrigações dos leitores

Em relação ao disposto nos editais da CAPES sobre as obrigações dos leitores, organizamos as informações em três categorias: a) carga horária de trabalho, b) atividades relacionadas à docência e c) outras atribuições (não docência). A seguir, apresentamos o quadro 7 com essas informações.

Quadro 7: Obrigações dos leitores (CAPES)

Edital	Carga horária de trabalho	Atividades relacionadas à docência	Outras atribuições (não docência)
014/2015	20h semanais	- Ministar, no Campus da Instituição de Ensino Superior a que estiver vinculado, ou em local por ela indicado, disciplinas relacionadas ao ensino da língua portuguesa, literatura e manifestações culturais brasileiras.	- Colaborar na realização de projetos acadêmicos voltados para a divulgação da língua portuguesa e da cultura brasileira, na orientação de projetos discentes nesses temas, bem como desempenhar outras funções definidas pelo contrato de trabalho a ser assinado entre o Leitor e a Instituição de Ensino Superior. - Cooperar com a Repartição Diplomática brasileira com jurisdição sobre o local do Leitorado, inclusive no tocante à realização de projetos de ensino de português como língua de herança, e com o Centro Cultural Brasileiro situado no local, se houver.
037/2018	20h semanais	- Ministar, no campus da Instituição de Ensino Superior a que estiver vinculado, ou em local por ela indicado, disciplinas relacionadas ao ensino da língua portuguesa e literatura brasileira.	- Colaborar na realização de projetos acadêmicos voltados para a divulgação da língua portuguesa e da cultura brasileira, na orientação de projetos discentes nesses temas, bem como desempenhar outras funções definidas pelo contrato de trabalho a ser assinado entre o Leitor e a Instituição de Ensino Superior. - Sempre que possível, e com a anuência prévia de sua empregadora, deverá coordenar-se com a Repartição Diplomática brasileira com jurisdição sobre o local do Leitorado. A repartição Diplomática zelará pelo adequado cumprimento dos deveres e direitos do leitor junto à IES e compartilhará informações no tocante à realização de projetos de outras iniciativas culturais e educacionais de eventual interesse para o Leitorado. - Atuar para a divulgação do CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil) e ampliação de número de inscritos no exame.
029/2019	30h semanais	- Ministar, no campus da Instituição de Ensino Superior a que estiver vinculado, ou em local por ela indicado, disciplinas relacionadas ao ensino da língua e	- Deverá, colaborar na realização de projetos acadêmicos voltados para a divulgação da língua portuguesa e da cultura brasileira, na orientação de projetos discentes nesses temas, bem como desempenhar outras funções

		literatura brasileira.	definidas no documento que regula a atuação do Leitor na instituição de Ensino Superior. - Coordenar-se com a representação diplomática brasileira com jurisdição sobre o local de atuação do Leitor para apoio a atividades de difusão educacional e cultural inerentes às suas funções. - Atuar para a divulgação do Exame CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil) e contribuir para a ampliação do número de inscritos no exame
--	--	------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos três Editais nº. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

A descrição das atividades relacionadas ao cargo de leitor apresenta diferenças nos três editais. No que tange às atividades relacionadas à docência, podemos observar que, no Edital nº. 014/2015 parece haver uma distinção entre o ensino de língua portuguesa, literatura e manifestações culturais, uma vez que essas atividades são elencadas no texto como categorias diferentes. Como vimos na análise anterior sobre a natureza do cargo do leitor nesse edital, de fato, parece haver uma separação entre o ensino de língua/literatura e o ensino de cultura. Já, nos editais 037/2018 e 029/2019 não vemos essa separação, no entanto, percebemos que o Edital nº. 029/2019 apresenta o sintagma “língua brasileira” para se referir à língua portuguesa, diferentemente dos outros dois editais analisados, que apresentam o sintagma “língua portuguesa”. Com relação ao ensino de literatura, nos três editais, é utilizado o termo “literatura brasileira”, não havendo referência à “literatura portuguesa” e nem de outros países da CPLP.

Em relação à carga horária de trabalho, nos três editais, há a indicação de que o tempo de trabalho semanal do leitor deve ser dedicado prioritariamente à docência. Apesar disso, há um número grande de atividades descritas, além das implícitas, nos editais que não são necessariamente relacionadas a essa função. Diniz (2020, p. 87) menciona que não é raro ver leitores exercerem/ acumularem também o cargo de diretor ou coordenador de Centros Culturais Brasileiros no país onde está a IES em que atua, executando, desse modo, outras funções relacionadas a administração e gestão para além da docência. O Edital nº. 029/2019 apresenta maior carga horária semanal de trabalho (30h) do que os editais anteriores (20h).

Em relação a outras atividades, percebemos que os três editais apresentam semelhanças em grande parte das descrições. De modo geral, percebemos que é esperado que o leitor esteja ciente de que vai exercer outras atividades na IES, além da docência em língua portuguesa, as quais, são estabelecidas em *contrato de trabalho a ser assinado entre o leitor e a instituição de Ensino Superior* (BRASIL, 2015, 2018, 2019). Além disso, nos três editais há

a prerrogativa de trabalho coordenado com a Repartição Diplomática brasileira com jurisdição sobre o local do leitorado, sendo prevista uma parceria para a realização de projetos e “*de outras iniciativas culturais e educacionais de eventual interesse para o Leitorado*”. (BRASIL, 2015, 2018, 2019).

Os editais 037/2018 e 029/2019 destacam a divulgação do Exame Celpe-Bras como uma das atividades do leitor: “Atuar para a divulgação do Exame CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil) e contribuir para a ampliação do número de inscritos no exame” (BRASIL 2018, 2019). Apesar disso, como vimos anteriormente, não há, de forma explícita, nos pré-requisitos estabelecidos pelo MRE/CAPES, a solicitação de experiência prévia com o Exame. Parece haver, portanto, um descompasso, em determinadas atividades, entre o que é exigido nos pré-requisitos para o cargo de leitor e o que se espera no contexto de prática desses professores.

5.2 Análise dos editais da CAPES - o perfil do leitor solicitado pelas IES

Conforme disposto na seção Análise de Mérito dos editais, cabe às Instituições de Ensino vinculadas ao Programa realizarem a seleção final do candidato ao cargo de leitor, segundo suas especificidades em relação ao perfil desse profissional. Assim, apresentamos nesta seção a análise dos requisitos ao cargo de leitor indicados pelas IES no anexo dos Editais nº. 014/2015; 037/2018 e 029/2019 em relação a: a) formação acadêmica; b) experiência com o ensino de PLA e c) Experiência com o Exame Celpe-Bras, de modo a compreendermos o(s) perfil(s) do(s) profissional(is) esperado(s) pelas Instituições que abrigam o Programa Leitorado Brasileiro. Nos três editais analisados, temos um total de 51 IES participantes.

O Edital nº. 014/2015 apresenta um total de 14 IES participantes. O quadro 8, a seguir, ilustra os países e respectivas IES participantes do edital.

Quadro 8: Países e instituições participantes do Edital nº. 014/2015

China	Universidade de Pequim
China	Universidade Fundan
Colômbia	Pontifícia Universidade Javeriana
Croácia	Universidade Zagreb
Índia	Universidade Jawaharlal Nehru
Peru	Universidade Mayor de San Marcos
Hungria	Universidade Eotovos Lorand
Alemanha	Universidade de Heidelberg
Dinamarca	Universidade de Aarhus
Espanha	Universidade de Valladolid
Estados Unidos	Universidade de Pittsburgh
Inglaterra	King's College
Paraguai	Universidade Nacional de Assunção
Vietnã	Universidade de Hanoi

Fonte: Elaborado pela autora com base no Edital nº. 014/2015.

O Edital nº. 037/2018 conta com 17 IES participantes, conforme o quadro 9, a seguir:

Quadro 9: Países e instituições participantes do Edital nº. 037/2018

Estados Unidos	University of California (Los Angeles)
Estados Unidos	University of California (Davis)
Estados Unidos	Harvard University
Cabo Verde	Universidade de Cabo Verde
Moçambique	Universidade Eduardo Mondlane
África do Sul	University of Pretoria
África do Sul	University of Cape Town
Argentina	Universidade de Buenos Aires
Argentina	Universidade Nacional de Córdoba
Timor Leste	Universidade Nacional Timor Leste
Uruguai	Universidade de La Republica
Paraguai	Universidad Metropolitana de Asunción
China	University of Foreign Studies
França	Universidade Sorbonne Nouvelle
Rússia	Universidade Estatal de Moscou Lomonossov
Itália	Universidade de Bolonha
São Tomé e Príncipe	Universidade de São Tomé e Príncipe

Fonte: Elaborado pela autora com base no Edital nº. 037/2018.

No Edital nº. 029/2019 constam 20 IES participantes. O quadro 10 apresenta essa informação.

Quadro 10: Países e instituições participantes do Edital n.º. 029/2019

Bolívia	Universidad Mayor de San Andrés
Chile	Universidad de Chile
Guiné Bissau	Universidade Lusófona da Guiné
Coreia do Sul	Hankuk University of Foreign studies
México	Instituto Politécnico Nacional
França	Université Clermont Auvergne
Israel	The Hebrew University of Jerusalem
Líbano	Universidade Libanesa
Índia	Goa University
Espanha	Universitat Autònoma de Barcelona
Japão	Sophia University
Equador	Universidad Andina Simón Bolívar
Finlândia	University of Helsinki
Angola	Universidade Agostinho Neto
Peru	PUCP -Pontificia Universidade Católica do Peru
Estados Unidos	State University of New York at Stony Brook
Estados Unidos	University of Pittsburgh
China	Universidade de São José (USJ)
Hungria	Universidade Eotvos Lorand (ELTE)
Reino Unido	University of Birmingham

Fonte: Elaborado pela autora com base no Edital n.º. 029/2019.

Os três editais analisados neste estudo somam, portanto, 51 IES, distribuídas em diferentes continentes.

5.2.1 Formação acadêmica exigida/esperada pelas IES

Em relação à formação acadêmica exigida/esperada pelas IES, descrita nos anexos dos editais, o estudo delimitou duas categorias: graduação e pós-graduação. A primeira corresponde à natureza do diploma exigido pelas IES em nível de graduação e a segunda está relacionada aos cursos de especialização, mestrado, ou doutorado conforme descrição nos documentos.

A seguir, temos dois exemplos do edital de 2018 para ilustrar como essas informações aparecem nos anexos dos editais.

Quadro 11: Exemplo de perfil solicitado pelas IES no Edital n°. 037/2018

País	Universidade	Perfil do leitor
África do Sul	University of Cape Town	<ul style="list-style-type: none"> - Mestrado completo - Preferencialmente com título de doutor - Experiência no ensino de português como língua estrangeira - Habilidade de ensinar com recursos tecnológicos - Conhecimentos de língua inglesa
	University of Pretoria	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Letras e mestrado; - Três anos de experiência no ensino de português brasileiro para estrangeiros; - Conhecimentos de literatura brasileira, cultura brasileira ou linguística; - Experiência com o Celpe-Bras; - Fluência em inglês.

Fonte: CAPES (2021)⁴⁵.

Podemos observar, no quadro acima referente ao Edital n°. 037/2018, que a Universidade da Cidade do Cabo (University of Cape Town) não menciona a graduação em sua descrição do perfil do leitor. Já a universidade de Pretória (University of Pretoria) destaca a licenciatura em Letras.

Quadro 12: Exemplo de perfil solicitado pelas IES no Edital n°. 037/2018

País	Universidade	Perfil do leitor
Argentina	Universidade de Buenos Aires	<ul style="list-style-type: none"> - Jovem pesquisador; - Título de mestrado e Preferencialmente doutorado; - Conhecimentos de língua espanhola; - Experiência na área de linguística aplicada; - Experiência no ensino de português para estrangeiros;
	Universidade Nacional de Córdoba	<ul style="list-style-type: none"> - Formação mínima de Doutorado na área de Letras/língua portuguesa e ensino de língua estrangeira; - Nível avançado de fluência em espanhol; - Experiência no ensino de literatura, com desejável ênfase na literatura infanto-juvenil.

Fonte: CAPES (2021)⁴⁶.

No Edital n°. 037/2018, observamos que a Universidade de Buenos Aires menciona o título de mestrado como requisito mínimo para a candidatura do professor, sendo que o título de doutorado é apontado como preferencial. Em ambos os casos, não há uma especificação

⁴⁵ Disponível em: <https://bit.ly/3mdaCLU>. Acesso em 29 set. 2021.

⁴⁶ Disponível em: <https://bit.ly/3mdaCLU>. Acesso em 29 set. 2021.

em relação à área desses cursos. A Universidade Nacional de Córdoba, por sua vez, menciona o grau mínimo de doutor na área de Letras.

Nos editais analisados neste estudo, que compreendem um total de 51 IES, identificamos diferentes⁴⁷ descrições em relação à Graduação em Letras. Para fins de análise, agrupamos essas descrições em quatro grandes grupos: A) Graduação em Letras ou Linguística, B) Licenciatura em Letras C) Graduação ou Licenciatura em Letras ou área Correlata D) Não destaca a exigência de graduação⁴⁸.

Categoria (A) - Graduação em Letras ou Linguística

24 IES solicitaram a graduação em Letras. Dessas, uma IES indicou Graduação em Letras ou Linguística (Instituto Politécnico Nacional, no México).

Quadro 13: IES que solicitaram a graduação em Letras nos três editais

Edital nº. 014/2015	China	Universidade de Pequim
	China	Universidade Fundan
	Colômbia	Pontifícia Universidade Javeriana
	Croácia	Universidade Zagreb
	Índia	Universidade Jawaharlal Nehru
	Peru	Universidade Mayor de San Marcos
	Hungria	Universidade Eotvos Lorand
	Alemanha	Universidade de Heidelberg
	Dinamarca	Universidade de Aarhus
	Espanha	Universidade de Valladolid
	Inglaterra	King's College
	Paraguai	Universidade Nacional de Assunção
Vietnã	Universidade de Hanoi	
Edital nº. 037/2018	Estados Unidos	University of California (Davis)
	Uruguai	Universidade de La Republica
	Paraguai	Universidad Metropolitana de Asunción
	China	University of Foreign Studies
	Rússia	Universidade Estatal de Moscou Lomonosov
	Itália	Universidade de Bolonha
	São Tomé e Príncipe	Universidade de São Tomé e Príncipe

⁴⁷ Encontramos as seguintes descrições no perfil dos leitores em relação às exigências/preferências das IES em relação à formação em nível de graduação: Graduação em Letras; Graduação em letras/Licenciatura em Língua Portuguesa; Graduação em Letras/Licenciatura em Língua Portuguesa para Estrangeiros; Licenciatura Português e áreas correlatas; Graduação em Linguística e Licenciatura em Educação. Optamos por agrupar esses descritores em três grandes categorias: (A) Graduação em Letras ou Linguística (Graduação em Letras, Graduação em Linguística); B) Licenciatura em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa para Estrangeiros, Licenciatura em Português); (C) Graduação ou Licenciatura em Letras ou área Correlata (Licenciatura em Educação, Licenciatura em Português e áreas correlatas).

⁴⁸ Embora, em alguns casos, a IES não mencione o diploma de graduação, é de conhecimento do candidato à vaga de leitor que é necessário possuir um diploma de nível superior, de acordo com as informações relacionadas aos pré-requisitos constantes na primeira parte do edital da CAPES.

Edital n°. 029/2019	México	Instituto Politécnico Nacional
	Angola	Universidade Agostinho Neto
	Hungria	Universidade Eotvos Lorand (ELTE)
	Reino Unido	University of Birmingham

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Categoria (B) – Licenciatura em Letras

Em relação à categoria (B), Licenciatura em Letras, foram identificadas oito IES que mencionaram/especificaram esse tipo de formação no perfil do leitor, conforme mostra o quadro 14.

Quadro 14: IES que solicitaram a graduação em Licenciatura em Letras nos três editais

Edital n°. 014/2015	Estados Unidos	Universidade de Pittsburgh	Graduação em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa
Edital n°. 037/2018	África do Sul	University of Pretoria	Licenciatura em Letras
	Timor Leste	Universidade Nacional Timor Leste	Licenciatura em Letras ou ensino de Língua Portuguesa
Edital n°. 029/2019	Guiné Bissau	Universidade Lusófona da Guiné	Graduação em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa
	Coreia do Sul	Hankuk University of foreign studies	Graduação em Letras, Licenciatura em Português como Língua Estrangeira ou Língua Portuguesa
	França	Université Clermont Auvergne	Graduação em Letras, Licenciatura Língua Portuguesa ou áreas afins
	Índia	Goa University	Licenciatura em Português
	China	Universidade de São José (USJ)	Licenciatura em Letras ou Linguística- requisitos do edital CAPES

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Dentre essas IES, no Edital n°. 029/2019, temos a Hankuk University of Foreign Studies que destaca a Licenciatura em Português como Língua Estrangeira e a Universidade de São José, na China, que indica a possibilidade de Licenciatura em Linguística.

Categoria (C) – Graduação/ Licenciatura em Letras ou área correlata

No que tange à categoria (C) Graduação /Licenciatura em Letras ou área correlata, temos apenas duas IES que apresentaram esse tipo de descritor no perfil do leitor, segundo o quadro 15.

Quadro 15: IES que solicitou a Graduação / Licenciatura em Letras ou área correlata

Edital n°. 037/2018	Estados Unidos	Harvard University	Graduação em Letras ou área correlata
Edital n°. 029/2019	Japão	Sophia University	Licenciatura em Letras ou Educação

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Vemos que, no Edital n°. 037/2018, a Harvard University, nos Estados Unidos, indica a Graduação em Letras ou área correlata e, no Edital n°. 029/2019, a Sophia University, no Japão, destaca a Licenciatura em Letras ou Educação.

Categoria (D) – Não destaca a exigência de graduação

Quanto às IES que não destacaram a exigência de graduação, categoria (D), temos 17 IES (cinco no Edital n°. 037/2018 e seis no Edital n°. 029/2019).

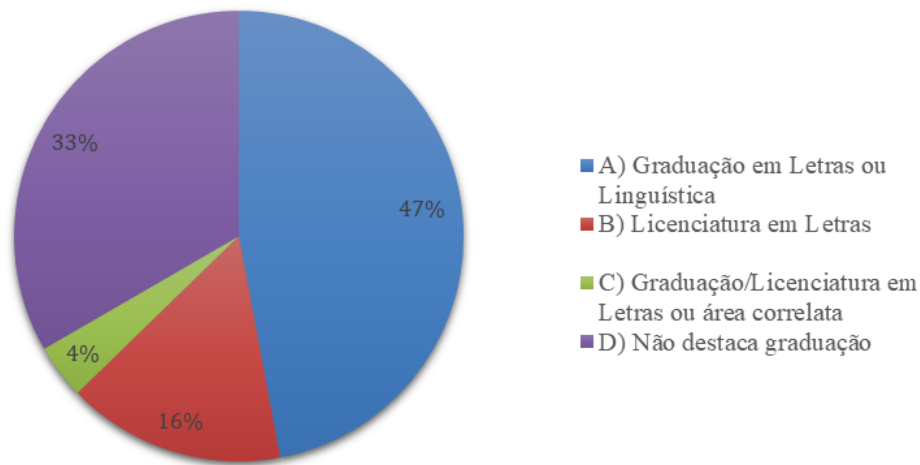
Quadro 16: IES que não destacaram a exigência de graduação nos três editais

Edital n°. 037/2018	Estados Unidos	University of California (Los Angeles)
	Cabo Verde	Universidade de Cabo Verde
	Moçambique	Universidade Eduardo Mondlane
	África do Sul	University of Cape Town
	Argentina	Universidade de Buenos Aires
	Argentina	Universidade Nacional de Córdoba
	França	Universidade Sorbonne Nouvelle
Edital n°. 029/2019	Bolívia	Universidad Mayor de San Andrés
	Chile	Universidad de Chile
	Israel	The Hebrew University of Jerusalem
	Líbano	Universidade Libanesa
	Espanha	Universitat Autònoma de Barcelona
	Equador	Universidad Andina Simón Bolívar
	Finlândia	University of Helsinki
	Peru	PUCP -Pontificia Universidade Católica do Peru
	Estados Unidos	State University of New York at Stony Brook
	Estados Unidos	University of Pittsburgh

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n° 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

O gráfico 1 apresenta um resumo das informações em relação às categorias concernentes à graduação, exigidas pelas 51 IES.

Gráfico 1: Exigências das IES nos três editais – Graduação



Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n° 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Com base nos dados apresentados acima, é possível identificar que 63% das IES destacam a formação na área de Letras (47% Graduação em Letras e 16% Licenciatura em Letras). Apenas 4 % indicam a formação em área correlata a Letras. Um exemplo disso é a indicação da Universidade de Sofia (Japão) no Edital n°. 029/2019, que aponta que o candidato pode apresentar a Licenciatura em Educação como alternativa à Licenciatura em Letras (Licenciatura em Letras ou Licenciatura em Educação). Em relação às IEs que não destacaram a graduação no perfil dos leitores, podemos aventar a hipótese de que essas instituições tomam como referência os pré-requisitos da CAPES/MRE sobre a natureza do diploma de nível superior.

Ao analisar o perfil dos leitores selecionados pelos editais da CAPES no período de 2010 a 2014, Oliveira (2017) revelou que 78,5% tinham a formação no curso de Letras. Desse modo, parece haver uma tendência em relação à exigência da Graduação em Letras como um aspecto característico do perfil do leitor brasileiro. No capítulo 6, apresentamos a correlação entre os currículos dos professores selecionados pela CAPES e os critérios arrolados pelas IES nos editais analisados neste estudo de modo a verificar como são encaminhadas as exigências das IES em relação à graduação no contexto de prática (da seleção dos currículos).

5.2.2 Formação em nível de pós-graduação exigida/esperada pelas IES

Com relação ao nível de pós-graduação exigido pelas IES, verificamos as especificações feitas pelas IES no perfil do leitor, assim como fizemos na análise do tipo de graduação exigida. Em relação às IES que apresentavam esse quesito, identificamos diferentes descrições relacionadas às áreas de conhecimento (Literatura, Cultura brasileira, Linguística Aplicada ao ensino de Português como língua estrangeira em Letras, estudos brasileiros, dentre outras), sendo que os cursos indicados em nível de pós-graduação foram especialização, mestrado e doutorado⁴⁹.

O quadro 17 exemplifica como essas informações aparecem no Edital nº. 029/2019.

Quadro 17: Exemplo de exigência de perfil ao cargo de leitor no Edital nº 029/2019

País	Universidade	Perfil solicitado
Bolívia	Universidad Mayor de San Andrés	Doutorado em linguística, português ou letras ou mestrado em ensino de Português como língua estrangeira (PLE)

Fonte: Edital nº 029/2019.

Para fins de análise, agrupamos essas descrições em cinco grandes grupos⁵⁰: A) Doutorado (exigência), B) Mestrado (exigência) C) Mestrado ou doutorado (exigência) D) Especialista (exigência) E) Mestrado ou doutorado (preferencial/desejável) e F) Não menciona a exigência de pós-graduação no perfil do leitor.

Foram identificadas nove IES que apresentaram a exigência de doutorado na descrição do perfil dos leitores, conforme os dados do quadro 18, a seguir.

Categoria (A) – Doutorado exigência: IES dos três editais que exigiram Doutorado no perfil dos leitores.

Quadro 18: Exigência de Doutorado - IES dos três editais

Edital nº. 014/2015	Hungria	Universidade Eotovos Lorand	Doutorado em literatura, na área de literatura brasileira dos séculos XIX e XX)
	Estados Unidos	University of California (Los Angeles)	Doutorado em Língua Portuguesa, Linguística Aplicada ao Ensino de português como língua estrangeira ou equivalente.

⁴⁹ Ao longo dos três editais analisados, no edital 29/2019, houve uma IEs que apresentou o título de PHD (University of Pittsburgh, nos Estados Unidos). Para fins de análise, associamos essa denominação ao título de Doutorado.

⁵⁰ Optamos por agrupar as categorias em grupos de exigência ou preferência/desejável, de acordo com as descrições realizadas pelas IES nos anexos dos editais, na seção perfil do leitor.

Edital n.º. 037/2018	Cabo Verde	Universidade de Cabo Verde	Doutorado em literatura, com especialização em literatura brasileira, portuguesa ou literaturas africanas de língua portuguesa.
	Moçambique	Universidade Eduardo Mondlane	Doutorado em Letras, com ênfase em cultura brasileira, estudos comparados de língua portuguesa e semiótica das artes e da cultura brasileira.
	Argentina	Universidade Nacional de Córdoba	Doutorado na área de Letras- língua portuguesa e ensino de língua estrangeira
Edital n.º. 029/2019	Chile	Universidad de Chile	Doutorado em Língua e literatura brasileira
	Estados Unidos	University of Pittsburgh	PHD em literatura e língua portuguesa
	Hungria	Universidade Eotvos Lorand (ELTE)	Doutorado exigência em Literatura, cultura ou linguística brasileiras
	Reino Unido	University of Birmingham	Doutorado exigência ou Doutorando (final) em língua portuguesa ou estudos brasileiros

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n.º. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Dentre as nove IES que solicitaram doutorado no perfil do leitor, cinco indicaram a área de literatura brasileira (Universidade Eotvos Lorand, no Edital n.º. 014/2015; Universidade de Cabo Verde, no Edital n.º. 037/2018; Universidad de Chile, University of Pittsburgh, Universidade Eotvos Lorand (ELTE) no Edital n.º 029/2019). Além disso, houve o destaque para as áreas de formação em Ensino de Português como Língua estrangeira (Universidade de Los Angeles, no Edital n.º. 037/2018), ensino de língua estrangeira (Universidade de Córdoba, no Edital n.º. 037/2018), Língua Portuguesa semiótica das artes e da cultura brasileira (Universidade Eduardo Mondlane, no Edital n.º 37/2018) e em língua portuguesa ou estudos brasileiros (Universidade de Birmingham, no Edital n.º. 029/2019).

Quanto à categoria (B), exigência de Mestrado, foram identificadas 20 IES que mencionaram esse critério no perfil dos leitores, conforme mostra o quadro a seguir,

Categoria (B) – Mestrado exigência: IES dos três editais que exigiram Mestrado no perfil dos leitores

Quadro 19: Exigência de Mestrado pelas IES

Edital n.º. 014/2015	China	Universidade de Pequim	Mestrado exigência em Linguística, Literatura ou outro campo de Ciências Humanas. Doutorado - desejável
	China	Universidade Fundan	Mestrado exigência em Língua Portuguesa, Linguística ou Literatura. Doutorado - desejável
	Colômbia	Pontifícia Universidade Javeriana	Mestrado exigência em Ciências Humanas ou Sociais. Doutorado – desejável
	Croácia	Universidade Zagreb	Mestrado exigência em Linguística ou literatura Portuguesa. Doutorado - desejável
	Índia	Universidade Jawaharlal Nehru	Mestrado exigência. Doutorado - recomendável.
	Peru	Universidade Mayor de San Marcos	Mestrado exigência em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Linguística ou Linguística Aplicada. Doutorado – desejável
	Paraguai	Universidade Nacional de Assunção	Mestrado exigência em Língua Portuguesa, literatura e civilização brasileiras.

Edital n°. 037/2018	Estados Unidos	University of California (Davis)	Mestrado exigência em Letras, Linguística,
	Estados Unidos	Harvard University	Mestrado exigência em Letras
	África do Sul	University of Cape Town	Mestrado completo exigência. Doutorado preferencialmente
	Argentina	Universidade de Buenos Aires	Mestrado exigência. Doutorado - preferencialmente.
	Paraguai	Universidad Metropolitana de Asunción	Mestrado exigência em Letras
	China	University of Foreign Studies	Mestrado exigência em Língua Portuguesa. Doutorado desejável.
	França	Universidade Sorbonne Nouvelle	Mestrado exigência
	São Tomé e Príncipe	Universidade de São Tomé e Príncipe	Mestrado exigência em Letras
Edital n°. 029/2019	México	Instituto Politécnico Nacional	Mestrado
	Líbano	Universidade Libanesa	Mestrado completo preferencialmente com doutorado
	Japão	Sophia University	Mestrado e preferencialmente doutorado
	Finlândia	University of Helsinki	Mestre exigência ou Doutor preferência em Literatura e Cultura/ Estudos brasileiros
	Estados Unidos	State University of New York at Stony Brook	Mestrado exigência doutorado preferência

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

De acordo com o quadro 19, no Edital n°. 014/2015, vemos que, das sete IES, cinco indicaram a área de literatura como um ponto importante na formação em nível de mestrado e uma IES mencionou o mestrado em Ciências Humanas ou Sociais (Pontifícia Universidade Javeriana, na Colômbia). No Edital n°. 037/2018, identificamos que cinco das oito IES apontam o Mestrado em Letras ou Linguística. As demais não fornecem detalhes sobre a área preferida.

No Edital n°. 029/2019, dentre as cinco IES que indicaram o Mestrado como exigência no perfil do leitor, uma IES, a University of Helsinki, na Finlândia, destacou a área de literatura e Cultura/ Estudos Brasileiros e uma IES.

Localizamos quatro IES que declararam a exigência (C), Mestrado ou doutorado, conforme nos mostra o quadro abaixo.

Categoria (C) – Mestrado ou doutorado exigência: IES dos três editais que exigiram Mestrado ou doutorado no perfil dos leitores.

Quadro 20: Exigência de mestrado ou doutorado pelas IES nos três editais

Edital n°. 014/2015	Dinamarca	Universidade de Aarhus	Mestrado ou Doutorado em Língua Portuguesa
	Inglaterra	King's College	Mestrado ou doutorado (mestrando ou doutorando), preferencialmente em processo de conclusão.
Edital n°. 037/2018	Itália	Universidade de Bolonha	Mestrado ou Doutorado em Língua portuguesa/ PLE
Edital n°. 029/2019	Bolívia	Universidad Mayor de San Andrés	Mestrado em ensino de Português como Língua Estrangeira ou Doutorado em linguística, letras ou português

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

No Edital n°. 014/2015, a Universidade de Aarhus indica a área de estudos em Língua Portuguesa para Mestrado ou Doutorado e a King's College destaca a possibilidade de o candidato ser mestrando ou doutorando, desde que esteja na fase final do curso. No Edital n°. 037/2018, a Universidade de Bolonha, além de indicar área de estudos em Língua Portuguesa, destaca a sigla PLE, que pode ser entendida como *Português como Língua Estrangeira*. No Edital n°. 029/2019, a Universidad Mayor de San Andrés, na Bolívia, destaca o mestrado em ensino de português como língua estrangeira e o doutorado em Linguística, Letras ou Português.

Categoria (D) – Especialista exigência

Quanto à categoria (D), Especialista (exigência), localizamos apenas uma IES no Edital n°. 029/2019 com esse descritor. Trata-se da Universidade Agostinho Neto, em Angola, que destacou no perfil do leitor: *Especialista em Língua Portuguesa com preferência doutorado* (BRASIL, 2019). No que diz respeito à categoria (E), Mestrado ou doutorado (preferencial/desejável), temos seis IES que apresentaram essa descrição, segundo os dados do quadro a seguir.

Categoria (E) – Mestrado ou doutorado preferencial/desejável: IES dos três editais que indicaram como preferência Mestrado ou doutorado no perfil dos leitores.

Quadro 21: IES dos três editais que indicam preferência em Mestrado ou doutorado

Edital n°. 014/2015	Alemanha	Universidade de Heidelberg	Mestrado ou Doutorado em Língua Portuguesa, literatura Brasileira, Linguística ou Linguística Aplicada. Desejável.
	Espanha	Universidade de Valladolid	Mestrado ou doutorado em áreas relacionadas (Línguas, Literatura e Cultura, Tradução) desejável.
	Vietnã	Universidade de Hanoi	Mestrado ou Doutorado recomendável
Edital n°. 037/2018	Uruguai	Universidade de La Republica	Mestrado ou doutorado (preferencialmente).
	Timor Leste	Universidade Nacional Timor Leste	Mestrado em educação ou mestrado em Letras (preferência)
Edital n°. 029/2019	Equador	Universidad Andina Simón Bolívar	Doutorado preferencial

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Conforme os dados do quadro 21, dentre as seis IES que indicaram o nível de Mestrado ou Doutorado como preferencial/desejável, no Edital nº. 014/2015, duas IES mencionaram as áreas de Linguística e Literatura, sendo que uma IES, a Universidade de Valladolid, mencionou também a formação em tradução. No Edital nº. 037/2018, além da indicação da área de Letras, há a menção à área de educação em nível de Mestrado (Universidade Nacional Timor Leste). No Edital nº. 029/2019 não há indicação de área de estudo.

Concernente à categoria (F), não menciona a exigência de pós-graduação no perfil do leitor, foram identificadas 11 IEs, conforme o quadro abaixo.

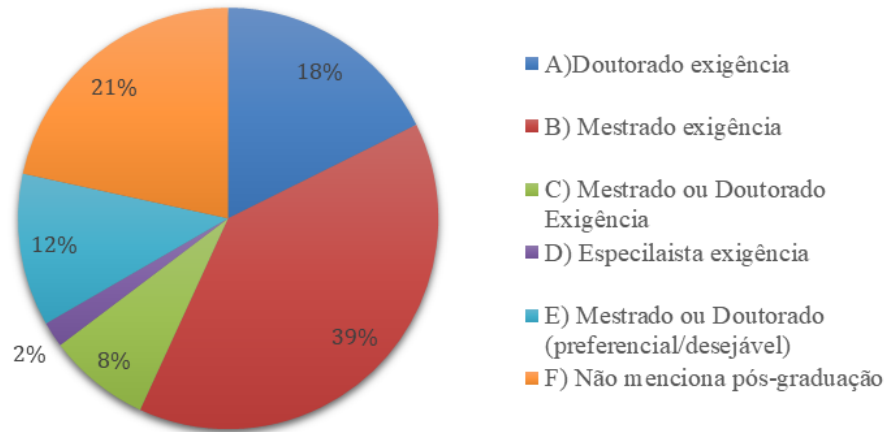
Categoria (F) – Não menciona a exigência de pós-graduação: IES dos três editais que não mencionaram pós-graduação no perfil dos leitores.

Quadro 22: IES dos três editais sem exigências

Edital nº. 014/2015	Estados Unidos	Universidade de Pittsburgh
Edital nº. 037/2018	África do Sul	University of Pretoria
	Rússia	Universidade Estatal de Moscou Lomonossov
Edital nº. 029/2019	Guiné Bissau	Universidade Lusófona da Guiné
	Coreia do Sul	Hankuk University of foreign studies
	França	Université Clermont Auvergne
	Israel	The Hebrew University of Jerusalem
	Índia	Goa University
	Espanha	Universitat Autònoma de Barcelona
	Peru	PUCP -Pontifícia Universidade Católica do Peru
	China	Universidade de São José (USJ)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais nº. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

A seguir, temos um resumo das informações obtidas no estudo. O gráfico 2 apresenta uma síntese das categorias analisadas em relação às exigências/preferências das IES quanto ao nível de pós-graduação, ao passo que os quadros 23, 24 e 25 apresentam as áreas de estudo exigidas/preferidas pelas IES em relação ao nível de pós-graduação.

Gráfico 2: Tipo de pós-graduação exigido pelas IES nos três editais

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Quadro 23: Área de estudo. Exigência de Mestrado/Doutorado pelas IES nos três editais

Edital	Mestrado	Doutorado
Edital n°. 014/2015	Linguística; Literatura; Língua Portuguesa; Ciências Humanas ou Sociais; Civilizações Brasileiras.	Literatura Brasileira (Séc. XIX e XX);
Edital n°. 037/2018	Letras; Linguística; Língua Portuguesa. Ensino de Português como Língua Estrangeira	Ensino de Português como Língua Estrangeira; Literatura Brasileira; Literaturas Africanas; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa e Semiótica das artes e da cultura brasileira; Letras.
Edital n°. 029/2019	Português como Língua Estrangeira; Literatura; Cultura; Estudos Brasileiros.	Literatura Brasileira; Literatura; Cultura; Linguística; Língua Portuguesa; Estudos Brasileiros.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Quadro 24: Área de estudo. Mestrado/ Doutorado (desejável/preferível) mencionada pelas IES nos três editais

Edital	Mestrado	Doutorado
Edital n°. 014/2015	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Edital n°. 037/2018	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Edital n°. 029/2019	Português como Língua Estrangeira	Linguística; Letras; Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Quadro 25: Área de estudo. Especialista (exigência) mencionada pelas IES nos três editais

Edital	Especialista
Edital n°. 014/2015	-----
Edital n°. 037/2018	-----
Edital n°. 029/2019	Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Segundo os dados obtidos no estudo, é possível dizer que a maior parte das IES apresenta, no perfil do leitor, a exigência de um diploma de pós-graduação, sendo o nível de Mestrado o mais exigido. A indicação de formação em nível de mestrado ou doutorado pode ser um indício da necessidade das IES de contratarem profissionais que estejam aptos a lidar com diferentes atividades vinculadas ao âmbito acadêmico. No que tange à área de estudo em nível de pós-graduação, percebe-se que as IES mencionam a área de Letras na maioria dos editais, sobretudo em Língua Portuguesa e Linguística. No entanto, a maioria das IES não especifica/ menciona a área de Português como língua adicional, como poderíamos esperar, levando-se em conta o contexto de atuação profissional do leitorado. Apenas quatro instituições destacaram essa formação: três no Edital n°. 037/2018 (University of California, Universidade Nacional de Córdoba e Universidade de Bolonha) e uma no Edital n°. 029/2019 (Universidad Mayor de San Andrés).

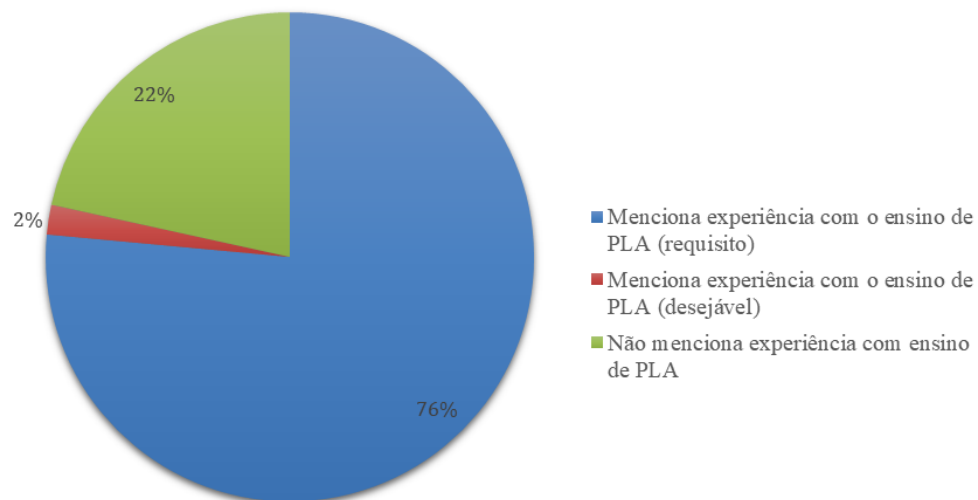
Outro ponto que gostaríamos de salientar em relação às exigências concernentes ao Mestrado e ao Doutorado foi o destaque dado pelas IES para a área de estudos em literatura ao longo dos três editais, conforme apresentado anteriormente. Parece haver uma tendência

em exigir essa formação específica, na área de estudos de literatura, por algumas IES, haja vista o número de instituições com esse tipo de solicitação.

5.2.3 Experiência com o ensino de PLA exigido/esperado pelas IES

Das 51 IES participantes nos três editais, na descrição do perfil do leitor, 40 apresentaram a indicação de experiência com o ensino de PLA enquanto onze⁵¹ não mencionaram esse quesito. Em relação às IES que mencionaram a experiência em PLA, 39 declararam essa experiência como um pré-requisito e uma instituição, a Universidade de Heidelberg, na Alemanha (Edital n°. 014/2015), indicou esse critério como desejável. O gráfico 3, a seguir, apresenta um resumo dessas informações.

Gráfico 3: Experiência com o ensino de PLA exigida/esperada pelas IES nos três editais



Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Vemos, a partir do gráfico acima, que 76% das IES apresentaram a experiência com o ensino de PLA como um requisito na descrição do perfil do leitor. Como vimos anteriormente, há, nos três editais, a referência à experiência com o ensino de PLA como um pré-requisito mencionado pelo MRE/CAPES, embora no Edital n°. 029/2019⁵² tenha sido apenas mencionado experiência com ‘Português variante brasileira’, como discutimos

⁵¹ Uma instituição declarou a necessidade de o candidato ter experiência com o ensino de literatura com ênfase em literatura infanto-juvenil no Edital n°. 037/2018 (Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina).

⁵² No Edital n°. 029/2019, identificamos cinco IES que não mencionaram a experiência prévia com o ensino de Língua Portuguesa.

anteriormente. Podemos aventar a hipótese de que as IES que não mencionaram essa experiência em seus descritores tenham inferido que os pré-selecionados pela CAPES deveriam apresentar essa experiência e, portanto, não seria necessário destacar esse critério na descrição do perfil do leitor. No entanto, essa é apenas uma hipótese que levantamos, pois não tivemos acesso a tais informações. De qualquer forma, compreendemos que as IES, de modo geral, esperam que o professor selecionado tenha experiência prévia com o ensino de PLA, tendo em vista a natureza de suas atividades no Programa Leitorado.

Dentre as IES que destacaram a experiência com o ensino de PLA como uma exigência, verificamos que algumas apresentavam especificidades (tempo de experiência e/ou experiência com o ensino de PLA para falantes da língua utilizada como meio de instrução na IES de destino do leitor e experiência de ensino em nível superior). O Quadro 26 apresenta um resumo dessas informações.

Quadro 26: Tipo de exigência das IES quanto ao ensino de PLA

Tipo exigência relacionada ao ensino de PLA	Edital/IES
Ensino de PLA no ensino superior	Edital 104/2015 (Universidade de Pequim) Edital nº. 037/2018 (Universidade Nacional do Timor Leste; Universidade de Estudos Estrangeiros)
Ensino de PLA para falantes de espanhol	Edital nº. 014/2015 (Universidade Mayor de San Marcos; Universidade de Valladolid; Universidade Nacional de Assunção, Instituto Politécnico Nacional)
Ensino de PLA para falantes de inglês	Edital nº. 014/2015 (Universidade Eotovos Lorand; Universidade de Aarhus)
Exigência de tempo de experiência	Dois anos de experiência: Edital nº. 014/2015 (Universidade Fundan, na China). Edital nº. 037/2018 (Universidade de Estudos Estrangeiros) Três anos de experiência: Edital nº. 037/2018 (Universidade de Pretória)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais nº. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Como foi possível visualizar acima, temos três IES que destacaram a exigência de experiência com o ensino de PLA para falantes de espanhol no Edital nº. 014/2015 (Universidade Mayor de San Marcos, no Peru, Universidade de Valladolid, na Espanha, Universidade Nacional de Assunção, no Paraguai e Instituto Politécnico Nacional, no México). Em relação ao ensino de PLA para falantes de inglês, temos a indicação de duas IES no Edital nº. 014/2015 (Universidade Eotovos Lorand, na Hungria, e a Universidade de Aarhus, na Dinamarca). Quanto à experiência com o ensino de PLA no ensino superior,

verificamos que duas IES fizeram esse apontamento no Edital n°. 037/2018 (Universidade Nacional do Timor Leste, no Timor Leste e Universidade de Estudos Estrangeiros, na China) e uma IES indicou esse quesito no Edital n°. 014/2015 (Universidade de Pequim).

No que tange à exigência de tempo específico de experiência, identificamos três IES ao longo dos editais: duas no Edital n°. 037/2018 (Universidade de Pretória, na África do Sul e Universidade de Estudos Estrangeiros, na China) e uma no Edital n°. 014/2015 (Universidade Fundan, na China). Ainda sobre o tempo de experiência, gostaríamos de destacar que King's College, no Edital n°. 014/2015, embora não tenha delimitado um tempo específico, destacou a necessidade de o candidato possuir “ampla experiência no ensino de PLA”.

5.2.4 Experiência com o Exame Celpe-Bras exigida/esperada pelas IES

Concernente à experiência com o Exame Celpe-Bras, identificamos que apenas quatro IES exigiram a experiência prévia com o Exame: Edital n°. 014/2015 (Universidade de Pequim, na China); Edital n°. 037/2018 (Universidade de Pretória, na África do Sul e Universidade Nacional Timor Leste, no Timor Leste) e Edital n°. 029/2019 (Universidade de Birmingham, no Reino Unido). Em relação às IES que indicaram a experiência com o Exame Celpe-Bras como preferencial/desejável, identificamos 22 IES, conforme o quadro a seguir.

Quadro 27: Experiência com o Exame Celpe-Bras exigida/esperada pelas IES

Edital n°. 014/2015	China	Universidade Fundan
	Croácia	Universidade Zagreb
	Índia	Universidade Jawaharlal Nehru
	Peru	Universidade Mayor de San Marcos
	Hungria	Universidade Eotvos Lorand
	Alemanha	Universidade de Heidelberg
	Dinamarca	Universidade de Aarhus
	Espanha	Universidade de Valladolid
	Estados Unidos	Universidade de Pittsburgh
	Inglaterra	King's College
	Paraguai	Universidade Nacional de Assunção
	Vietnã	Universidade de Hanoi
Edital n°. 037/2018	Estados Unidos	University of California (Davis)
	Estados Unidos	Harvard University
	China	University of Foreign Studies
	Itália	Universidade de Bolonha
	São Tomé e Príncipe	Universidade de São Tomé e Príncipe
Edital n°. 029/2019	Guiné Bissau	Universidade Lusófona da Guiné
	Coreia do Sul	Hankuk University of foreign studies

	México	Instituto Politécnico Nacional
	França	Université Clermont Auvergne
	Hungria	Universidade Eotvos Lorand (ELTE)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

De modo a compreender a situação do Exame Celpe-Bras nas IES que mencionaram o Exame no perfil do leitor, verificou-se quais instituições são postos credenciados junto ao INEP para a aplicação do Exame. O quadro 28, a seguir, apresenta um resumo dessas informações, mostrando também, no caso em que a instituição do leitorado não é posto aplicador, se há presença de outra instituição no país que aplica o Exame.

Quadro 28: Leitorados do Itamaraty que são postos aplicadores do Exame Celpe-Bras

País	Leitorado	O leitorado é posto aplicador credenciado?	Há centro cultural que é posto aplicador? Qual?
África do Sul	Universidade de Pretória	Não	Centro Cultural Brasil-África do Sul
São Tomé e Príncipe	Universidade de São Tomé e Príncipe	Não	Centro Cultural Brasil-São Tomé E Príncipe
Guiné Bissau	Universidade Lusófona da Guiné	Não	Centro Cultural Brasil-Guiné Bissau
Timor Leste	Universidade Nacional Timor Leste	Não	Não
Reino Unido	Universidade de Birmingham,	Não	King's College London
China	Universidade de Fudan	Não	Universidade de Comunicação da China; Universidade de Macau
China	University of Foreign Studies	Não	
China	Universidade de Pequim	Não	
Coreia do Sul	Hankuk University of Foreign Studies	Sim	Não
Vietnã	Universidade de Hanoi	Não	Não
Índia	Universidade Jawaharlal Nehru	Não	Não
Reino Unido	Universidade de Birmingham,	Não	King's College London
Reino Unido	King's College	Sim	
Estados Unidos	Universidade de Pittsburgh	Não	Georgetown University; Ohio State University; University Of Florida; Utah Valley University - UVU
Estados Unidos	University of California (Davis)	Sim	
Estados Unidos	Harvard University	Sim	
México	Instituto Politécnico Nacional	Sim	Centro Cultural Brasil-México
Croácia	Universidade Zagreb	Não	Não
Alemanha	Universidade de Aarhus	Não	Friedrich-Schiller-Universität Jena
Dinamarca	Universidade de Aarhus	Não	Não
Espanha	Universidade de Valladolid	Não	Centro Cultural do Brasil em

			Barcelona; Centro de Estudos Brasileiros – Universidade de Salamanca; Colégio Mayor – Casa do Brasil
Hungria	Universidade Eotvos Lorand	Não	Não
França	Université Clermont Auvergne	Sim	Sim Université de Nantes; Université Paris Ouest Nanterre la Défense; Université Paul-Valéry - Montpellier Iii; Université de Poitiers; Université Sorbonne Nouvelle – Paris III
Itália	Universidade de Bolonha	Não	Centro Cultural Brasil-Itália
Peru	Universidade Mayor de San Marcos	Não	Centro Cultural Brasil-Peru (CCBP) – Lima; Centro Cultural Peruano Brasileiro; Centro de Difusão Cultural Casa do Brasil; Centro de Difusão Cultural Casa do Brasil
Paraguai	Universidade Nacional de Assunção	Não	Centro de Estudos Brasileiros em Assunção; ILPOR – Centro de Idiomas

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Como podemos ver a partir das informações do quadro, as quatro IES que exigiram a experiência com o Exame não são postos aplicadores. Dentre as 22 instituições que mencionaram essa experiência como um ponto preferencial no perfil do leitor, apenas seis são postos credenciados para a aplicação do Exame. Identificamos um número de 25 instituições que não mencionaram a experiência com o Exame Celpe-Bras, conforme o quadro 29.

Quadro 29: IES que não mencionaram a experiência com o Exame Celpe-Bras no perfil do leitor

Edital n°. 014/2015	Colômbia	Pontifícia Universidade Javeriana
Edital n°. 037/2018	Estados Unidos	University of California (Los Angeles)
	Cabo Verde	Universidade de Cabo Verde
	Moçambique	Universidade Eduardo Mondlane
	África do Sul	University of Cape Town
	Argentina	Universidade de Buenos Aires
	Argentina	Universidade Nacional de Córdoba
	Uruguai	Universidade de La Republica
	Paraguai	Universidad Metropolitana de Asunción
	França	Universidade Sorbonne Nouvelle
	Rússia	Universidade Estatal de Moscou Lomonossov
Edital n°. 029/2019	Bolívia	Universidad Mayor de San Andrés
	Chile	Universidad de Chile

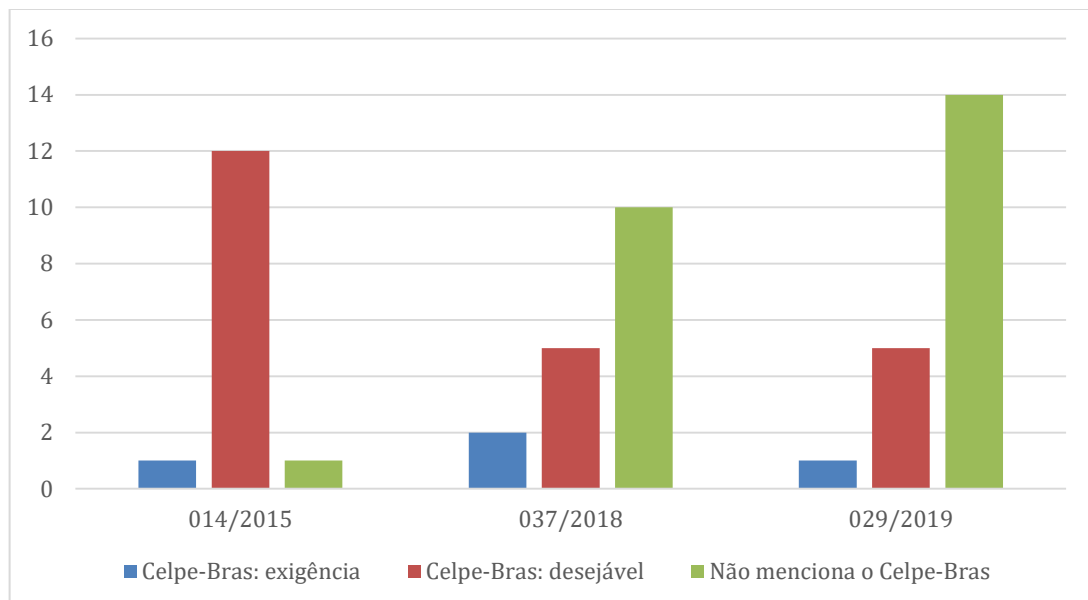
	Israel	The Hebrew University of Jerusalem
	Líbano	Universidade Libanesa
	Índia	Goa University
	Espanha	Universitat Autònoma de Barcelona
	Japão	Sophia University
	Equador	Universidad Andina Simón Bolívar
	Finlândia	University of Helsinki
	Angola	Universidade Agostinho Neto
	Peru	PUCP -Pontificia Universidade Católica do Peru
	Estados Unidos	State University of New York at Stony Brook
	Estados Unidos	University of Pittsburgh
	China	Universidade de São José (USJ)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Dentre essas 25 instituições, verificamos que duas são postos aplicadores do Exame Celpe-Bras: Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, e Universidade Sorbonne Nouvelle, na França.

O gráfico 4 apresenta um resumo do tipo de ocorrência relacionada à menção ao Exame Celpe-Bras nos anexos dos Editais n°. 014/2015, 027/2018 e 029/2019, em relação à exigência e preferência das IES.

Gráfico 4: Experiência com o Celpe-Bras solicitada pelas IES



Fonte: Elaborado pela autora com base nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019.

Como podemos observar no gráfico, temos um total de 26 IES, entre 51, que mencionaram o Exame Celpe-Bras nos descritores relacionados ao perfil esperado/desejado

do leitor. Desse total, quatro IES indicaram a experiência com o Exame com um pré-requisito (exigência) e outras 22 que mencionaram essa experiência como um fator de preferência no perfil do candidato ao cargo de leitor (preferencial ou desejável). Os dados mostram que houve maior referência ao Exame no Edital n°. 014/2015. Podemos aventar a hipótese de que a discrepância desse edital com os demais está relacionada à expansão de postos aplicadores do Exame no Brasil e no exterior a partir da publicação da portaria n°334 do INEP em 2013⁵³. Apesar de verificarmos que muitas IES demonstraram interesse em professores que apresentam experiência com o Celpe-Bras no Edital n°. 014/2015, como vimos no quadro 28 e veremos no capítulo sete, a maioria das IES participantes do Programa Leitorado ainda não foi credenciada como posto aplicador do Exame. Esse tipo de dado reforça a discussão acerca da descontinuidade da política linguística brasileira para o ensino de português no exterior (DINIZ, 2012) visto que já seria esperado, nos editais posteriores ao de 2015, que houvesse o interesse por contratação de professores com experiência no trabalho com o Celpe-Bras para atuar nas IES do Programa Leitorado, que poderiam/deveriam ser também postos aplicadores do Exame, já que um dos objetivos desse Programa é a promoção da Língua Portuguesa no exterior. Conforme veremos nos relatos dos leitores mais adiante, no capítulo sete, a divulgação do Exame Celpe-Bras nas IES é um ponto importante para que haja mais visibilidade para o português nas instituições.

5.3 Considerações parciais sobre a análise dos editais da CAPES

Os editais aqui analisados representam a visão do MRE/CAPES e das IES, constituindo-se como um dos pontos basilares da política de seleção dos professores/leitores que atuam nas IES, direcionando, portanto, os critérios que definem a escolha dos profissionais que levam a cabo as ações de ensino e promoção da Língua Portuguesa na variedade brasileira no PLB. Ao analisarmos os três últimos editais do Programa Leitorado, percebemos que as informações apresentadas nos documentos que representam o discurso oficial do Estado brasileiro nem sempre são claras e coesas e que há diferenças em relação as especificações de pré-requisitos e disposições gerais sobre o cargo de leitor nos três editais. Como vimos anteriormente, cada edital apresenta uma descrição em relação à natureza do

⁵³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou, no dia 4 de julho de 2013, a Portaria n°334, que dispõe sobre credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de novos Postos Aplicadores do exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras.

diploma exigido: no edital 14/2015- *Diploma de nível superior na área indicada pela Instituição no Anexo I*; no edital 37/2018- *diploma de nível superior na área de licenciatura em Português*; no Edital nº. 029/2019 - *Diploma na área de licenciatura em linguística ou licenciatura em Letras*. As diferenças apresentadas nos três editais podem sugerir mudanças no tipo de exigência em relação à natureza do diploma de nível superior requerido ao cargo de leitor, conseqüentemente, no perfil desejado.

Embora haja convergências em partes dos editais, não parece haver uma política consolidada em relação a parâmetros mais específicos concernentes ao perfil do leitor. Entendemos que, ao longo dos anos, possa haver mudanças no tipo de exigência em relação às atribuições vinculadas ao cargo de leitor, a depender de novos programas de intercâmbio e de novos parâmetros de internacionalização nas Universidades/instituições de ensino no exterior, ocasionando, portanto, alterações no texto da política de pré-requisitos dos editais, como, por exemplo, a necessidade de leitores com maior formação acadêmica. No entanto, do modo como são apresentadas as informações nos documentos analisados, suspeitamos de que não se trata de uma necessidade de mudança em relação às informações apresentadas nos editais concernentes à natureza do trabalho do leitor e/ou dos pré-requisitos ao cargo, e sim do não estabelecimento de parâmetros que direcionem as políticas educacionais desenvolvidas nesse Programa (SERRAVALLE, 2009, FARACO, 2015), uma vez que há poucos dados oficiais a respeito do Programa disponíveis para a consulta.

Assim, a partir da análise dos critérios utilizados nos editais, este estudo aponta que o Programa Leitorado Brasileiro é uma política educacional linguística de promoção da Língua Portuguesa ainda em construção, uma vez que tais critérios não parecem estar estabelecidos, de forma coesa e sistematizados, nos documentos analisados. Não é possível obter métricas específicas em relação às características do profissional esperado pelo MRE/CAPES para o Programa Leitorado. Por outro lado, notamos que as IES, cada uma seguindo suas especificidades, apresentam descrições mais detalhadas sobre o tipo de profissional que buscam para atuar nas instituições, ainda que com muitas lacunas, tendo, provavelmente, como premissa a pré-seleção realizada pela CAPES. Portanto, é importante que as IES também apresentem descritores mais completos em relação ao perfil desejado do leitor, pois, em muitos casos, vimos que é necessário fazer inferências sobre o perfil almejado pelas instituições, haja vista a falta de especificações no perfil dos leitores em relação à experiência com PLA e com o Exame Celpe-Bras, nos casos em que as IES são ou pretendem ser postos aplicadores do Exame.

De modo geral, a partir dos dados obtidos em relação às questões norteadoras do estudo, (1) Disposições gerais e objetivos do cargo de leitor (natureza do trabalho-especificações), (2) Os pré-requisitos ao cargo de leitor (formação acadêmica, experiência docente em PLA e experiência com o Celpe-Bras), (3) As obrigações dos leitores (atividades que devem ser desenvolvidas pelos leitores), (4) Análise de mérito dos currículos dos candidatos, sobretudo no que concerne às demandas das IES, pode-se interpretar que o candidato ao cargo de leitor deve apresentar uma formação específica na área de Letras, em Língua Portuguesa, tanto na graduação quanto na pós-graduação, o que consideramos adequado por um lado, tendo em vista que um profissional dessa área tem uma formação de base condizente com estudos de linguagem, cultura e literatura, que, de modo geral, são descritas pelas IES como áreas de conhecimento importantes no perfil do leitor. Por outro lado, possuir a formação em Língua Portuguesa não garante ter experiência e preparação para o ensino de Português como língua adicional. Sobre a formação acadêmica em nível de pós-graduação, verificou-se que há maior exigência das IES em relação ao nível de mestrado. Cumpre destacar, no entanto, que no Edital n°. 029/2019 não há especificação de pré-requisito em relação à formação em pós-graduação: “IV – possuir formação acadêmica consoante indicada pela instituição estrangeira no Anexo I” (BRASIL, 2019). Embora seja indicado que a formação deve ser consoante à exigência da IES, descrita no anexo do edital, como veremos na seção de análise dos currículos dos candidatos selecionados, o não estabelecimento de um pré-requisito pode possibilitar a inscrição – e seleção – de candidatos sem a formação concluída em nível de pós-graduação. Isso pode gerar problemas futuros aos leitores, tendo em vista a natureza de seu trabalho junto às IES, que envolve atividades vinculadas a Programas de Pós-graduação nas instituições.

Quanto à experiência com o Exame Celpe-Bras, em relação ao discurso oficial do MRE/CAPES, não há a exigência de experiência com o Exame, embora essa experiência seja destacada por algumas IES, sendo considerada um pré-requisito ou um ponto desejável no perfil do candidato à vaga de leitorado em alguns casos. Por um lado, não declarar a exigência de experiência com o Celpe-Bras nos pré-requisitos do edital não contribui para a consolidação de uma política de promoção e difusão da Língua Portuguesa dentro do Programa Leitorado, como discutiremos mais adiante. No entanto, para que essa exigência seja estabelecida com um pré-requisito nos editais, é importante que sejam oferecidos, pelo INEP e/ou centros consolidados de ensino de PLA, cursos de capacitação aos professores interessados. Como discutido em seção anterior sobre o Celpe-Bras como instrumento de política linguística, um dos efeitos retroativos do Exame é também o impacto positivo para a

formação de professores de PLA (RODRIGUES, 2006, SCARAMUCCI, 2012, COSTA, 2018). No entanto, oficialmente, não se tem notícias, nos últimos anos, de editais de chamada pública do INEP para a seleção e formação de avaliadores do Celpe-Bras. Ademais, tal formação é ainda muito localizada em programas de português para estrangeiros de algumas universidades brasileiras. Desse modo, julgamos ser importante que haja um empenho por parte dos órgãos responsáveis pela difusão e promoção da língua portuguesa no exterior, dentre eles, o INEP, para que os professores candidatos ao cargo de leitor tenham tido possibilidades de formação específica na área de PLA. Assim, a exigência com a experiência em relação ao Celpe-Bras poderia ser efetivada, de fato, nos editais.

Logo, em relação aos critérios de pré-seleção descritos pelo MRE/CAPES, é fundamental que estes estejam consoantes às necessidades das IES e que contemplem pontos importantes relacionados à promoção e difusão da Língua Portuguesa no Programa Leitorado, sobretudo no que concerne ao estabelecimento de pré-requisitos quanto à experiência com PLA, formação acadêmica em nível de pós-graduação e experiência com o Exame Celpe-Bras. Ao exigir a formação específica na área de PLA, condizente com as atividades e atribuições ao cargo de leitor, como é o caso da experiência com o Exame Celpe-Bras, entendemos que há um direcionamento da política educacional linguística de ensino e difusão do português, promovendo um efeito importante para o fortalecimento da área em PLA. Nesse sentido, pode existir um movimento para que mais cursos de Letras ofereçam possibilidades de formação relacionados a PLA, bem como promovam mais especializações em nível de mestrado e doutorado nessa área.

6. O PERFIL DOS PROFESSORES SELECIONADOS PELO PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO

Neste capítulo, temos por objetivo discutir as principais características relacionadas ao perfil dos profissionais que atuam no Programa Leitorado Brasileiro. Para tanto, buscou-se correlacionar a análise dos currículos dos professores selecionados pela CAPES aos critérios disponibilizados nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019, de modo a verificar como é encaminhada, no contexto de prática, a seleção dos leitores que estão à frente do Programa⁵⁴.

6.1 Análise dos candidatos selecionados pela CAPES

Nesta seção, apresentamos a análise dos currículos dos professores selecionados pela CAPES nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019 para compreender a correlação entre as especificações outorgadas pelo MRE/CAPES e o processo seletivo no contexto de prática. Portanto, as perguntas que guiaram a análise empreendida neste estudo foram: a) Qual é a formação acadêmica dos professores selecionados? b) Que tipo de instituição de ensino superior formou esses profissionais? c) Qual é a sua experiência com o ensino de PLA antecedente ao Leitorado? d) Qual é a experiência desses profissionais em relação ao Exame Celpe-Bras antecedente ao Leitorado? E) Em que medida a formação/ o perfil dos profissionais selecionados vai ao encontro (ou não) das demandas especificadas nos editais da CAPES? Logo, pretende-se identificar como são correlacionadas as demandas estipuladas pelos editais, segundo os pré-requisitos estabelecidos pelo MRE/CAPES e o perfil esperado pelas IES de destino, e o que de fato é mais representativo no processo seletivo ao cargo de leitor. Para a análise do perfil dos professores selecionados à vaga de leitor nos Editais n°. 014/2015, 037/2018 e 029/2019, realizamos a identificação dos nomes dos candidatos disponibilizados nos editais de resultado da CAPES, referente a cada período, e procedemos a busca de seus currículos na Plataforma Lattes⁵⁵.

⁵⁴ Referimo-nos aqui aos candidatos pré-selecionados como os leitores que estão à frente do Programa, tendo em vista que são estes professores que participaram também da última etapa de seleção realizada pelas IES. Ao verificarmos as características dos perfis dos professores selecionados na fase final, constatamos que os dados referentes à formação profissional, à experiência com PLA e com o Exame Celpe-Bras são muito semelhantes as analisadas no universo de todos os currículos dos candidatos pré-selecionados. Portanto, ao tratarmos das características dos currículos dos professores pré-selecionados podemos entender que estamos lidando com os mesmos dados dos professores selecionados na fase final do processo.

⁵⁵ Utilizamos também a plataforma LinkedIn nos casos em que não foram encontrados os currículos na plataforma Lattes.

6.1.1 Análise dos candidatos selecionados no Edital nº. 014/2015

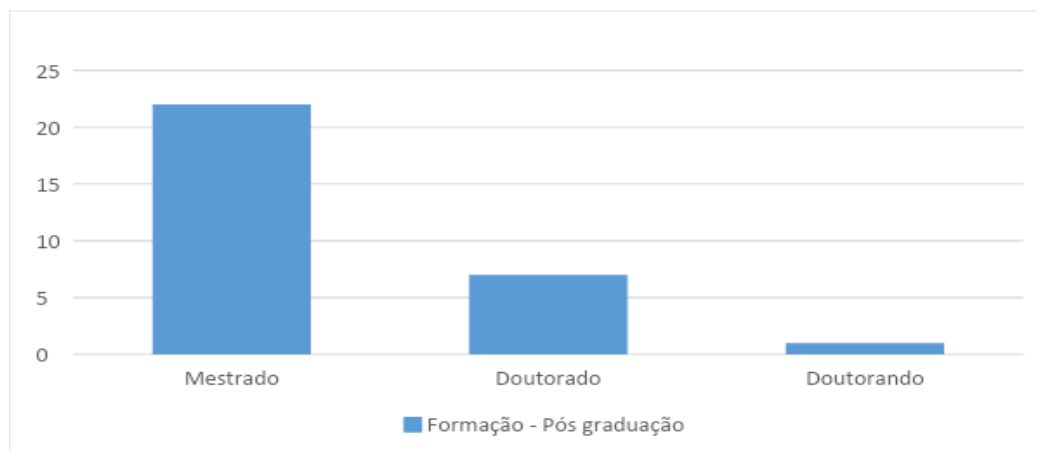
No Edital nº. 014/2015, havia 14 IES participantes e foram selecionados 33 professores pela CAPES. Em nossa pesquisa, desses 33 selecionados, localizamos 30 currículos. A seguir, apresentamos os resultados referentes às perguntas de pesquisa deste estudo.

a) Qual é a formação acadêmica dos professores selecionados?

Em relação à formação acadêmica, verificou-se que todos os candidatos selecionados identificados neste estudo (30) mencionavam a graduação em Letras em seus currículos, sendo que alguns especificavam sua habilitação – licenciatura ou bacharelado em Língua Portuguesa e/ou línguas adicionais, como inglês e espanhol⁵⁶. Um candidato apresentou a graduação em Português como Segunda Língua (UnB). No tocante ao nível de pós-graduação, à época do edital, 22 candidatos possuíam a titulação de mestrado, sete possuíam doutorado e um candidato era doutorando – não havia em seu currículo a indicação do curso de Mestrado. Quanto às áreas de concentração do Mestrado, temos Linguística, Estudos da Literatura, Filologia e Língua Portuguesa, Linguística Aplicada, Língua e Cultura, Literatura Comparada, Estudo de Linguagens, a maioria dentro do âmbito da Letras, à exceção de dois candidatos que mencionaram as seguintes áreas: ‘Mestrado em Desenvolvimento Regional’ e ‘Mestrado em Engenharia de Mídias Digitais para a Educação’. No que diz respeito às pesquisas de doutorado, temos também no âmbito Letras - doutorado em Letras, à exceção de dois candidatos que mencionaram a área de estudo em Filosofia (candidato doutorando) e em Antropologia. O gráfico 5 resume as ocorrências em relação à formação dos professores selecionados em nível de pós-graduação.

⁵⁶ Optamos por não categorizar a habilitação em Letras em nossa análise, pois, em grande parte dos currículos, há menção apenas à graduação em Letras, sem a especificação da habilitação.

Gráfico 5: Formação em nível de pós-graduação dos candidatos selecionados no Edital nº. 014/2015

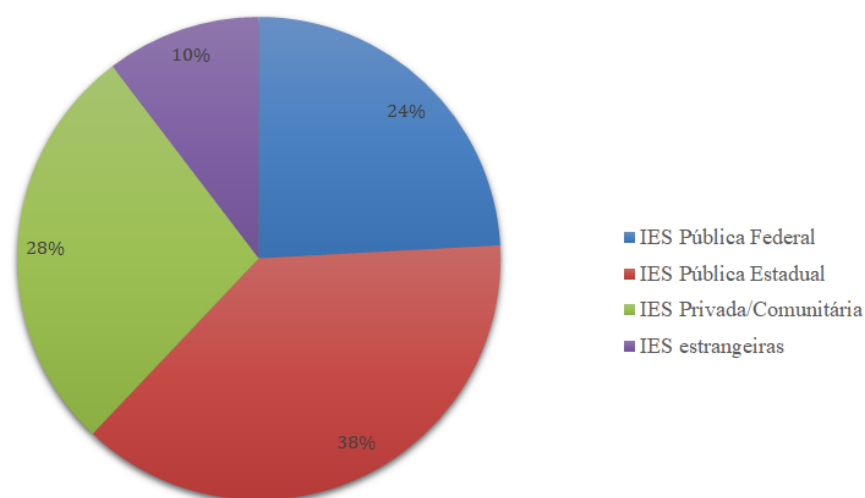


Fonte: Elaborado pela autora.

b) Que tipo de instituição formou esses professores?

Com relação às IES que formaram os professores selecionados pelo Programa Leitorado, observou-se o tipo de Instituição (pública federal, pública estadual, privada/comunitária e estrangeira) e sua localização (por estado no Brasil ou por país no exterior) a partir das categorias de análise correspondentes a graduação, mestrado e doutorado.

Gráfico 6: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de graduação no Edital nº. 014/2015

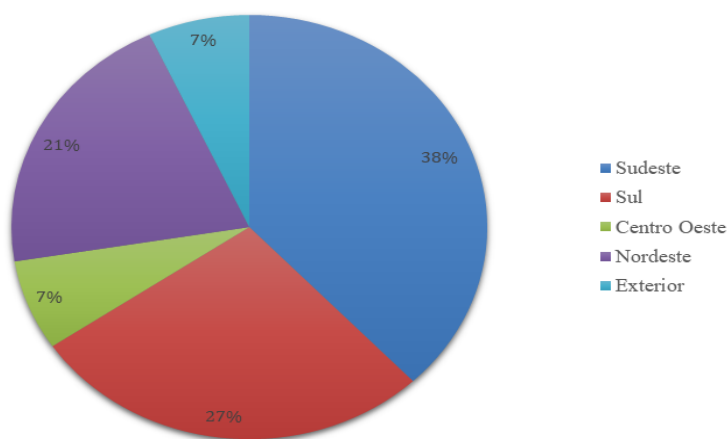


Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange à formação em nível de graduação, no Edital nº. 014/2015, a maioria dos candidatos selecionados é proveniente de instituições, de nível superior, públicas brasileiras (38% IES públicas estaduais e 25% IES públicas federais), como observado no gráfico 6.

Em relação à localidade da formação em nível de graduação, verificou-se que a maior parte das instituições dos candidatos localiza-se nas regiões Sudeste e Sul, respectivamente, conforme indica o gráfico 7.

Gráfico 7: Formação em nível de graduação por localidade (Brasil e exterior) no Edital nº. 014/2015

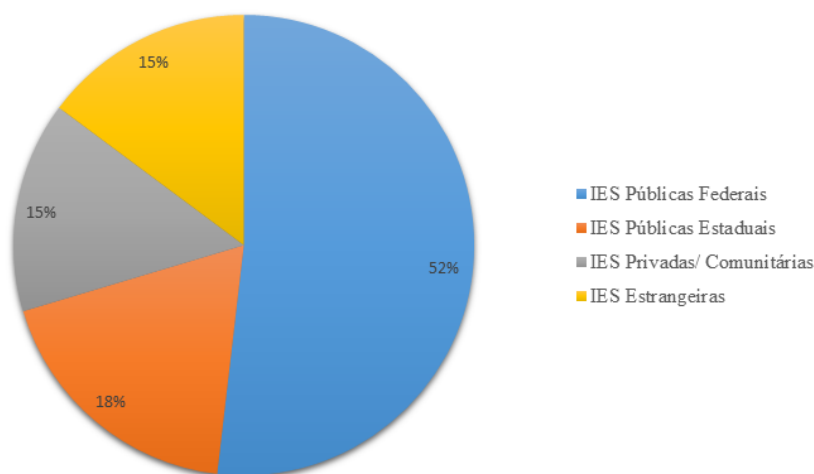


Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observarmos o gráfico 7, vemos que a maior parte das IES (38%) onde os candidatos selecionados realizaram suas graduações se localizam na região Sudeste do Brasil. Em relação à categoria ‘exterior’, houve um candidato com formação em Cuba, Universidade de Habana, sendo que a IES de destino era a Pontifícia Universidade Javeriana, na Colômbia, e dois candidatos com formação em Portugal, ambos na Universidade de Lisboa, cujas IES de destino eram a Universidade de Heidelberg, na Alemanha, e a Universidade de Valladolid, na Espanha.

Em relação à formação em nível Mestrado neste edital, dentro os 22 candidatos que mencionaram ter o grau de mestre à época, observou-se que a maioria das instituições que formaram os profissionais selecionados corresponde à esfera pública de ensino (52% instituições federais e 18% estaduais), semelhante aos cursos de graduação.

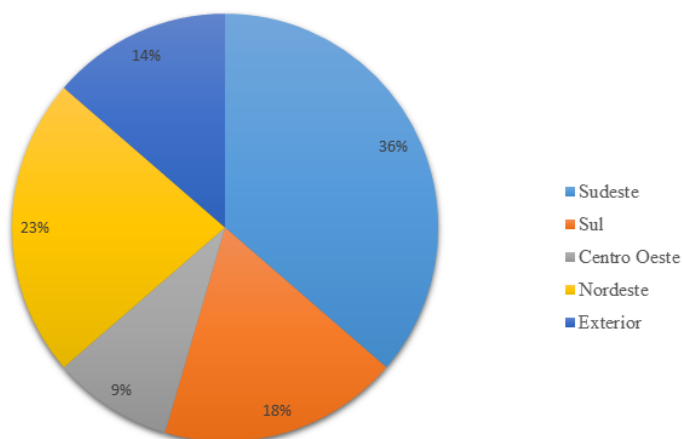
Gráfico 8: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de pós-graduação (Mestrado) no Edital n°. 014/2015



Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange à região em que se encontram as instituições que formaram os candidatos em nível de mestrado, a maior parte está localizada nas regiões sudeste e sul, ocupando um total de 54% em relação às demais regiões, conforme ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 9: Formação em nível de mestrado por localidade (Brasil e exterior)

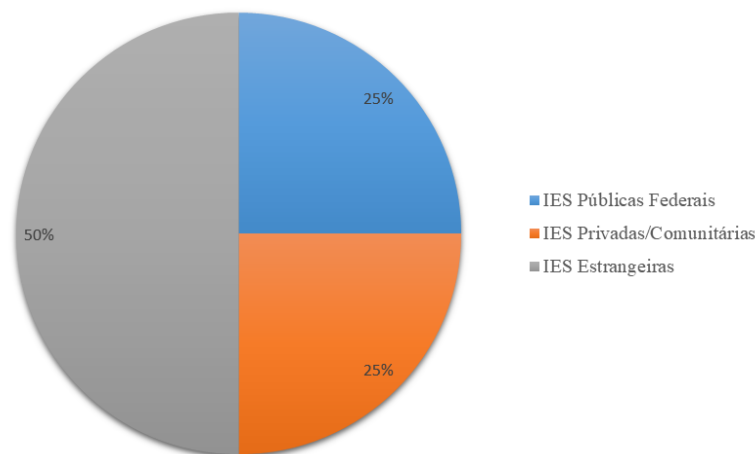


Fonte: Elaborado pela autora.

Concernente ao doutorado, o gráfico 10 mostra que 50% de IES estrangeiras foram responsáveis por essa formação acadêmica. Ademais, vemos uma simetria numérica entre o tipo de IES pública responsável pela formação dos candidatos pré-selecionados em nível de doutorado. Note-se que aqui apenas sete, entre os 30 candidatos, apontam doutorado em seus

currículos e um candidato mencionou estar cursando o doutorado, cuja instituição também foi contabilizada nesta análise.

Gráfico 10: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de pós-graduação (Doutorado) no Edital n°. 014/2015



Fonte: Elaborado pela autora.

c) Qual é a experiência desses professores com o ensino de PLA antecedente ao edital?

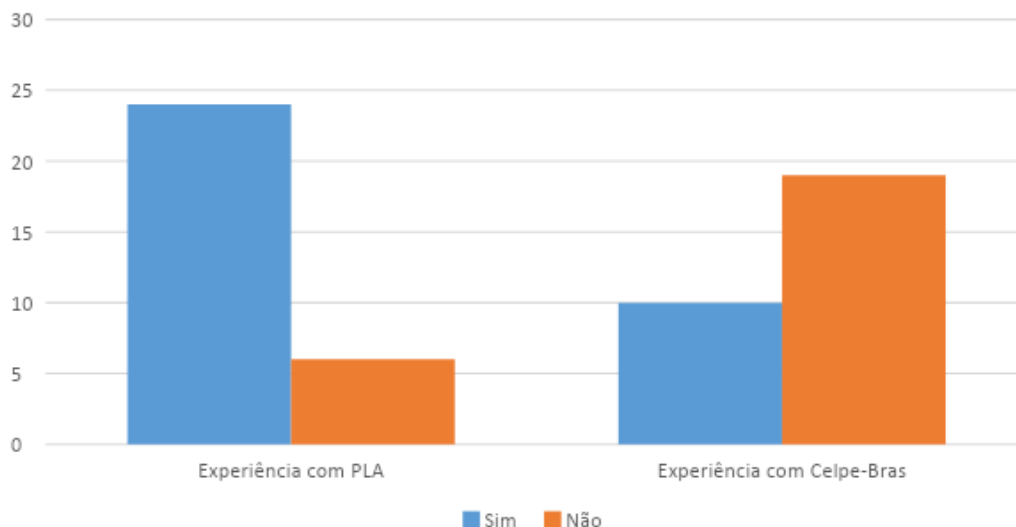
Com relação à experiência docente com PLA prévia ao edital, verificou-se que, dentre os 30 currículos analisados, 24 candidatos selecionados declararam ter essa experiência e seis candidatos não apresentaram em seus currículos informações sobre esse quesito.

d) Qual é a experiência desses professores em relação ao Exame Celpe-Bras antecedente ao edital?

Em relação à experiência com o Exame Celpe-Bras, dos 30 candidatos selecionados localizados em nosso estudo, apenas 10 candidatos pré-selecionados apresentavam em seu currículo a descrição de experiência com o Celpe-Bras. Portanto, a maioria, que foi selecionada (20 candidatos) não mencionou a experiência com o Celpe-Bras em seu currículo a época do edital.

A seguir, o gráfico 11 resume as informações referentes à experiência com PLA e com o Celpe-Bras dos candidatos selecionados no Edital n°. 014/2015.

Gráfico 11: Experiência com PLA e com o Celpe-Bras dos candidatos selecionados no Edital n°. 014/2015



Fonte: Elaborado pela autora.

e) Em que medida a formação/ o perfil dos profissionais selecionados vai ao encontro (ou não) das demandas especificadas no Edital n°. 014/2015?

Ao observarmos os pré-requisitos destacados pelo MRE/CAPES no Edital n°. 014/2015 em relação às categorias analisadas neste estudo (Formação acadêmica, experiência prévia com o ensino de PLA e experiência prévia com o Exame Celpe-Bras), percebemos que há convergências e divergências em relação às informações apresentadas nos currículos dos candidatos selecionados pela CAPES em determinadas categorias. Desse modo, nem sempre os candidatos selecionados estão de acordo com as exigências do edital. Abaixo, apresentamos um resumo de nossa análise.

No que tange à formação acadêmica, no Edital n°. 014/2015, os 30 currículos analisados apresentaram a graduação em Letras em relação ao diploma de nível superior, o que está de acordo com a exigência do edital de que o candidato possua diploma de nível superior segundo a área indicada pela IES. Em relação à pós-graduação, temos 22 currículos que mencionaram o nível de Mestrado, sete que mencionaram o nível de doutorado e um candidato que mencionou estar cursando o doutorado a época do edital, indo ao encontro das especificações do edital, que exigia formação acadêmica em nível de mestrado ou doutorado. Portanto, verificou-se que todos os selecionados apresentavam os quesitos pontuados no documento quanto à formação acadêmica.

No entanto, em relação à experiência prévia com o ensino de PLA, um dos pré-requisitos destacados pelo MRE/CAPES, temos um panorama diferente quanto aos dados obtidos no estudo dos currículos. Identificou-se que seis candidatos selecionados não mencionaram, em seu Currículo Lattes, a experiência com o ensino de português *como língua estrangeira ou como língua de herança* (BRASIL, 2015) prévia ao edital. Ao analisarmos os requisitos das IES de destino desses candidatos, verificou-se que cinco IES solicitavam a experiência com o ensino de PLA. Apenas uma instituição, a Pontifícia Universidade Javeriana, na Colômbia, não destacava no perfil do leitor a experiência prévia com o ensino de PLA.

Em relação à experiência com o Exame Celpe-Bras, como discutido anteriormente, no Edital nº. 014/2015, 13 IES apresentaram a experiência com o Exame Celpe-Bras em seus descritores como um ponto de preferência no perfil dos leitores, sendo que somente a Universidade de Pequim, na China, exigia a comprovação da experiência por meio de documento de uma ‘instituição ligada ao Celpe-Bras’ (BRASIL, 2015). Apenas a Pontifícia Universidade Javeriana, na Colômbia, não indicou a experiência com o Exame na descrição do perfil esperado do leitor. É importante destacar que todas as IES de destino desses candidatos indicavam a preferência por leitores com experiência com o Celpe-Bras. Portanto, embora a experiência prévia com o Exame Celpe-Bras fosse uma preferência das IES, esse critério não parece ter sido definidor no momento da indicação do candidato que deveria ocupar o cargo de leitor.

6.1.2 Análise dos candidatos selecionados no Edital nº. 037/2018

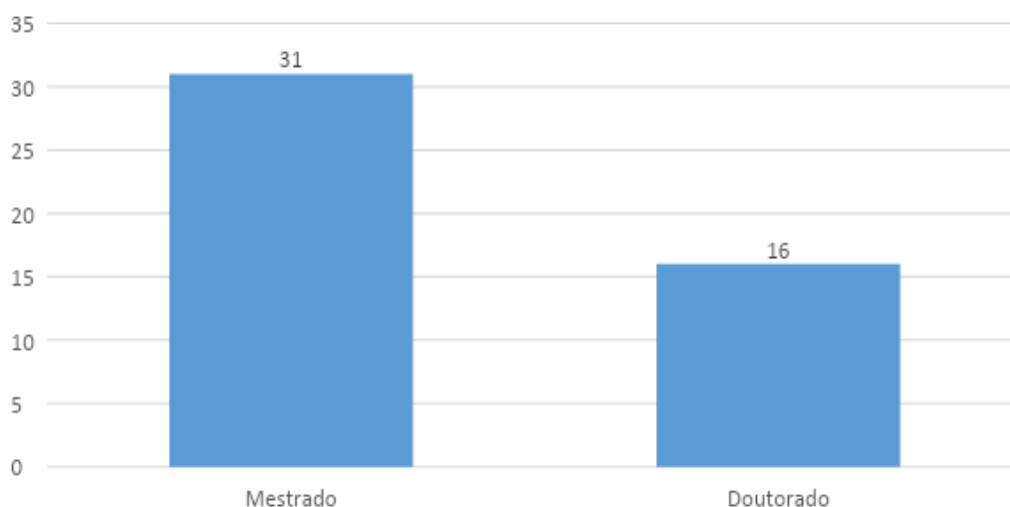
No Edital nº. 037/2018, houve 17 IES participantes e 50 candidatos selecionados às vagas. Em nossa pesquisa, localizamos 47 currículos nas plataformas pesquisadas. Três candidatos não foram localizados em nossa pesquisa. A seguir, temos as respostas às perguntas do estudo.

a) Qual é a formação acadêmica dos profissionais selecionados?

A análise indicou que todos os candidatos selecionados possuíam formação na área de Letras em nível de graduação, com diferentes ênfases (literatura, língua inglesa, língua francesa, dentre outras), assim como ocorreu na análise dos currículos dos professores em

relação ao edital anterior. Ainda sobre a graduação, seis candidatos apresentaram a graduação em Português como segunda língua (cinco na UnB e um na UFBA). No que tange à formação acadêmica em nível de pós-graduação, 31 candidatos apresentaram a formação de mestrado relacionada a área de Letras/linguística e 16 candidatos com o grau de doutoramento na área de Letras/Linguística.

Gráfico 12: Formação em nível de pós-graduação dos candidatos selecionados no Edital n.º. 037/2018

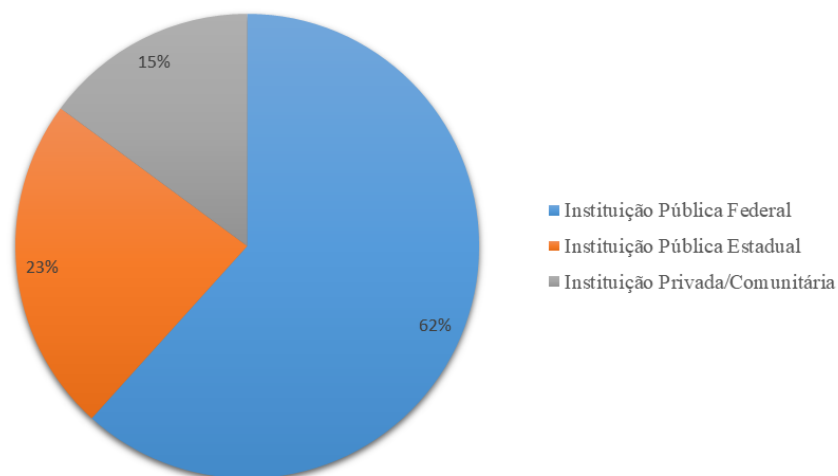


Fonte: Elaborado pela autora.

b) Que tipo de instituição formou esses professores?

A maioria dos candidatos selecionados neste edital obteve sua graduação em uma instituição pública (62% estudou em instituição pública federal e 23% em instituição pública estadual). Apenas 15% possuem formação em instituição privada/comunitária.

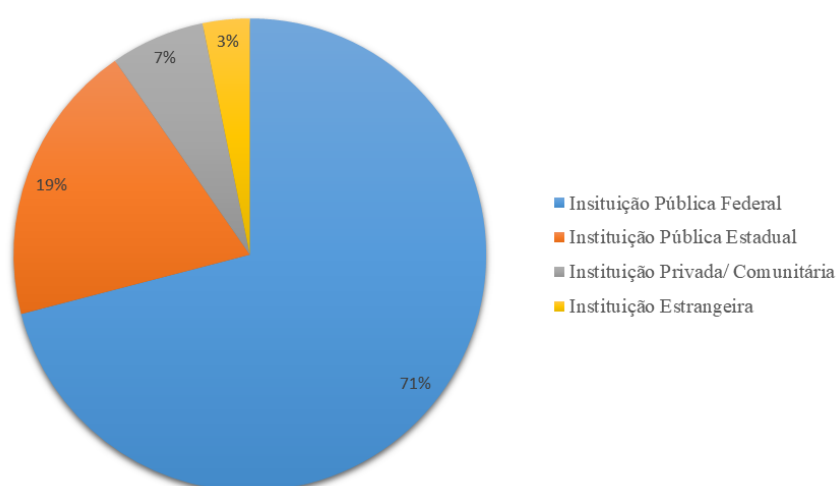
Gráfico 13: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de graduação no Edital n°. 037/2018



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à pós-graduação, em relação ao nível de Mestrado, dos 31 candidatos com essa formação à época do edital, observou-se que 90% dos candidatos obtiveram formação em instituições públicas, sendo que 71% realizaram o curso de Mestrado em uma IES pública federal e 19% em uma IES pública estadual. Apenas 7% dos candidatos obtiveram o Mestrado em uma IES privada/comunitária e 3% em uma IES estrangeira, conforme ilustra o gráfico 14.

Gráfico 14: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de pós-graduação (Mestrado) no Edital n°. 037/2018

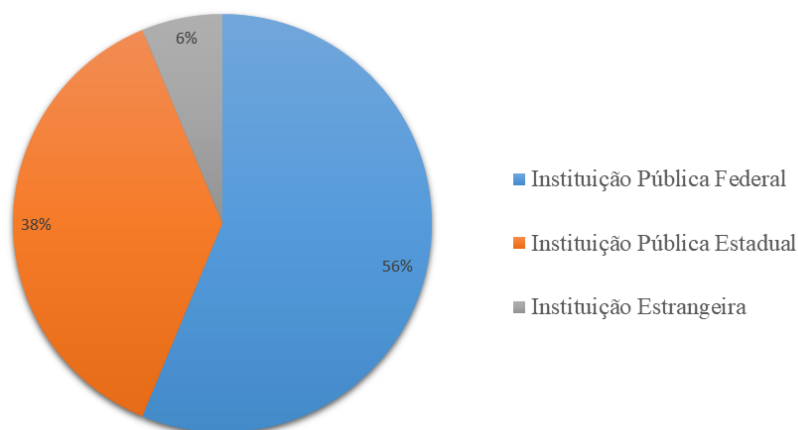


Fonte: Elaborado pelas autora.

Assim como ocorreu com a formação em nível de Mestrado, dentre os 16 candidatos que apresentaram o grau de doutorado à época do edital, a maioria obteve sua formação em

uma instituição Pública (94%), sendo que 56% realizou o curso em uma IES federal e 38% em uma IES estadual. Apenas um candidato apresentou formação em uma IES estrangeira (Universidade Lumière Lyon 2, na França). O gráfico abaixo resume essas informações.

Gráfico 15: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de pós-graduação (Doutorado) no Edital n°. 037/2018



Fonte: Elaborado pela autora.

c) Qual é a experiência desses professores com o ensino de PLA antecedente ao edital?

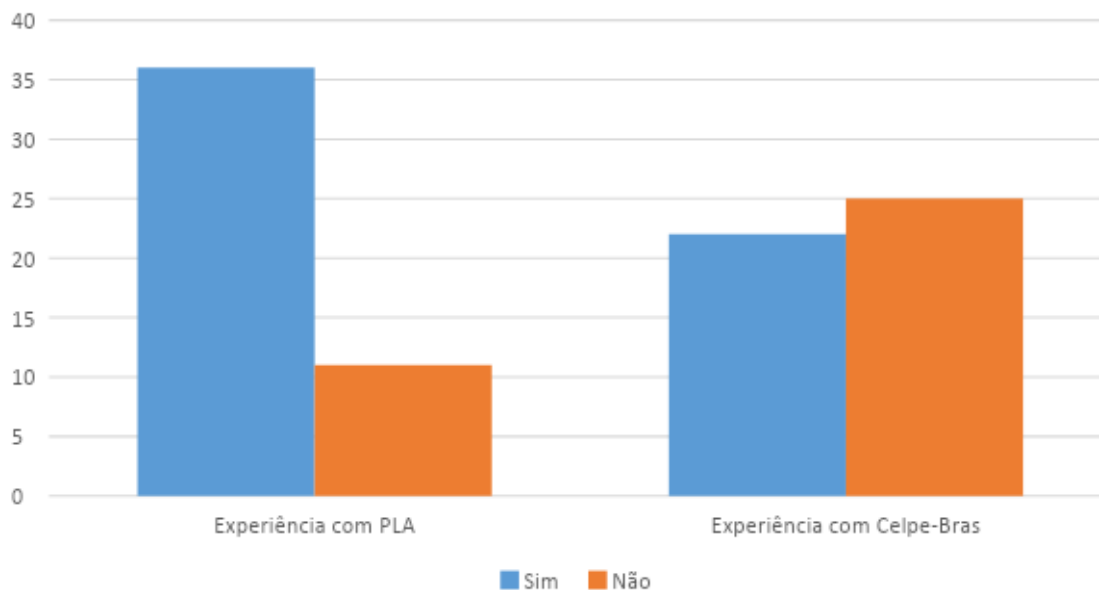
Em relação à experiência prévia com o ensino de PLA, dos 47 candidatos selecionados, 36 declararam ter experiência prévia com PLA e 11 não mencionaram essa experiência em seus currículos.

d) Qual é a experiência desses profissionais em relação ao Exame Celpe-Bras antecedente ao Leitorado?

Quanto à experiência prévia com o Celpe-Bras, dos 47 selecionados, 22 candidatos declararam ter experiência com o Exame e 25 não mencionaram essa experiência.

O gráfico a seguir resume as informações relativas à experiência com PLA e com o Celpe-Bras apresentadas pelos candidatos selecionados, em seus currículos, no Edital n°. 037/2018.

Gráfico 16: Experiência com PLA e com o Celpe-Bras dos candidatos selecionados no Edital nº. 037/2018



Fonte: Elaborado pela autora.

- e) Em que medida a formação/ o perfil dos profissionais selecionados vai ao encontro ou não dos pré-requisitos do Edital nº. 037/2018

Assim como ocorreu no edital anterior, 014/2015, no Edital nº. 037/2018, identificou-se que nem todos os candidatos selecionados possuíam os pré-requisitos solicitados. Em relação ao diploma de graduação, no Edital nº. 037/2018, estava previsto que o/a candidato/a possuísse um diploma de “nível superior na área de licenciatura em português reconhecido na forma legal brasileira” (BRASIL, 2018). Segundo as informações obtidas a partir da análise dos currículos, verificou-se que poucos candidatos (apenas cinco) indicavam a sua formação como licenciado em Português. A maioria dos candidatos, 41, indicou possuir formação na área de Letras (Graduação em Letras), sendo que havia a indicação, em alguns casos, a indicação de Bacharelado e a ênfase do curso – Letras, Inglês; Graduação em Letras, português e italiano, dentre outros, mas grande parte dos currículos não indicava o termo Licenciatura em Letras. Assim, a menção à habilitação específica de licenciatura em português não parece ter sido um critério eliminatório/ critério essencial na seleção dos currículos dos professores. No tocante à formação acadêmica em nível de Mestrado ou doutorado, verificamos que todos os selecionados declararam ter o título de mestre ou de

doutor na área de Letras, indo ao encontro do critério estabelecido no edital a respeito da formação acadêmica em pós-graduação.

Em relação à experiência com o ensino de PLA, identificou-se que dos 47 candidatos analisados, 11 não mencionaram essa experiência prévia ao edital. Ao analisarmos as IES de destino desses candidatos, que não apresentaram experiência prévia com PLA em seus currículos, oito IES haviam destacado a experiência com o ensino de PLA no descritor de perfil do leitor, sendo que duas mencionavam o tempo de experiência que deveria ser apresentado pelo professor (Universidade de Pretória, na África do Sul, três anos, e University of Foreign Studies, na China, dois anos). Identificamos que dois candidatos desse grupo, com destino a IES que solicitavam a experiência prévia com PLA, mencionaram em seu currículo Lattes a experiência como leitor nas IES de destino, o que indica, portanto, que foram selecionados na fase final do processo, mesmo sem ter mencionado a experiência prévia com PLA.

No que tange à experiência com o Exame Celpe-Bras, dentre as IES de destino dos candidatos que não mencionaram ter experiência com o Celpe-Bras, verificou-se que 10 instituições mencionaram a experiência com o Exame como um ponto de preferência no perfil do leitor, sendo que duas delas, a Universidade de Pretória e a Universidade de Timor Leste, indicavam tal experiência como um pré-requisito.

É oportuno destacar que a Université Sorbonne-Nouvelle, na França, embora não tenha indicado no perfil do leitor a preferência por candidatos/as que tivessem experiência com o Celpe-Bras, indicou, nas atividades de responsabilidade do leitor, a tarefa de aplicação do Exame: “Ensinar língua falada portuguesa falada no Brasil; Aplicar as provas do exame de proficiência Celpe-Bras” (BRASIL, 2018). Percebe-se a importância de o candidato apresentar a experiência prévia com o Exame Celpe-Bras, embora, como discutimos anteriormente, a formação nessa área ainda seja bastante localizada e pouco difundida, o que nos leva a pensar que nem todos os candidatos participantes dos editais do Programa Leitorado teriam tido oportunidade de aplicar a Prova no Brasil e/ou no exterior de modo a ter experiência prévia com o Exame.

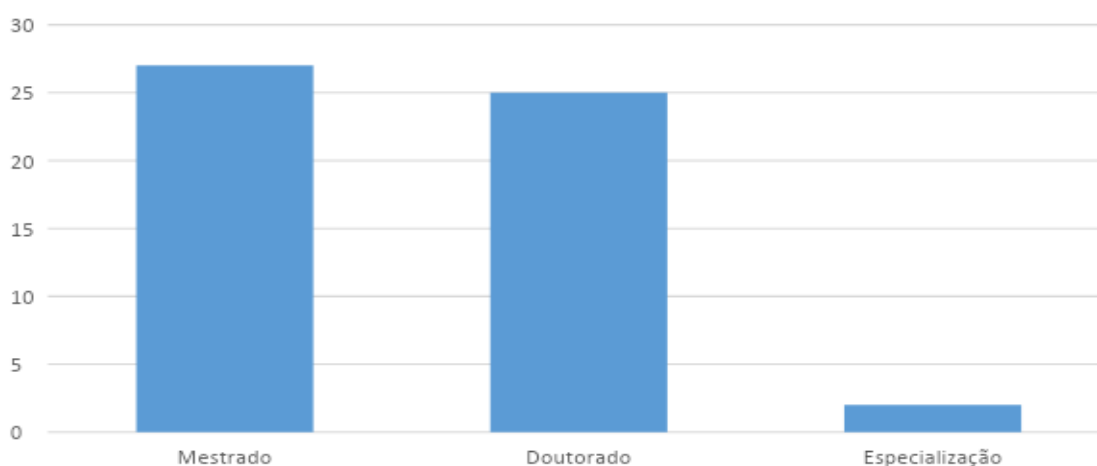
6.1.3 Análise dos candidatos selecionados no Edital nº. 029/2019

No Edital nº. 029/2019, havia 20 IES participantes e foram selecionados 56 professores. Em nosso estudo localizamos 55 currículos. A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa.

a) Qual é a formação acadêmica dos professores selecionados?

Todos os candidatos analisados declararam em seu currículo ter a Graduação em Letras, sendo que alguns mencionavam possuir licenciatura e outros bacharelados. Do mesmo modo que ocorreu nas análises anteriores, alguns currículos apresentavam a especificação da habilitação e a ênfase do curso (Letras Licenciatura/Português e Inglês, Letras Bacharelado/Português e Espanhol) e outros não. Em relação à pós-graduação, dentre os 55 currículos analisados, temos 27 mestres, 25⁵⁷ doutores e dois especialistas. Uma candidata não havia concluído o mestrado à época do edital, segundo dados do currículo Lattes e, portanto, não foi considerada nos dados relacionados à formação em pós-graduação.

Gráfico 17: Formação em nível de pós-graduação dos candidatos selecionados no Edital nº. 029/2019



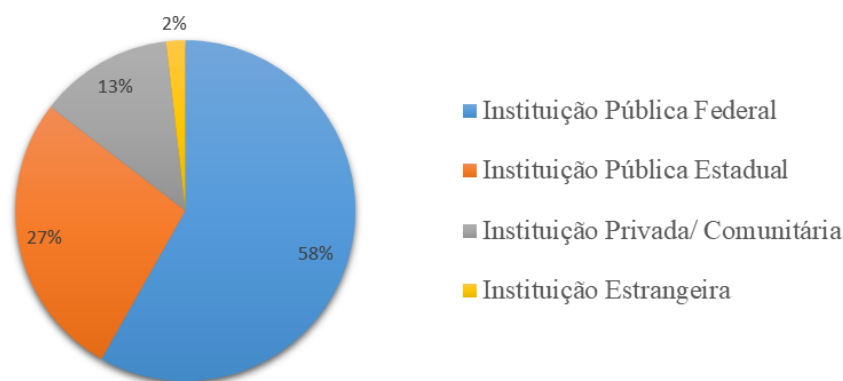
Fonte: Elaborado pela autora.

⁵⁷ Dentre os 25 candidatos com formação em nível de doutorado, quatro haviam mencionado em seus currículos terem realizado o estágio pós-doutoral.

b) Que tipo de Instituições de ensino superior formou esses profissionais?

Em relação à formação em nível de graduação, o estudo aponta que 85% das IES que formaram os candidatos são públicas. 58% são IEs públicas federais e 27% são estaduais. 13% das IEs são privadas/comunitárias e há uma instituição estrangeira (Université de Nantes, na França). O gráfico 18, a seguir, ilustra essas informações.

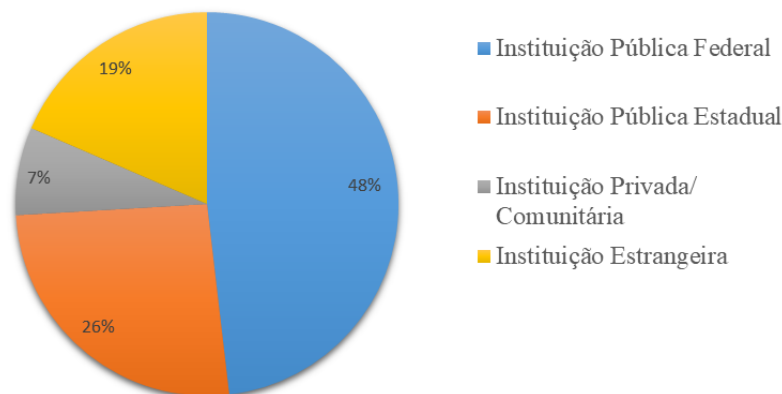
Gráfico 18: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de graduação no Edital n.º. 029/2019



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à formação em nível de Mestrado, dentre os 27 currículos analisados, observou-se que a maior parte das IES que formaram os candidatos também corresponde à esfera pública de ensino (74%). As IES públicas federais representam 48% e as Estaduais 26%. Após, temos as IES estrangeiras responsáveis por 19% da formação em nível de Mestrado e as IES privadas/comunitárias que correspondem a 7%. Em relação às IES estrangeiras, gostaríamos de destacar que das cinco IES relacionadas ao estudo, três estão localizadas na França (Université Paul-Valéry Montpellier; Université Sorbonne Nouvelle; Université de Tours), uma na Espanha (Universidad de Valladolid) e uma no Japão (National Graduate Institute for Policy Studies). O gráfico abaixo representa a abrangência das IES quanto à formação dos candidatos em nível de Mestrado.

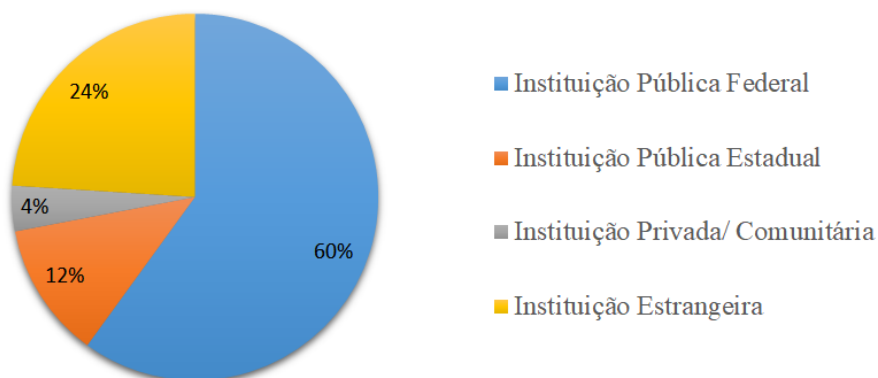
Gráfico 19: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de pós-graduação (Mestrado) no Edital n°. 029/2019



Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange à formação em nível de doutorado, verificou-se que, dos 25 currículos analisados, 72% das IES que formaram os candidatos são públicas. Trata-se de 60% de IES federais e 12% IES estaduais. Em seguida, temos as IES estrangeiras, representando 24% do total e as IES privadas/comunitárias com 4%. Em relação às IES estrangeiras, verificou-se que três instituições se localizam no Reino Unido (University of Reading; London Metropolitan University e Birkbeck College), uma na Polônia (University of Warsaw), uma no México (Instituto Politécnico Nacional), uma nos Estados Unidos (University of Wisconsin – Madison). A seguir, o gráfico que representa esses dados.

Gráfico 20: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados em nível de pós-graduação (Doutorado) no Edital n°. 029/2019



Fonte: elaborado pela autora.

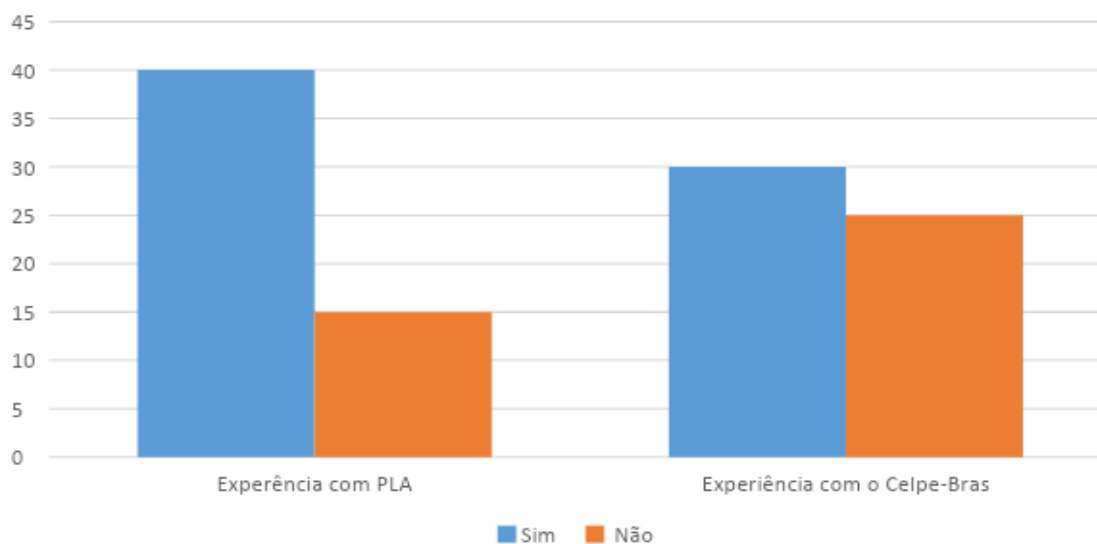
c) Qual é a sua experiência com o ensino de PLA antecedente ao Leitorado?

Dos 55 currículos analisados, 40 mencionavam a experiência com o ensino de PLA, enquanto que, em 15 currículos, não foi identificada essa experiência.

d) Qual é a sua experiência com o Exame Celpe-Bras antecedente ao Leitorado?

Em relação à experiência com o Celpe-Bras, dentre os 55 currículos analisados, 30 candidatos declararam ter essa experiência e 25 não mencionaram o Exame em seus currículos. A seguir, o gráfico 21 apresenta um resumo dessas informações.

Gráfico 21: Experiência com PLA e com o Celpe-Bras dos candidatos selecionados no Edital n°. 029/2019.



Fonte: Elaborado pela autora.

e) Em que medida a formação/ o perfil dos profissionais selecionados vai ao encontro dos pré-requisitos do Edital n°. 029/2019?

Assim como ocorreu nos editais anteriores, 014/2015 e 037/2018, no Edital n°. 029/2019, houve a indicação de que o candidato deveria apresentar o diploma de nível superior na área de licenciatura, sendo que havia uma especificação diferente neste edital: licenciatura em linguística ou licenciatura em letras. Em nosso estudo, verificou-se que, embora todos os candidatos selecionados declarassem possuir graduação em Letras, muitos não mencionavam possuir formação na área específica de licenciatura – alguns indicaram ter

bacharelado em Letras, e muitos não especificaram a sua ênfase, indicando apenas ‘graduação em Letras’ em seus currículos.

Ainda sobre o critério de formação acadêmica, outro ponto a ser destacado é que, neste edital, não havia de forma explícita a exigência de formação em nível de Mestrado ou doutorado: “IV – possuir formação acadêmica consoante indicada pela instituição estrangeira no Anexo” (BRASIL, 2019). Como vimos em nossa análise, três candidatos selecionados neste edital não apresentavam formação acadêmica em nível de Mestrado ou doutorado: dois declararam ter especialização na área de PLA e uma candidata não possuía formação completa em nível de mestrado à época do edital. Ao verificarmos a IES de destino desses candidatos, vimos que uma IES exigia mestrado ou doutorado (Universidad Mayor de San Andres, na Bolívia), e as outras duas IES, embora não mencionassem a exigência de Mestrado ou doutorado na descrição do perfil do leitor, indicavam, nas atividades de responsabilidade do leitor, tarefas a serem desempenhadas por um profissional com formação em nível de Doutorado. Uma delas, a Universidade de Goa, na Índia, indicava o seguinte: “Fortalecer a presença da cultura e do idioma brasileiro na universidade em níveis de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2019). A outra instituição, a Hankuk University of Foreign Studies, na Coreia do Sul, mencionava o seguinte em relação às tarefas do leitor: “(...) apoio pedagógico de formação de professores em português como língua estrangeira e orientação de TCCs e mestrados sobre língua portuguesa e literatura brasileira” (BRASIL, 2019). Logo, percebe-se que havia a necessidade de um professor com formação acadêmica em nível de Doutorado e a não menção dessa titulação no edital da CAPES permitiu a inscrição e a pré-seleção de candidatos que não tinham o perfil adequado ao cargo de leitor, segundo a natureza do trabalho nas IES de destino.

Sobre o quesito do edital relacionado à experiência prévia com PLA, verificou-se também, assim como nos editais anteriores, que houve candidatos que foram pré-selecionados que não mencionaram tal experiência em seus currículos. Na análise das especificidades das IES de destino desses 15 candidatos pré-selecionados que não mencionavam ter experiência com PLA, observamos que havia a indicação de experiência com o ensino de português para estrangeiros na descrição do perfil do leitor esperado por seis dessas IES. Ao verificarmos o edital com o resultado final das candidaturas deste edital, desses 15 candidatos sem experiência prévia com PLA, quatro estavam na lista⁵⁸ como os escolhidos para o cargo de

⁵⁸ Segundo o Edital 029/2019 – Resultados finais: “Observação 1: As vagas previstas para as Universidades de Helsinque (Finlândia); Universidade de Jerusalém (Israel); Universidade Libanesa (Líbano) e da Pontifícia Universidade Católica do Peru (Peru) foram fechadas com base no item 1.3.5 do Edital nº 29/2019. Observação

leitor. As IES de destino desses quatro candidatos não destacavam, no perfil do leitor, a experiência com o ensino de PLA. Os demais candidatos sem experiência com PLA que foram selecionados pela CAPES não foram classificados na chamada final.

Em relação à experiência com o Exame Celpe-Bras, dos 55 candidatos, 25 não informaram em seus currículos ter experiência com o Exame. Ao analisarmos as IEs de destino desses candidatos, verificamos que quatro instituições mencionavam a preferência por candidatos que já tivessem experiência com o Exame (Universidade Eotvos Lorand (ELTE; University of Birmingham, Université Clermont Auvergne e Instituto Politécnico Nacional). Apenas um desses candidatos foi selecionado no processo final para uma dessas IES que indicavam a preferência pela experiência com o Celpe-Bras – A Universidade Eotvos Lorand (ELTE). Sete candidatos desse grupo foram selecionados no edital de resultados final para outras IES que não mencionavam a experiência com o Celpe-Bras na descrição do perfil do leitor.

6.1.4 Análise dos três editais

Ao compararmos os dados dos três editais, temos o seguinte panorama: todos os candidatos selecionados possuem formação em Letras (graduação), sendo que há candidatos com formação em Licenciatura e outros em Bacharelado, com diferentes ênfases (Português/Inglês, Português/Literatura Brasileira, Português/Espanhol). Na análise dos três editais, nove candidatos apresentaram a graduação específica em Língua Portuguesa como Segunda Língua, sendo um no Edital nº. 014/2015 pela UNB; seis no Edital nº. 037/2018, sendo que cinco na UNB e um na UFBA; e dois no Edital nº. 029/2019, ambos pela UNB. É importante destacar que, apesar de muitos avanços na área de PLA, ainda são poucas as universidades que oferecem a graduação em Português como Língua adicional, a saber, a UNB⁵⁹, a UFBA, UNILA⁶⁰ e UNICAMP. Apesar disso, consideramos que há outras possibilidades de formação/capacitação para professores que desejam se dedicar ao ensino de português como língua adicional, que ultrapassam a ênfase específica do curso de Letras, como discutimos anteriormente no capítulo cinco; De qualquer forma, parece-nos que é

2: O resultado da Universidade de Sophia (Japão) será divulgado oportunamente, em razão de atrasos no procedimento decisório da instituição, à luz da pandemia da COVID-19”. (BRASIL, 2019).

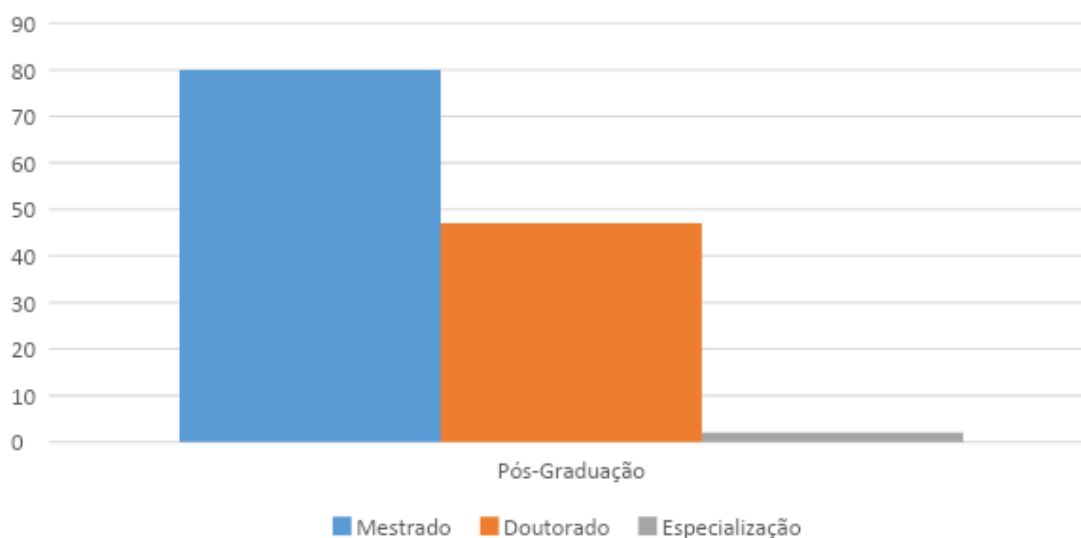
⁵⁹ Segundo Marques (2018) a UNB criou o primeiro curso de licenciatura em português como língua adicional, intitulado *Licenciatura em Português do Brasil com segunda língua* (PBSL), em 1997.

⁶⁰ De acordo com Marques (2018, p.54): “Na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a licenciatura recebe o nome de “Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras” e tem como objetivo formar professores de espanhol e de português como línguas adicionais”.

necessário que os cursos de Letras passem por atualizações em seus currículos e que outras possibilidades de formação sejam oferecidas também em nível de graduação com ênfases de estudo mais específicas, como é o caso do ensino de português como segunda língua (MARQUES, 2018; OLIVEIRA, 2017).

Em relação ao nível de pós-graduação, vemos que a maior parte dos candidatos inscritos nos três editais apresenta pós-graduação em nível de mestrado na área de Letras: 22 candidatos no Edital n°. 014/2015; 31 candidatos no Edital n°. 037/2018 e 27 candidatos no Edital n°. 029/2019, totalizando 80 candidatos com mestrado. Com relação à formação em nível de doutorado, temos sete candidatos no Edital n°. 014/2015; 16 candidatos no Edital n°. 037/2018 e 25 candidatos no Edital n°. 029/2019. Percebemos que, no último edital, 029/2019, há um número maior de candidatos com formação em nível de doutorado em Letras. Esse dado pode representar o crescimento na formação acadêmica dos profissionais de Letras nos últimos anos. O gráfico 22 representa esses dados.

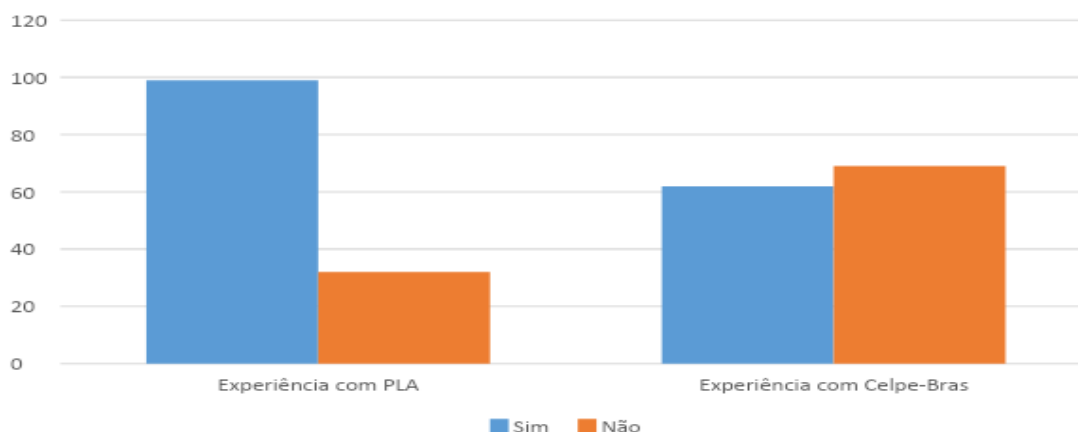
Gráfico 22: Formação acadêmica - professores selecionados nos três editais



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à experiência com o ensino de PLA, observa-se que, de modo geral nos três editais, há um número maior de candidatos que mencionam essa experiência em seus currículos. No que tange ao Celpe-Bras, vemos que há mais candidatos que não possuem experiência com o Exame. O Gráfico 23 ilustra essas ocorrências.

Gráfico 23: Experiência com o ensino de PLA e com o Exame Celpe-Bras – professores selecionados nos três editais

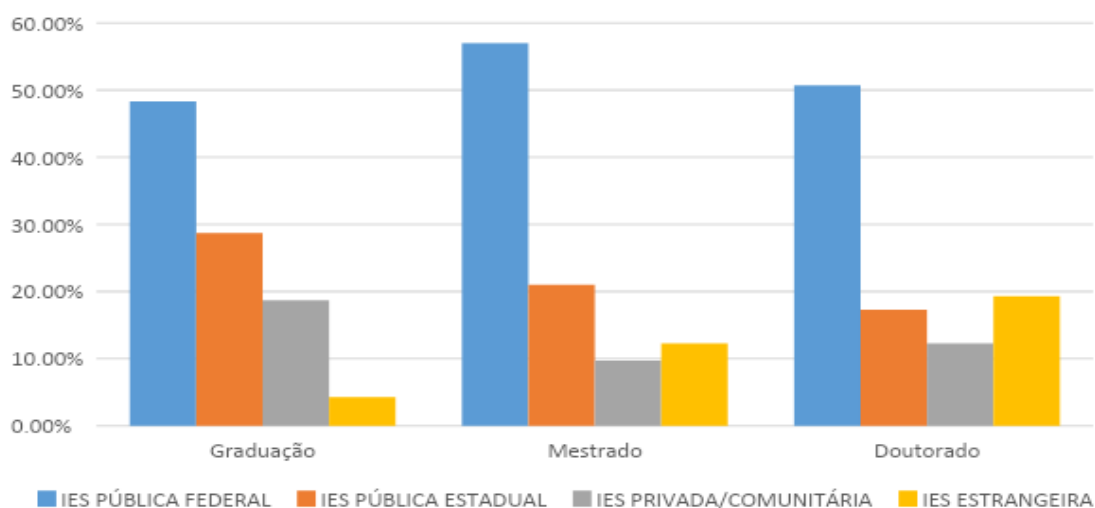


Fonte: Elaborado pela autora.

6.1.5 Tipo de IES nos três editais

Em relação ao tipo de instituição que formou os candidatos ao cargo de leitor em nível de graduação e pós-graduação, nos três editais, temos o seguinte panorama, conforme ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 24: Tipo de instituição que formou os candidatos selecionados nos três editais

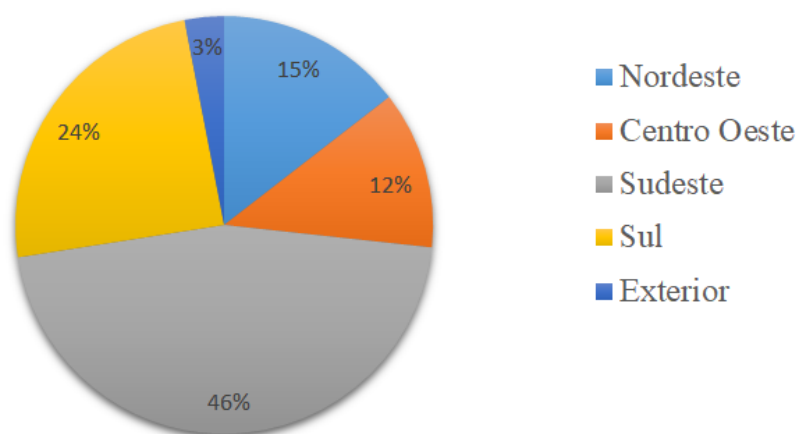


Fonte: Elaborado pela autora

Ao observarmos os dados do gráfico acima, vemos que a maioria dos candidatos ao cargo de leitor obteve sua formação em uma instituição pública de ensino, tanto em nível de

graduação quanto em nível de pós-graduação. É importante destacar também que o número maior de instituições públicas se referente à esfera federal de ensino. Outro destaque é o número de instituições estrangeiras em relação à formação em nível de doutorado, pois, conforme indica o gráfico, essas IES representam o maior número de instituições formadoras de doutores, seguindo-se às IES da esfera pública federal. Isso poderia indicar que há maiores possibilidades de estudo no exterior em nível de doutorado para pós-graduandos em Letras. A seguir, apresentamos as localidades em que se encontram as instituições.

Gráfico 25: Formação em nível de graduação por localidade – professores selecionados nos três editais



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme gráfico 25, o Sudeste é a região que formou mais professores selecionados ao cargo de leitor nos três editais. Destacam-se, nessa região, os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Esse dado corrobora o estudo de Oliveira (2017), cuja análise dos currículos de Leitores no período de 2010 a 2014 também apontou para a região sudeste como o local de formação da maioria dos professores selecionados ao Programa Leitorado Brasileiro. O número maior em relação à região Sudeste também é esperado, pois, além de ser a região brasileira mais populosa, com cerca de 42,2% da população⁶¹, é a região com maior número de estudantes de nível superior (44,4% no total de matrículas), segundo dados do Instituto Semesp⁶². Em segundo lugar, temos a região Sul, com destaque para os estados do Rio Grande do Sul e Paraná. Não foi identificado nenhuma IES da região Norte do Brasil que tenha formado candidatos selecionados ao cargo de Leitor nos editais analisados. Cabe

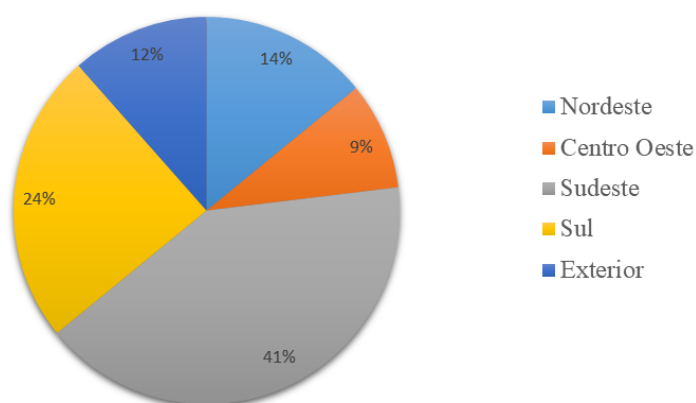
⁶¹ Dados da Agência Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3ogAXvh>. Acesso em: 29 set. 2021.

⁶² Para mais informações acerca do mapa do ensino superior no Brasil, ver O Mapa do Ensino Superior. 10.ed. Disponível em: <https://bit.ly/2Ya22pq>. Acesso em: 29 set. 2021.

destacar que, nas regiões Sul e Sudeste, concentram-se o maior número de instituições federais com cursos na área de PLA no Brasil. Segundo Marques (2018, p. 77)⁶³, 100% das universidades federais da região Sul apresentam cursos na área de PLA e 73,68% das universidades federais da região sudeste apresentam cursos nessa área.

Foram identificadas IES estrangeiras localizadas na França, em Portugal e em Cuba. A seguir, temos as regiões em relação à formação em nível de Mestrado. A seguir, discutimos os dados referentes à formação em nível de mestrado nos três editais.

Gráfico 26: Formação em nível de mestrado por localidade – professores selecionados nos três editais

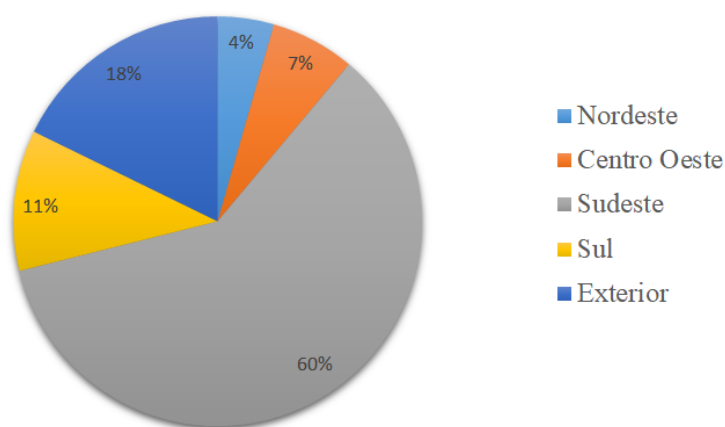


Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como ocorreu com as instituições dos cursos de graduação, as IES onde os candidatos ao cargo de leitor realizaram seus estudos de pós-graduação em nível de Mestrado localizam-se, em sua grande maioria, nas regiões sudeste e sul do Brasil. Na análise das 80 IES responsáveis pela formação em nível de mestrado despontam São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, todos na região Sudeste. Na região Sul, temos o Rio Grande do Sul e Paraná com o maior número de instituições. As IES estrangeiras localizam-se na Inglaterra, Polônia, México (Edital n°. 029/2019), França (Editais n°. 037/2018 e 014/ 2015), Áustria e Cuba (Edital n°. 014/2015). A seguir, temos as regiões referentes à pós-graduação em nível de doutorado.

⁶³Com relação às demais regiões do Brasil, de acordo com Marques (2018, p.77) temos a presença de cursos na área de PLA em 70% das instituições federais da região Norte, em 50% nas universidades federais da região Nordeste e em 40% das universidades federais da região Centro-Oeste.

Gráfico 27: Formação em nível de doutorado por localidade – professores selecionados nos três editais



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à realização do curso de doutorado, ao identificarmos as regiões das 48 IES responsáveis por essa formação, podemos observar a predominância ainda maior da região Sudeste, com 60% dos casos. Também foram recorrentes os estados da região sudeste em relação às análises anteriores (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais). Quanto às IES localizadas no exterior, temos também um aumento de instituições se comparamos com a formação em nível de mestrado (Mestrado 12% e doutorado 18%).

6.2 Considerações parciais sobre os perfis dos leitores

Ao analisarmos os currículos dos candidatos ao cargo de leitor em relação aos critérios estabelecidos nos editais de seleção do Programa Leitorado da CAPES, tivemos como objetivo compreender de que modo se constitui um dos pilares basilares da política de seleção do Programa Leitorado, o qual está relacionado à identificação do perfil dos leitores e do processo de seleção dos candidatos a esse Programa. Por meio da análise dos documentos mencionados, foi possível identificar pontos importantes da construção do texto da política pública do Programa Leitorado, representado pelo discurso do MRE/CAPES e das IES.

Em linhas gerais, verificamos que o leitor possui graduação em Letras, prioritariamente formado em IES públicas. É importante ressaltar a relevância dessas instituições para a manutenção da qualidade em relação à formação de profissionais das Letras, tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação. Apesar de apenas

quatro instituições brasileiras oferecem a formação específica no ensino de português como língua estrangeira em nível de graduação, é perceptível que muitas instituições, principalmente as públicas, estão desenvolvendo um trabalho relevante na formação de profissionais aptos ao ensino de PLA, seja por meio de programas de extensão, em que os alunos de graduação ministram aulas para estudantes estrangeiros, além de realizarem projetos de pesquisa sobre PLA, como é o caso dos professores que atuam no Programa de Português para Estrangeiros na UFRGS (SCHLATTER, et al. 2019), seja pelo desenvolvimento de pesquisas na área de Linguística Aplicada em programas de Pós-graduação. Destacamos também, em relação aos dados das IES que formaram os leitores selecionados, que a maior parte delas se localiza nas regiões Sudeste e Sul, respectivamente. Esse dado corrobora o estudo de Oliveira (2017) acerca das instituições que formaram os professores selecionados pelo Programa Leitorado selecionados no período de 2010 a 2014. Ademais, como mencionado anteriormente, as regiões Sul e Sudeste, respectivamente, apresentam o maior número de universidades federais com cursos na área de PLA (MARQUES, 2018). De todos os modos, gostaríamos de chamar a atenção para a necessidade de outras regiões brasileiras também desenvolverem cursos de formação de professores de PLA, tendo em vista novas possibilidades de formação e atuação na área de Letras.

No que tange à natureza da formação acadêmica, todos os leitores selecionados possuíam formação em Letras (graduação) com diferentes habilitações: Letras Licenciatura Português/Inglês, Letras Bacharelado, Letras/ Literatura brasileira, dentre outros. Como já havíamos discutido anteriormente, alguns candidatos mencionaram em seus currículos a sua habilitação, indicando a formação em licenciatura ou bacharelado, mas muitos candidatos apenas se referiam a ‘graduação em Letras’. Como vimos a respeito de cada edital, a especificidade na formação – licenciatura – não se constituiu como um critério balizador na pré-seleção dos candidatos, mesmo para os editais 037/2018 e 029/2019, em que havia como pré-requisito o título de licenciado em Letras: “Possuir diploma de nível superior na área de licenciatura em português, reconhecido na forma da legislação brasileira” (BRASIL, 2018); “ter diploma de nível superior na área de licenciatura em linguística ou licenciatura em letras, reconhecido na forma da legislação brasileira” (BRASIL,2019). De todos os modos, consideramos que, nos editais analisados neste estudo, houve um avanço em relação à menção à formação em Letras nos pré-requisitos ao cargo de leitor, tendo em vista que, até o edital 052/2014, não era destacada essa exigência⁶⁴ (OLIVEIRA, 2017).

⁶⁴ Nos editais anteriores, segundo Oliveira (2017), não havia a especificidade nos pré-requisitos da CAPES quando à natureza do curso de graduação: “Possuir diploma de nível superior, reconhecido na forma da

Em relação à formação em pós-graduação, vimos que a maior parte dos candidatos selecionados possuía o título de Mestre. Importante destacar que há um número maior de professores com formação em nível de doutorado no edital (029/2019), o que pode revelar a busca por maior formação na área de Letras ao longo dos anos em que ocorreu a abertura dos editais do Programa.

Acerca da experiência com PLA, constatou-se que a maioria dos candidatos selecionados mencionou em seus currículos possuir experiência com o ensino de PLA, embora ainda tenhamos verificado que, em cada edital, houve candidatos selecionados que não declararam ter experiência prévia com PLA, indo na contramão das exigências de suas instituições. Concernente à experiência com o Exame Celpe-Bras, observou-se que há mais candidatos sem experiência prévia com o Exame.

Ao analisarmos o processo de seleção do Programa Leitorado, vimos que há certos descompassos entre as exigências e/ou expectativas das IES e as prerrogativas da CAPES/MRE. Um exemplo disso seria a experiência relacionada ao Exame Celpe-Bras, um critério que ainda não está estabelecido de fato como um pré-requisito pelo MRE/CAPES nos editais analisados. Embora a maioria das IES participantes do Programa Leitorado não sejam postos aplicadores do Exame, como vimos no capítulo cinco, muitas instituições indicam, na descrição do perfil do leitor e/ou nas atribuições ao cargo do leitor, a preferência por professores com experiência relacionada ao Celpe-Bras. Além disso, há casos em que, mesmo sem o edital mencionar no descritor do perfil do leitor a necessidade de experiência prévia com o Exame, a IES aponta a aplicação do Celpe-Bras entre as atividades a serem desenvolvidas. Como um exemplo dessa situação, temos o caso da Université Sorbonne-Nouvelle, no Edital nº. 037/2018, na França. Mesmo que no perfil do leitor não houvesse a indicação pela preferência por candidatos/as que tivessem experiência com o Celpe-Bras, a instituição fez referência ao Celpe-Bras nas atividades de responsabilidade do leitor: “Ensinar língua falada portuguesa falada no Brasil; Aplicar as provas do exame de proficiência Celpe-Bras” (BRASIL, 2018). Ademais, é de conhecimento tácito que muitos leitores atuam na aplicação e divulgação do Celpe junto a Embaixadas e outras instituições que aplicam o Exame no exterior. Esse tipo de trabalho está, inclusive, previsto nas atribuições do leitor no Edital nº. 029/2019, em que se lê que o leitor deverá “Atuar para a divulgação do Exame CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Brasil)

legislação brasileira” (BRASIL, 2010; 2011; 2012; 2013). O edital 052/2014 houve uma especificação: “Possuir diploma de nível superior na área indicada pela Instituição estrangeira (ANEXO I), reconhecido na forma da legislação brasileira” (BRASIL, 2014).

e contribuir para a ampliação do número de inscritos no exame.” (BRASIL, 2019). Há, também, nos três editais analisados neste estudo, a informação de que os leitores devem cooperar com os Centros Culturais Brasileiros, que, normalmente, são centros aplicadores do Exame Celpe-Bras no Exterior:

Embora não detenha vínculo empregatício com o Governo brasileiro, sempre que possível, e com a anuência prévia de sua empregadora, deverá cooperar com a Repartição Diplomática brasileira com jurisdição sobre o local do Leitorado, inclusive no tocante à realização de projetos de ensino de português como língua de herança, e com o Centro Cultural Brasileiro situado no local, se houver. (BRASIL, 2015, 2018 e 2019).

Julgamos que a experiência prévia com o Exame Celpe-Bras é um ponto importante na formação do professor leitor, ainda que entendamos a necessidade de um movimento por parte do INEP/MEC e MRE, responsáveis pela promoção e difusão do PLA no exterior, para a abertura de novos editais de seleção de avaliadores do Celpe-Bras e para cursos de capacitação relacionados ao Exame. Com a formação prévia em relação ao Exame, o professor leitor, além de efetuar uma boa avaliação dos examinandos nos postos em que são alocados, poderá também formar outros professores em seu contexto de atuação em relação aos procedimentos de avaliação do Exame, sobretudo no que concerne à parte oral da prova⁶⁵.

Outro ponto observado em nossa análise é que há questões no processo seletivo que estão em desacordo com a política prevista na elaboração de texto dos editais, como é o caso de candidatos que foram selecionados sem apresentarem⁶⁶ determinados pré-requisitos esperados pelos editais. Um exemplo disso seria a formação acadêmica prevista no Edital nº. 029/2019. Nesse edital não há menção explícita à formação acadêmica em nível de Mestrado e/ou Doutorado. No entanto, ao analisarmos as IES de destino dos candidatos, vimos que a maioria solicita que os leitores realizem atividades junto a programas de pós-graduação, os quais demandam uma formação acadêmica adequada ao cargo, ou seja, doutorado. Como vimos em nossa análise, três candidatos pré-selecionados neste edital não apresentavam formação acadêmica nem mesmo em nível de Mestrado: dois declararam ter especialização na área de PLA e uma candidata não possuía formação completa em nível de mestrado à época

⁶⁵ A parte oral do Exame Celpe-Bras consiste em uma interação face a face de 20 minutos entre o examinando (pessoa que realiza a prova) e o examinador (professor-avaliador). Por se tratar de uma avaliação de desempenho, que não se utiliza de uma pontuação direta para avaliar a produção do examinando, é importante que o professor –avaliador tenha experiência de aplicação da prova e/ou de participação – observação de aplicações do Exame, para que possa efetuar uma avaliação adequada aos parâmetros e construto de linguagem preconizados pelo Celpe-Bras.

⁶⁶ Importante ressaltar que nos valem das informações apresentadas nos currículos hospedados na Plataforma Lattes, conforme orientação dos próprios editais.

do edital. Ao verificarmos as IES de destino desses candidatos, vimos que uma IES exigia Mestrado ou doutorado (Universidad Mayor de San Andres, na Bolívia), e as outras duas IES, embora não mencionassem a exigência de Mestrado ou Doutorado na descrição do perfil do leitor, indicavam, nas atividades de responsabilidade, tarefas a serem desempenhadas por um profissional com formação em nível de Mestrado ou Doutorado. Uma delas, a Universidade de Goa, na Índia indicava o seguinte: “Fortalecer a presença da cultura e do idioma brasileiro na universidade em níveis de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2019). A outra instituição, a Hankuk University of Foreign Studies, na Coreia do Sul, mencionava: “(...) apoio pedagógico de formação de professores em português como língua estrangeira e orientação de TCCs e mestrados sobre língua portuguesa e literatura brasileira” (BRASIL, 2019). Logo, percebe-se que havia a necessidade de um professor com formação acadêmica em nível de Doutorado e a não menção dessa titulação no edital da CAPES permitiu a inscrição de candidatos que não tinham o perfil adequado ao cargo de leitor, segundo a natureza do trabalho nas IES de destino. Nos casos dessas duas instituições, podemos aventar a hipótese de que as IES partem do pressuposto que o professor pré-selecionado já deveria apresentar a formação em nível de Mestrado, pelo menos, uma vez que é de praxe que se tenha essa formação de base para atuar em uma Instituição de ensino superior e, portanto, não apontaram/ destacaram tal informação no perfil do leitor. Ao analisarmos o edital de resultado final, disponibilizado na edição 029/2019 do Programa Leitorado, vimos que os candidatos selecionados a Universidad Mayor de San Andres, na Bolívia, a Goa University e a Hankuk University of Foreign Studies, na Coreia do Sul possuíam a formação em nível de mestrado ou doutorado, confirmando a necessidade de tal titulação para o trabalho nas IES.

Em relação à experiência com o ensino de PLA, foram observados casos de candidatos que foram selecionados pela CAPES sem terem mencionado essa experiência nos três editais. Como vimos, nos três editais, havia referência à comprovação dessa experiência, segundo as especificidades da IES. No entanto, mesmo em alguns casos em que a IES exigia a experiência com PLA, houve candidatos que foram selecionados sem mencionar esse quesito em seus currículos, o que pode ser considerada uma ilegalidade no processo. Além disso, também foram identificados casos em que as IES não especificaram a exigência de experiência com PLA na descrição do perfil esperado do leitor, mas, segundo as informações de atividades que deveriam ser desempenhadas pelo leitor, pontuaram atividades que exigiam a experiência prévia com o ensino de PLA, como é o caso, por exemplo, da Universidade do Chile, no Edital nº. 029/2019, que menciona, dentre as atividades atribuídas ao leitor, o

seguinte: “Curso de português brasileiro; - Oficina de conversação em português; - Curso de pós-graduação em temas de literatura e cultura brasileira (...)”. (BRASIL, 2019).

Portanto, julgamos ser necessário que os editais da CAPES, embora já tenham avançado na descrição dos pré-requisitos do leitor nos últimos anos, tendo em vista a análise de Oliveira (2017) em relação a editais anteriores, apresentem de forma mais detalhada a descrição e a análise das expectativas relacionadas à formação do leitor, sobretudo no que concerne à pós-graduação e experiência com o Exame Celpe-Bras. Parece-nos que há a necessidade de maior diálogo entre o MRE/CAPES e as IES para a elaboração dos editais, para que os critérios de seleção sejam dispostos nos editais de forma mais clara. Por se tratar de IES estrangeiras, pode haver a influência de questões culturais em relação a expectativas quanto ao perfil dos candidatos selecionados, como vimos no caso das IES que não mencionaram o nível de mestrado ou doutorado na descrição do perfil do leitor, mas que destacaram nas atividades a serem exercidas pelos leitores tarefas cuja natureza exigiam uma formação em nível de doutorado. Além disso, é importante que os critérios de seleção apresentados nos editais sejam corroborados pelos seus avaliadores no momento da pré-seleção dos currículos, sobretudo no que diz respeito a experiência com o ensino de PLA, pois, como constatamos em nossa análise, há casos de candidatos que foram selecionados sem mencionar essa experiência em seus currículos, mesmo no caso dos editais em que havia a explicitação desse critério. Ao explicitar tais critérios e torná-los pontos de corte para a seleção de candidatos ao Programa Leitorado, além de um processo seletivo mais claro e confiável, poderá haver um efeito retroativo benéfico para a área de PLA, uma vez que os candidatos a esse cargo buscarão formação específica em relação à área de Português como língua adicional e as Instituições de ensino também poderão ofertar novas possibilidades de cursos de formação de professores nessa área.

Na próxima seção, discutimos os relatos de experiência dos leitores nas IES no exterior de modo a investigar como a política educacional linguística relacionada ao ensino e promoção da Língua Portuguesa no Programa Leitorado está sendo encaminhada no contexto de prática de atuação desses profissionais.

7 ANÁLISE DOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS LEITORES

Neste capítulo, tratamos da análise de relatos de experiência de professores leitores vinculados⁶⁷ ao Programa Leitorado Brasileiro do Itamaraty/CAPES. Para o mapeamento de publicações vinculadas ao Programa Leitorado Brasileiro, foi realizada uma busca por publicações através do Portal de Periódicos da CAPES/MEC, utilizando diferentes filtros a partir de termos-chave, conforme apresentado anteriormente neste trabalho. Além disso, utilizamos também a ferramenta de busca Google acadêmico e a rede social Facebook de modo a ter mais abrangência em nossa pesquisa.

Por se tratar de relatos escritos pelos próprios professores leitores, à exceção de um texto⁶⁸, entendemos que é possível vislumbrar as principais atuações do trabalho vinculado ao Programa Leitorado Brasileiro em diferentes IEs e compreender, um pouco mais especificamente, as atividades de ensino realizadas pelos leitores em seu contexto de prática. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que as informações apresentadas nas narrativas podem ser compreendidas como dados que representam a visão dos autores dos artigos, embora reconheçamos que há outras vozes envolvidas nos textos, como é o caso do corpo editorial da revista. De todos os modos, é possível afirmar que são os autores dos textos, ou seja, os professores leitores que utilizam sua própria voz para nos informar sobre a sua prática docente e sobre as questões que lhes são mais caras/pertinentes no tocante à sua experiência enquanto leitor na instituição de ensino.

Foi analisado um total de 20 relatos de professores leitores, dos quais 14 compõem o livro *Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo-experiências do Programa de Leitorado do Brasil*, organizado pelos leitores Bruna Morelo, Everton Vargas da Costa e Fernanda Farencena Kraemer (MORELO, et.al, 2018), além de seis artigos publicados em periódicos acadêmicos, sendo cinco artigos e uma entrevista.

Para a análise dos relatos, tivemos como objetivo responder às seguintes questões: a) Quais pautas linguísticas emergem no discurso dos professores do Programa Leitorado Brasileiro? b) Que atividades docentes/ culturais os leitores destacam em sua prática c) Qual é a concepção de linguagem vinculada à prática docente dos leitores? d) De que modo o Exame Celpe-Bras está inserido (ou não) nas práticas dos leitores nas IES? Primeiramente,

⁶⁷ Buscamos apenas relatos de experiência de leitores que participaram do Programa Leitorado do Itamaraty/CAPES.

⁶⁸ Trata-se de uma entrevista de José Maria Rodrigues, que atuou como leitor no território paraguaio como leitor brasileiro vinculado ao MRE, de 2008 a 2012, em forma de entrevista a André Luiz Ramalho Aguiar. A entrevista foi publicada na Revista Estação Científica (UNIFAP) em 2015, conforme será discutido nesta seção.

discorreremos sobre os relatos da Coletânea para, então, apresentar os demais textos. Após isso, apresentamos a análise dos relatos segundo as questões norteadoras desta pesquisa. A partir dos principais pontos narrados pelos leitores acerca de suas práticas nas diferentes IES, tivemos como objetivo construir entendimentos sobre a política de ensino que emerge no contexto de prática do Programa Leitorado do Itamaraty.

7.1 “Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo – experiências do programa de leitorado do Brasil” - relatos de leitores

O livro *Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo- experiências do Programa de Leitorado do Brasil*, organizado pelos leitores Bruna Morelo, Everton Vargas da Costa e Fernanda Farenzena Kraemer, publicado em 2018, pela Boavista Press, Rossevelt, NJ, traz valiosos relatos de experiências e reflexões acerca das atribuições dos leitores brasileiros do Itamaraty nas instituições de ensino superior estrangeiras. No total, são apresentados 14 capítulos com relatos de leitores⁶⁹, representando 14 IES localizadas em 13 países: África do Sul, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, América, Canadá, Chile, Estados Unidos da América, México, China, Vietnã, Dinamarca, Espanha, Itália e República Tcheca. Trata-se da coletânea mais abrangente sobre o Programa Leitorado do Itamaraty até o momento.

O Leitorado Brasileiro na Universidade Pretória: Gêneros do discurso nas práticas de sala de aula

O primeiro texto da coletânea trata de um registro do trabalho de Kraemer na Universidade de Pretória (UP) na África do Sul, no período de janeiro de 2015 a julho de 2016. Kraemer apresenta uma tarefa de leitura e produção de texto realizada no módulo de língua portuguesa para iniciantes. Primeiramente, a autora contextualiza seu local de atuação, mencionando que a África do Sul é um país multicultural e multiétnico, concentrando as maiores comunidades de europeus, indianos e mestiços do continente africano e, conseqüentemente, abrangendo falantes de diferentes línguas. Segundo Kraemer (2018), a UP é a maior universidade do país e possui mais de 50 mil estudantes. A autora destaca que a UP tem uma política linguística que busca promover o desenvolvimento não só das línguas oficiais do país, mas também de outras línguas em uso pela comunidade sul-africana. Essa

⁶⁹ Na ocasião da publicação do livro, havia 21 leitorados em atividade, de acordo com a Rede Brasil Cultural. Disponível em: <https://bit.ly/2XX8M9G>. Acesso em: 29 set. 2018 (SCHLATTER, 2018). Não há informação/justificativa na obra sobre os leitores que não participaram da coletânea.

política linguística seria uma das razões que promoveria a existência de um leitorado brasileiro na instituição. Além disso, a autora destaca o estabelecimento do BRICS em 2006 como um dos pontos de motivação para a abertura de um leitorado brasileiro no país.

Apesar de o número de brasileiros ser pequeno no país, em torno de 2000 brasileiros registrados no consulado brasileiro, há um número grande de falantes de português na África do Sul, como é o caso de portugueses e lusodescendentes, que, com cerca de 500 mil pessoas, tornaram a África do Sul um dos maiores polos de diáspora portuguesa no mundo. Na UP há muitos estudantes lusodescendentes que desejam aprender o português como língua de herança. Nesse sentido, a autora aponta que um dos desafios do leitor brasileiro é mostrar para os estudantes que o português é uma língua pluricêntrica, ou seja, que apresenta diferentes variedades faladas e que português da variedade europeia quanto o da brasileira são importantes no contexto de ensino-aprendizagem.

Sobre as atribuições do leitor brasileiro no contexto da UP, além de elaborar e ministrar aulas para os três anos de graduação, o professor deve auxiliar na promoção da divulgação das disciplinas de língua portuguesa na instituição, participando de eventos organizados pelas embaixadas brasileira e portuguesa e pela Universidade, como é o caso do Open Day ou International Students Day, nos quais são divulgados os cursos oferecidos aos estudantes. Outra atividade do leitor é a divulgação do Exame Celpe-Bras na Instituição. Ademais, o leitor também auxilia o estabelecimento de acordos de cooperação entre a instituição e outras universidades e trabalha em conjunto com os leitores portugueses na realização de eventos culturais e de promoção da língua portuguesa. Na UP, o leitorado brasileiro está localizado na Seção de Português no Departamento de Línguas Europeias Modernas (DLEM), da Faculdade de Humanidades, o qual também abrange os idiomas: Alemão, Francês e Espanhol.

O leitorado brasileiro foi instituído na UP em 2014, sendo que no ano anterior a instituição já havia assinado acordo com o Camões - Instituto de Cooperação. O currículo do curso de português está organizado em consonância com os demais idiomas do departamento, que seguem o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Kraemer comenta que tentou implementar um currículo novo para o ensino de português brasileiro, mas não foi autorizada pelo Chefe de Departamento, tendo em vista que, para a instituição, haveria apenas um português e não seria possível ofertar aos alunos módulos diferentes de português do Brasil e de português europeu. A autora relata que tal impedimento lhe causou estranheza, pois, de acordo com as atribuições listadas no contrato de leitor, havia uma expectativa de autonomia para gerir o currículo de português de acordo com os padrões brasileiros. Kraemer

também menciona que na UP não havia nenhum material didático de português brasileiro, o que a levou a produzir todos os materiais didáticos a serem utilizados nas aulas. A leitora solicitou o apoio da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa,⁷⁰ junto ao Itamaraty, para a aquisição de livros didáticos, o qual foi atendido no semestre seguinte a sua solicitação. Kraemer destaca, como uma questão importante que deve ser encaminhada à discussão dentro do Programa Leitorado, a distinção entre as variedades brasileira e europeia do português e sua aceitação nas IES. Segundo a autora:

Acredito que um ponto que merece muita atenção e discussão dentro do Programa de Leitorado é em que medida as universidades aceitam haver uma distinção entre o ensino das variantes brasileira e europeia e, por conseguinte, como os leitores devem se posicionar em relação a isso para poderem trabalhar em conjunto na promoção da língua portuguesa e da cultura dos países lusófonos (KRAEMER, 2018, p. 23).

Sobre o perfil dos alunos de português na UP, Kraemer menciona que, enquanto há uma parte que são lusodescendentes, tendo facilidade na compreensão oral da língua, há outro grupo de alunos majoritariamente sul-africanos, que não tem conhecimento prévio do idioma. A língua oficial de instrução na UP é a língua inglesa. Com relação às motivações dos alunos para aprender o português, Kraemer pontua a questão familiar, a possibilidade que o conhecimento da língua traz para futuros estudos e mercado de trabalho, além do interesse geral pela aprendizagem de idiomas. Os alunos, de modo geral, apresentam pouco conhecimento sobre a cultura brasileira.

A tarefa de leitura e produção textual discutida por Kraemer foi elaborada para o nível básico de português. A autora tem como construto de linguagem a perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), tendo em vista que a ação humana está sempre relacionada ao uso da língua, a qual se organiza por meio de gêneros do discurso (KRAEMER, 2018). O material discutido pela autora corresponde ao trabalho final da unidade 3 do curso básico de português, o qual apresenta as temáticas de comidas e bebidas. A produção final apresentada para os alunos propõe uma situação de comunicação relacionada à elaboração de um panfleto de dicas para turistas brasileiros que têm interesse em visitar a cidade de Pretória. A tarefa estabelece um enunciador (agente de viagens, responsável pela elaboração do panfleto, um interlocutor (turistas brasileiros que visitarão Pretória) e o propósito do texto (informar o grupo de turistas brasileiros sobre as comidas e bebidas imperdíveis na cidade). A autora destaca a importância do uso de materiais autênticos

⁷⁰ O nome atual é Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP).

nesse tipo de abordagem, de modo que o professor possa explorar elementos extra linguísticos que compõem o gênero discursivo em questão.

Kraemer finaliza seu artigo, mencionando que um dos principais impactos de sua atuação na UP foi ter possibilitado aos alunos o contato com a variedade brasileira do português. Sendo a primeira leitora brasileira na instituição, a autora salienta esse ponto como uma das principais atribuições de seu trabalho naquela IES. Além disso, Kraemer sugere que a adoção de uma perspectiva de ensino com base nos gêneros discursivos teve também um impacto positivo no trabalho com os alunos.

Ensino da literatura brasileira em Cabo Verde: relato de experiência

O segundo texto da coletânea foi escrito por Gildaris Ferreira Pandim, ex-leitora, na Universidade de Cabo Verde (UCV). O artigo tem por objetivo tratar do ensino de literatura brasileira na UCV, discutindo a abordagem teórico-metodológica nas aulas da disciplina de literatura brasileira. O Programa Leitorado foi instituído em Cabo Verde em 2011, devido ao Plano de Ação de Brasília para a Difusão e Projeção da Língua Portuguesa. O leitor brasileiro em Cabo Verde atua no curso de Graduação de Línguas, Literaturas e Culturas – Estudo Cabo-verdianos e Portugueses (ECVP) na Faculdade de Ciências Sociais, Humanas e Artes. Os objetivos gerais do curso são que os estudantes estejam aptos a demonstrar habilidades comunicativas em língua cabo-verdiana e portuguesa ou em pelo menos numa língua estrangeira com expressão internacional ao término do curso.

Além das aulas no curso de graduação, o leitor participa de atividades relacionadas à língua portuguesa no âmbito da universidade, em outros cursos, como é o caso de Psicologia, Engenharia Eletrotécnica, e Tecnologia da informação. O leitor também participa de atividades no IILP (Instituto Internacional da Língua Portuguesa), com atividades diversas, como formação de professores, seminários realizados na sede do Instituto na cidade de Praia, além da intermediação entre o IILP e a Embaixada do Brasil em Cabo Verde. Junto ao Centro Cultural Brasileiro de Cabo Verde (CCB-CV), o leitor auxilia na aplicação do Exame Celpe-Bras, dentre outras atividades, como a formação dos professores do CCB-CV, a organização de eventos de promoção da língua portuguesa, realização do concurso de redação, que ocorre anualmente na instituição, dentre outros.

Pandim descreve o perfil dos estudantes que frequentam a Graduação em Línguas, Literaturas e Culturas – ECVP da UCV, na ilha de Santiago. O grupo descrito correspondia a 10 estudantes (7 do sexo feminino e 3 do masculino), cujo perfil socioeconômico é variado.

Sua origem também é diversa, sendo provenientes de diferentes ilhas e sua língua materna é uma das variantes a língua cabo-verdiana. Além disso, esses estudantes haviam sido alfabetizados em português. Os estudantes cursam a disciplina de literatura brasileira no terceiro semestre do curso, realizando, concomitantemente, outras disciplinas de língua portuguesa. Pandim destaca que a maioria dos estudantes apresenta grandes dificuldades para lidar com a análise do texto literário e produzir textos sobre as obras literárias. Essa dificuldade estaria relacionada a diversos elementos, que vão desde o perfil dos estudantes, responsabilidades familiares e de trabalho que os impedem de disponibilizar mais tempo para seus estudos, até mesmo a sua falta de motivação por não se identificarem com a disciplina proposta. A disciplina está organizada de modo a proporcionar aos alunos uma visão panorâmica das escolas literárias brasileiras, bem como propor a reflexão crítica dos estudantes em relação a textos literários.

A autora destaca que a literatura moderna brasileira teve grande influência em escritores cabo-verdianos e, portanto, a ênfase no estudo de autores desse período literário poderia ajudar a estabelecer uma maior identificação cultural entre a literatura brasileira e a cabo-verdiana, possibilitando uma aproximação dos alunos à disciplina. O programa adaptado pela leitora parte de uma contextualização da época pré-romântica e segue até autores modernos, tendo como destaque Rubem Braga, Clarice Lispector, Guimarães Rosa e João Cabral de Melo Neto. Além disso, Pandim salienta que houve a proposição de uma atividade extraclasse denominada Cinema com Literatura, realizada mensal ou bimensalmente, com o apoio do CCB-CV, o qual cedeu o espaço e os filmes para a realização da atividade. Os filmes escolhidos para as sessões eram adaptações de obras literárias discutidas em aula, sendo que essas eram sempre discutidas previamente às sessões de cinema. Segundo a autora, embora os alunos tivessem pouco conhecimento sobre as obras literárias brasileiras, com a influência de programas de televisão do Brasil, alguns alunos já haviam tido contato com determinados autores brasileiros, como é o caso de Ariano Suassuna, com a obra *Auto da Compadecida*. Pandim pontua também a influência linguística que os programas de televisão brasileiros exercem no português cabo-verdiano e conclui seu artigo, mencionando que as estratégias desenvolvidas na disciplina, a partir da adaptação de seu programa, têm sido efetivas, aproximando a realidade do estudante cabo-verdiano à literatura brasileira.

Reflexões sobre o leitorado brasileiro em Vancouver, Canadá: por uma pedagogia multilíngue

O terceiro relato do livro trata das experiências do leitor Pedro Lázaro dos Santos em Vancouver, no Canadá. O texto tem por objetivo apresentar uma autorreflexão crítica de Santos em relação à sua prática docente nas aulas de PLA na University of British Columbia (UBC). O leitor inicia seu relato, destacando as características do cenário linguístico do Canadá, que, por ser considerado um país bilíngue, pode dar a impressão de que há apenas duas línguas faladas em seu território, a saber, inglês e francês. Porém, Santos chama a atenção para o fato de que é possível identificar o árabe, o chinês e o cantonês ou punjabi, tanto na linguagem oral quanto na escrita na cidade de Vancouver. Esse multilinguismo se reflete também no ambiente universitário, em que, mesmo tendo o inglês como língua de instrução, são identificados outros idiomas na comunicação dos estudantes.

Sobre o leitorado brasileiro na UBC, Santos destaca que o Programa foi o pioneiro no Canadá, tendo, portanto, características impactantes naquele cenário. A vaga do Programa Leitorado Brasileiro foi estabelecida na instituição por intermédio do Consulado Geral do Brasil junto ao Departamento de Estudos Franceses, Hispânicos e Italianos da universidade no final de 2014. Um dos fatores que lhe chamou a atenção em relação às suas atribuições como leitor, logo que chegou a Vancouver, foi a demanda por sua participação em atividades educacionais junto ao posto consular. O leitor destaca três ações principais em que atuou junto ao consulado na região metropolitana de Vancouver: a) *Brazil without Borders*, que consiste em palestras de divulgação de trabalhos acadêmicos relacionados a estudos canadenses sobre o Brasil e vice-versa; b) Encontro de falantes de português na região, que está relacionado à organização de encontros para a prática da língua portuguesa e para assistir a eventos da cultura brasileira e c) Parceria entre a Diretoria de Ensino da cidade de New Westminster, a Escola Municipal Bilíngue Affonso Várzea, que se localiza no Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, e a área de educação da Bienal de Vancouver denominada Big Ideas. A iniciativa tem por objetivo final um intercâmbio virtual entre a escola bilíngue do RJ e uma escola no distrito de New Westminster na região metropolitana de Vancouver, cujos alunos também se encontram em uma situação de vulnerabilidade social.

Santos explica que o Leitorado Brasileiro se situa no Programa de Português do Departamento de Estudos Franceses, Hispânicos e Italianos da UBC. Como suas atribuições de ensino, lhe foram dadas as disciplinas de Português para iniciantes, Português para falantes de outras línguas românicas e de Português como língua de herança, Português Avançado,

Português para negócios, História, Cultura e Sociedade brasileiras no cinema contemporâneo brasileiro. As disciplinas são consideradas eletivas na universidade e fazem parte da especialização em Estudos Latino-Americanos, além de serem exigências de línguas do Bacharelado em Artes e do Bacharelado em Ciências. As disciplinas são ofertadas a todos os estudantes de pós-graduação do campus, além de outros membros da universidade. O autor chama a atenção para o fato de mais da metade dos estudantes do ano acadêmico de 2015 a 2016 serem estudantes internacionais matriculados nas disciplinas de língua portuguesa e cultura brasileira. Isso significa que a maioria dos estudantes relacionados ao Programa Leitorado Brasileiro são multilíngues e apresentam um background cultural diverso, sendo que alguns deles não identificam sequer a sua língua materna:

Por exemplo, quando indaguei a um dos estudantes sobre sua nacionalidade, ele disse não saber ao certo de onde era, pois havia apenas nascido nos Estados Unidos e depois fora criado até os 5 anos em Marrocos antes de ter se mudado para Uganda (de onde tinha as memórias de sua infância até os 11 anos de idade) e posteriormente para Moçambique, onde passara toda a adolescência antes de ingressar na universidade canadense. (SANTOS, 2018, p.60).

Como primeiro leitor brasileiro na instituição, Santos diz que um dos seus principais objetivos de trabalho foi: “pensar em uma prática de ensino que se ajustasse às necessidades de aprendizes presentes em um ambiente tão multicultural e multilíngue quanto Vancouver” (p 57). Para isso, o leitor teve como premissa o trabalho com a singularidade de suas turmas, ou seja, foi necessário avaliar as necessidades de cada grupo e pensar numa dinâmica específica para cada um deles, segundo suas características, sobretudo em relação à interação entre os aprendizes. O leitor menciona que precisou readaptar sua metodologia de ensino de modo a dar conta da “superdiversidade” de sua sala de aula:

[...] Todo o desenho de meu plano de curso foi alterado tendo em vista uma sala de aula polifônica, onde as vozes dos aprendizes, e a minha própria, variavam entre o português, inglês e outras línguas, numa relação sem barreiras na qual não poderiam existir “línguas” entendidas como um sistema fechado, mas entendidas como recursos linguísticos disponíveis para a interação na aprendizagem de português. (SANTOS, 2018, p.63).

Portanto, Santos relata que sua visão de ensino sofreu grandes alterações a partir de sua experiência, como leitor na UBC. O autor destaca o conceito de translinguismo ⁷¹ como um elemento importante para a abordagem multilíngue em sala de aula. As atividades

⁷¹ Segundo Santos (2018, p. 64): “nas palavras de Garcia e Wei (2014) translinguismo (do inglês translanguaging) refere-se a novas práticas linguísticas que trazem a história de cada uma das línguas falada pelo indivíduo, que foram aprendidas individualmente, e cujos elementos são somados às interações para a produção de um ovo elemento”.

mostram que os estudantes são incentivados a refletir sobre questões linguísticas de acordo com o seu background linguístico, buscando a interação com pares que também compartilhem dessa semelhança. Santos pontua que, após a realização das atividades em sala de aula, ele observou que os estudantes estavam mais conscientes em relação ao uso do português e às características relacionadas a outras línguas que já sabiam.

Em suas considerações finais, o professor reitera a diversidade do leitorado brasileiro em Vancouver como um espelho da sociedade multicultural do Canadá, tanto em relação às atividades desenvolvidas em parceria com o posto consular brasileiro, quanto às práticas de sala de aula e ações realizadas na Universidade.

Avaliação e Autoavaliação - Instrumento de (Auto) Conhecimento dos Discentes no Leitorado da Pontifícia Universidade Católica de Santiago – Chile

O quarto artigo da coletânea diz respeito às experiências da professora Mônica Baêta Neves Pereira Diniz na Universidade Católica de Santiago (UC), no Chile. Diniz inicia seu relato destacando que tinha a expectativa de assumir a regência de um grupo homogêneo de alunos de português como língua estrangeira. No entanto, pontua que os estudantes, embora falantes de espanhol, apresentavam diferentes níveis de proficiência em português, e que, na Universidade chilena, não havia um procedimento/orientação para o nivelamento dos estudantes. Sua atuação no primeiro semestre no Programa Leitorado demandou uma grande flexibilização e readaptação do que ela havia pensado como conteúdos e demandas das aulas.

Diniz segue seu relato, explicando o contexto de atuação do leitorado brasileiro na Pontifícia Universidade Católica de Santiago (UC), uma instituição que ocupa um dos melhores lugares no ranking da América Latina em relação à excelência de ensino. O Programa Leitorado Brasileiro está presente nessa instituição desde 2007. Diniz era a única professora de Língua Portuguesa na instituição. No entanto, como um dos objetivos da UC é a internacionalização, oferecendo aulas mais diversificadas e interculturais, os professores estrangeiros constituem 7% do quadro acadêmico da Universidade.

O Programa Leitorado Brasileiro se insere na Faculdade de Letras, mais precisamente, localizado na Diretoria de Extensão da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Santiago de Chile. Os alunos participantes do curso são alunos do *college* e da graduação com diferentes formações acadêmicas da Instituição. Diniz menciona que há uma descontinuidade de número de alunos que seguem do nível básico para o nível intermediário do curso. A autora avança a hipótese de que os alunos se desmotivem por conta

da falta de oferta de cursos para diferentes níveis na instituição, tendo em vista que não há oferta de nível intermediário no semestre consecutivo. Diniz comenta que o curso de português, em ambos os níveis, foi organizado por ela, sendo que o material didático das aulas é baseado em fontes autênticas de textos que circulam livremente no Brasil. Ela também ressalta que incentiva a leitura de jornais de Minas Gerais e faz a indicação de leitura de autores ícones da literatura brasileira e de autores contemporâneos, além de motivar o contato com música, vídeos e outras mídias do Brasil. Diniz menciona que, para os estudantes em nível intermediário, há a familiarização com o Exame Celpe-Bras, apresentando aos alunos tarefas típicas do Exame, sobretudo no que tange à comunicação oral.

A autora diz que sentiu a necessidade de escutar a opinião dos discentes em relação às aulas e ao curso de modo geral, além de uma autoavaliação dos estudantes de modo a compreender melhor o contexto de aplicação do curso e da atuação docente e discente vinculada a ele. O instrumento utilizado para obter essas informações foi um questionário aplicado aos alunos no final de três semestres consecutivos. Diniz conclui que a aplicação dos questionários pode ser considerada como uma leitura crítica do que vinha sendo realizado nas aulas de português. Tal instrumento serviu para embasar a necessidade de mudanças em relação à oferta de cursos de português na instituição, como a professora já vinha aventando desde a sua chegada à instituição. A falta de continuidade dos cursos (ampliação da oferta de níveis) e de turmas, com um número menor de alunos para que tenham mais oportunidade de se expressar oralmente, foram os pontos de destaque de análise do questionário aplicado aos estudantes.

A partir dos dados obtidos no questionário, a professora relata que encaminhou um documento formal à Direção do Departamento de Ciências da Linguagem da Faculdade de Letras da PUC, destacando os pontos levantados pelos estudantes em relação à estrutura do curso, sobretudo no que concerne à oferta de poucos níveis de português e ao número de estudantes por turma. Apesar de ter sentido certa frustração em alguns momentos por ter visto que os estudantes de português se afastavam do curso pela falta de oferta de disciplinas, Diniz ressalta que o documento encaminhado deu a ela a esperança de que a mudança fosse realizada no transcurso de seu leitorado.

Diniz conclui seu artigo sugerindo que a instituição repense alguns aspectos apontados em seu texto de modo que os professores leitores sejam motivados a seguir com seu trabalho e se sintam acolhidos por ela.

O Leitorado Brasileiro na Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão: Experiências com Oralidade no Sul da China

O quinto relato da coletânea trata do leitorado na Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão, na China. Bruna Morelo traz à tona o tema ensino de gêneros orais para alunos chineses em níveis iniciais, discutindo o encaminhamento de uma sequência didática baseada em vídeo para a produção oral de seu grupo. Morelo destaca que a partir de novas políticas de abertura da China ao exterior, no final da década de 90, em consequência das reformas no sistema econômico, houve uma intensificação de relações entre o país e a CPLP, sobretudo com Angola e Brasil (ZHILIANG, 2014). Com o regresso de Macau à República Popular da China, intensificando novos acordos e parcerias comerciais entre a China e a CPLP, houve um aumento da demanda por profissionais que pudessem auxiliar na intermediação dessas relações e, portanto, por professores especializados no ensino de língua portuguesa para atuar em novos cursos de graduação em universidades.

Embora o português não seja considerado uma “língua principal” de ensino/aprendizagem naquele contexto, como é o inglês, por exemplo, há um constante movimento em direção à abertura de novos departamentos de língua portuguesa nas universidades pelo país e, conseqüentemente, demanda por profissionais especializados na área de Língua Portuguesa. Como resultado, houve um aumento de três para 14 universidades oferecendo cursos de graduação em Língua Portuguesa na China continental, entre os anos de 2000 a 2010. Morelo destaca a Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão (UECC), que criou o seu Departamento de Língua Portuguesa no ano de 2008. A autora aponta que, diante das demandas das universidades por profissionais qualificados para o ensino de Língua Portuguesa, há discussões acerca dos conteúdos e da metodologia de ensino para os alunos chineses.

Um ponto importante sobre a metodologia de ensino levantado diz respeito aos pré-conceitos relacionados ao ensino de língua para estudantes chineses. Segundo a autora, ainda se percebe, em ambientes educacionais na China, a ideia que os estudantes são sujeitos não participativos e apresentam um modo de aprender muito parecido entre si, como se fossem “membros de uma coletividade homogeneizada” (YAN, 2012, p. 29). Morelo pontua que esse tipo de pensamento é ainda mais exacerbado quando se trata de práticas orais em sala de aula. Assim, a leitora teve como premissa, em suas atividades docentes, desenvolver um trabalho voltado à oralidade dos alunos chineses em todas as disciplinas que estavam sob sua responsabilidade.

Sobre o curso de graduação em língua portuguesa na UECC, Morelo destaca alguns pontos importantes relacionados ao contexto de ensino da instituição. Além do português, há mais 19 línguas oferecidas em cursos de graduação na Universidade. A Língua Portuguesa está inserida dentro da Faculdade de Línguas e Culturas Ocidentais. Por estar localizada em uma região considerada com um polo econômico-industrial, a Universidade responde a uma grande demanda por profissionais em língua portuguesa na região, sobretudo para a formação de intérpretes de português/chinês que atuarão no mundo dos negócios, sendo mediadores interculturais entre a China e outros países. A duração do curso de Língua Portuguesa da UECC é de quatro anos, assim como outras graduações em línguas adicionais da Instituição. A autora menciona que uma característica do curso que lhe chamou a atenção foi a alternância entre a oferta de português brasileiro e português europeu: há turmas que iniciam estudando o português brasileiro e outras o português europeu. Desse modo, os professores também se dividem em equipes diferentes de trabalho e utilizam materiais didáticos específicos de acordo com a variedade da língua. A divisão só se dissolve após o ano de intercâmbio dos estudantes (terceiro ano de graduação). Após retornarem de seus intercâmbios, os alunos têm mais dois semestres de aulas com professores de ambas as variedades.

O leitorado brasileiro foi instituído na Universidade em 2009. Além de ministrar aulas de língua portuguesa, o leitor tem como atribuições auxiliar em atividades extraclasses. Morelo destaca o grande número de concursos e competições entre estudantes de graduação, o que parece ser uma forte tradição no país. Concursos de declamações de poesias, de canto, de debates, são muito comuns nas IES, e o professor leitor tem como atribuição fazer o julgamento dos candidatos. Em relação às aulas de língua portuguesa, a autora menciona que é de conhecimento tácito que as aulas de gramática, consideradas português básico (1, 2 e 3), são de responsabilidade de professores chineses, enquanto que as disciplinas mais comunicativas (Conversação, Sociedade e cultura dos países de Língua Portuguesa 1) são atribuições dos leitores. Além disso, os leitores também ficam responsáveis por disciplinas de nível mais avançado, ou seja, aquelas que são oferecidas ao término do curso.

Ao tratar de sua experiência com o ensino de gêneros orais na UECC, a professora inicia dizendo que é perceptível que o trabalho com leitura e escrita está mais presente do que o trabalho voltado à oralidade ao longo do curso de Língua Portuguesa. Em relação ao contexto chinês, Morelo pontua a importância da reflexão sobre as necessidades dos alunos em seu contexto de atuação para a preparação das tarefas de sala de aula e destaca que, apesar da distância entre o português e o chinês, é possível estimular o trabalho com gêneros orais desde os níveis iniciais, quebrando certas “barreiras culturais” pré-estabelecidas e certos

estereótipos que generalizam o perfil dos alunos chineses. Partindo de uma visão de linguagem orientada pelos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e de uma metodologia baseada na pedagogia de projetos (HERNANDEZ e MONTESERRAT, 1998; BARBOSA, 2004; SCHLATTER e GARCEZ, 2012), Morelo apresenta uma tarefa voltada para nível básico cuja temática trata de comidas. A atividade envolve a leitura de panfletos autênticos do Brasil, culminando na produção oral relacionada a restaurante brasileiro para o público chinês. Morelo destaca que:

[...] com os níveis iniciais, as tarefas precisam ser muito focadas e com muita ajuda para haver a produção oral. Não há lugar para perguntas muito genéricas e que não forneçam algum auxílio para os alunos produzirem. A situação de comunicação deve estar muito clara para os estudantes e é preciso um trabalho anterior significativo e contextualizado com vocabulário e estruturas, que podem auxiliar em diversos contextos de uso da língua. (MORELO, 2018, p. 114).

Em suas considerações finais, a professora ressalta a importância da sensibilidade do professor leitor em tentar compreender que os alunos são um “infinito de possibilidades” e que não devem ser pré-julgados a partir de sua nacionalidade ou histórico escolar. Ela reitera a importância do trabalho em sala de aula de língua adicional a partir de uma perspectiva social da linguagem e salienta que as diferenças culturais podem ser vistas como aspectos positivos para a co-construção em sala de aula.

Planejando uma disciplina de negócios e comunicação intercultural: um relato de experiência do leitorado brasileiro na Dinamarca,

O sexto texto da coletânea apresenta o relato de experiência da professora Camila Dilli na Universidade de Aarhus, na Dinamarca. As disciplinas que lhe haviam sido designadas dizem respeito ao curso de Bacharelado em Estudos Brasileiros e estão alocadas na Faculdade de Artes, na Escola de Cultura e Sociedade e no Departamento de *Global Studies*. Ao buscar material que lhe servisse de modelo da produção de gêneros discursivos realizada pelos alunos nas disciplinas, a leitora menciona que esbarrou em dois pontos principais: a língua dinamarquesa, a qual ela não dominava, e a falta de circulação de trabalhos produzidos pelos discentes. Dilli explica que os textos acadêmicos dos estudantes são produzidos em sua maioria em língua dinamarquesa ou em língua inglesa e que não há uma tradição de publicação dos trabalhos finais dos alunos no sistema bibliotecário da Universidade, como é de praxe em algumas universidades no Brasil. A interlocução do trabalho realizado pelos alunos se restringe, na maioria das vezes, ao professor avaliador.

Diante desse cenário, a leitora decidiu dar seguimento a um projeto de leitura e escrita em um Blog, que já havia sido trabalhado por leitores anteriores. Embora tal projeto não integrasse oficialmente o currículo do curso de Bacharelado, seria um espaço importante para a leitura e produção textual em português para os alunos, graduandos e pós-graduandos, que estariam envolvidos também na parte de editoração do Blog.

Outro fator que chamou a atenção da leitora foi o ambiente e estilo de trabalho na Universidade. Tendo por base sua experiência em contextos de ensino latino-americanos, Dilli menciona ter estranhado o acesso a tantos recursos de materiais, como salas de aula bem equipadas, computadores e acesso rápido à internet, dentre outros elementos. O número reduzido de pessoas que circulavam dentro dos ambientes universitários, o horário de trabalho, normalmente, das 9h às 16h, e o *Danish design* dos ambientes também lhe chamaram atenção.

Sobre a disciplina de negócios e Comunicação Intercultural, foco do artigo, Dilli justifica a escolha desta disciplina para seu relato de prática docente, tendo em vista a distância de suas experiências anteriores com o ensino de PLA e, portanto, houve a necessidade de busca por leituras na área. A disciplina é oferecida a alunos do terceiro semestre, os quais estão numa fase de transição do curso, pois já estudaram português por um ano, mas ainda aguardam o intercâmbio para o Brasil, que é realizado no quarto semestre. Trata-se de uma disciplina de cunho obrigatório no curso de Bacharelado em Estudos Brasileiros na Universidade de Aarhus. A carga horária da disciplina é de 26h, dividida em 13 encontros semanais de 2h – aula de duração. Dilli menciona que um de seus primeiros desafios na disciplina foi o fato de não ter previsões sobre o nível de proficiência de seus alunos. Para ter uma melhor percepção do conhecimento de português de seus alunos, Dilli menciona que utilizou os parâmetros de avaliação do Exame Celpe-Bras para mensurar o nível de seu grupo. De modo geral, ela percebeu que os alunos eram capazes de ler e produzir textos em nível intermediário, com o auxílio de dicionários e tradutores. No que tange à compreensão e produção oral, os alunos estariam em nível básico, à exceção de uma aluna que apresentava um domínio mais amplo das quatro habilidades.

Todos os estudantes eram proficientes em língua inglesa, característica comum para os jovens dinamarqueses. Com o intuito de planejar a disciplina, Dilli menciona que teve como pressupostos teóricos a noção de uso da linguagem (CLARK, 2000) e de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), assim como a pedagogia de projetos (BARBOSA, 2004; HERNANDEZ, 2004). Partindo desses pressupostos de linguagem como ação social, e de uma metodologia de ensino em que o aluno é o protagonista na sala de aula, Dilli menciona

duas principais estratégias utilizadas para lidar com uma disciplina de português para fins específicos: a) a proposta de trabalho por meio de projetos pedagógicos e b) a formação de uma rede de colaboração com profissionais mais experientes.

Ao tecer as considerações finais a respeito de seu trabalho na Universidade de Aarhus, Dilli destaca que a boa receptividade dos profissionais com quem ela entrou em contato para a formação da rede de apoio foi um aspecto bastante positivo para o desenvolvimento dos trabalhos e que, por meio das ações empreendidas para o encaminhamento da disciplina houve aprendizagens significativas por parte de seus alunos.

Não sei que te diga... Percepções de uma leitora de Português do Brasil ensinando língua e cultura a espanhóis

O sétimo capítulo da coletânea diz respeito ao relato de experiência da Leitora Ida Maria da Mota Rebelo Arnold, primeira leitora brasileira enviada pelo MRE à Universidade de Valladolid, na cidade de Valladolid, na Espanha. A leitora inicia seu relato destacando as implicações do ensino de português para falantes de espanhol em um contexto tão próximo a Portugal. A autora aponta duas questões principais: os estudantes já detêm algum conhecimento de português europeu e a participação dos estudantes no Projeto Erasmus, que oferece a possibilidade de estudantes universitários cursarem um ou dois períodos dos seus cursos no Brasil ou em Portugal. Arnold também declara que há um número crescente de estudantes brasileiros de graduação e pós-graduação, oriundos de universidades brasileiras naquela região, o que instiga os estudantes espanhóis a terem contato com a língua portuguesa.

Arnold menciona que uma das primeiras questões que lhe afligiram foi o fato de dar aulas de Português na variedade brasileira a alunos que estariam se preparando para fazer intercâmbio em Portugal. Havia o receio de que os estudantes estranhassem os materiais didáticos em português brasileiro. No entanto, a leitora teve uma grata surpresa, pois, nos diferentes níveis em que ministrou aulas de PLA, os estudantes não apresentaram resistência ou qualquer julgamento negativo em relação à variedade brasileira da língua. Ela ainda destaca que, mesmo aqueles estudantes que já haviam passado por um período de estudos em Portugal, aceitavam muito bem as aulas em português brasileiro. Além disso, a autora menciona que esses estudantes revelavam uma consciência metalinguística incrível, sendo capazes de monitorar e usar adequadamente a sintaxe do português europeu e do português brasileiro, como é o caso da perífrase “estar + a+infinitivo”, utilizado no português europeu e

“estar+gerúndio”, utilizado no português brasileiro. Embora suas aulas fossem ministradas em português brasileiro (material didático e explanação da professora), a leitora diz que adotou em suas práticas a apresentação de termos correspondentes em português europeu. Tal metodologia teve um efeito positivo, segundo o relato de estudantes que reconheceram a importância das aulas de português no curso preparatório ao Erasmus.

O principal objetivo do capítulo é tratar do ensino de subjuntivo em português brasileiro. Segundo a autora, o modo subjuntivo é de alta relevância para o ensino em PLA, devido às razões culturais que podem ser expressas por ele, tais como visão de mundo, identidade, além da importância da sistematização do paradigma verbal em português. A autora aponta que, no espanhol, o futuro do subjuntivo não é utilizado na prática comunicativa corrente, sendo usado apenas em linguagem jurídica ou expressões de caráter proverbial. Os falantes de espanhol utilizariam estruturas do presente do subjuntivo ou presente do indicativo para fazer essa substituição. Desse modo, ao aprender o futuro do subjuntivo em PLA, os falantes de espanhol podem ter dúvidas e criar hipóteses equivocadas de seu uso.

Ela finaliza seu texto, recomendando que o ensino e aprendizagem de estruturas relacionadas ao modo subjuntivo sejam empreendidos por meio de tarefas comunicativas, envolvendo situações de fala em que se pressupõem as estruturas do subjuntivo.

O Leitorado em Harvard: Articulação do trabalho pedagógico por meio de projetos, trata do projeto pedagógico “Exposição Arte-na-Mente”

O oitavo relato de experiência do livro foi escrito pelo professor Everton Vargas da Costa. Em Harvard, a língua portuguesa é uma dentre as várias opções de línguas adicionais que os estudantes devem escolher para completar a sua formação em nível de graduação. O Português está inserido dentro do Programa de Português do Departamento de Línguas Românicas e Literatura. Além disso, esse Programa também faz parte do Programa de pós-graduação em literatura em língua portuguesa, em nível de mestrado e doutorado.

Costa destaca a natureza de articulação cultural e comunitária do trabalho do leitor, mencionando que a parceria entre o Consulado Geral do Brasil em Boston tem sido muito importante para a realização de atividades que integram a comunidade brasileira e os estudantes de português. Diante do intenso trabalho veiculado pelo Programa Leitorado naquele contexto, Costa criou uma *newsletter* dirigida à Divisão de Promoção da Língua Portuguesa do MRE e ao Consulado Brasileiro, de modo a relatar mensalmente as atividades que estavam sendo empreendidas pelo Programa. Dentre as inúmeras atribuições destacadas

pelo leitor, há a divulgação e coordenação do Exame Celpe-Bras na região da Nova Inglaterra.

De modo a apresentar o projeto pedagógico Exposição Arte-na-mente, o professor inicia, discutindo a sua perspectiva teórica, que tem como fundamento a perspectiva dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), a pedagogia de projetos (HERNANDEZ, 2004; SCHLATTER, GARCEZ, 2012), dentre outros teóricos que se alinham a essas perspectivas. O projeto Arte-na-Mente foi realizado no curso *Portuguese 20*. Tal curso tem como premissa desenvolver a leitura, a escrita e a conversação, tendo como ponto de partida o estudo das culturas luso-afro-brasileiras. No curso, são utilizados materiais autênticos, como textos literários e materiais audiovisuais, bem com o livro texto *Mapeando a língua portuguesa através das artes*, de Sobral e Jouet-Pastré (2014).

Costa relata que começou o diálogo com os estudantes sobre o projeto e, ao chegar à temática do curso intitulada Fotografia, começou com a turma um planejamento para uma exposição fotográfica com jovens fotógrafos brasileiros. A partir das discussões em aula, e tendo como base uma interlocução externa à sala de aula, foi definido que o projeto seria uma exposição fotográfica para os alunos e professores do programa de português. A exposição consistiu, então, na apresentação do trabalho de jovens fotógrafos brasileiros, de diferentes regiões do país, à comunidade da universidade (membros do departamento de português). Os gêneros discursivos trabalhados com os estudantes para o desenvolvimento do projeto foram a entrevista, o e-mail, o texto de análise de peça artística e a biografia.

O professor menciona que um dos desafios enfrentados ao implementar esse tipo de prática foi encontrar formas de relacionar as atividades do projeto ao longo do semestre com o que estava sendo proposto no programa do curso e no livro didático utilizado no curso. Segundo ele:

Algumas vezes o fator de articulação (o gancho) foi o conteúdo linguístico da unidade em curso, em outros casos, o gênero do discurso focalizado, ou ainda um exercício de revisão de alguma matéria anteriormente tratada em aula. Em outros casos, foi preciso propor atividades que não possuíam uma relação com os conteúdos do currículo. (COSTA, 2018, p.180).

Ao avaliar a sua atuação nesse tipo de projeto pedagógico, Costa diz que a ele coube o papel de orientação dos alunos e de gerenciamento de todo o processo relacionado às questões de infraestrutura para o evento de exposição (contratação de coquetel de abertura, compra de materiais, estabelecimento de parcerias, dentre outros). Ele aponta que, assim como os alunos, em muitos momentos estava na posição de aprendiz naquele processo todo.

Em suas considerações finais, o professor leitor destaca que o trabalho foi significativo para os estudantes, sobretudo porque inseriu os alunos em um contexto discursivo real, transpondo as paredes da sala de aula.

Imigrações Lusófonas e contribuições linguístico-afirmativas na jurisdição do leitorado brasileiro em Davis

O nono capítulo do livro trata do leitorado na Universidade de Califórnia, Davis (UCD), nos Estados Unidos, de autoria de Eugênia Magnólia da Silva Fernandes. Fernandes inicia seu relato mencionando que é possível encontrar marcas da cultura portuguesa em vários condados da Califórnia devido à imigração açoriana em meados do século XIX. Segundo a autora, ainda nos dias de hoje, percebe-se um sentimento de orgulho e afirmação cultural entre as famílias de origem portuguesa que estão presentes na Califórnia. Com a chegada dos brasileiros à Califórnia, a cultura lusófona ganhou ainda mais força na região, segundo Fernandes.

O Consulado Brasileiro de São Francisco, no Estado da Califórnia, dispõe de um conselho de Cidadãos, formado por brasileiros que atuam em diferentes setores na região, que se reúne frequentemente para discutir questões de interesse da comunidade brasileira que vive lá. Dentre as questões, está a promoção da Língua Portuguesa na Califórnia. Entre as ações que vem sendo encaminhadas pelo Conselho para a divulgação e o fortalecimento do Português na região, estão a formação continuada de professores, sobretudo nas áreas de português como língua de herança e bilinguismo, fortalecimento de programas de língua portuguesa em escolas, dentre outras.

Em relação ao papel do Programa Leitorado na Universidade de Califórnia, Davis (UCD), Fernandes menciona que, desde sua chegada ao Programa, em 2014, houve um ascendente número de matrículas nos cursos de português. Ela destaca também que, em 2015, houve o credenciamento do Posto Aplicador do Exame Celpe-Bras na UCD. A UCD é o único posto aplicador do Exame na Costa Oeste dos Estados Unidos e, portanto, o Programa Leitorado na Instituição tem a responsabilidade de promover a certificação de proficiência em Língua Portuguesa na região. Como destaque de ações de responsabilidade do leitor, Fernandes cita os seminários e palestras que visam ao empoderamento dos falantes de português como língua de herança, mostrando a eles a carência de profissionais falantes de Língua Portuguesa na região e a importância da certificação do Celpe-Bras para fins profissionais.

Dentre as atividades extraclases de integração de estudantes, a professora cita o Clube de Português, que consiste num grupo de alunos da UCD que se reúne semanalmente para bater papo em português. Com relação às práticas didáticas encaminhadas pelo Leitorado, Fernandes menciona que há uma constante reflexão sobre diferentes abordagens de ensino, sendo que Sociointeracionismo e a Teoria de Sistemas Complexos são os guias para a preparação das aulas de modo geral. A autora também menciona a perspectiva Bakhtiniana como base para a proposta de práticas discursivas dos estudantes.

Em suas considerações finais, Fernandes faz um balanço de todas as ações encaminhadas pelo Programa Leitorado, sob sua atuação, e considera positivos os resultados obtidos até a escrita do presente artigo.

Leitorado Brasileiro na Itália: Experiências e propostas

O texto escrito por Livia Assunção Cecílio é o décimo capítulo do livro e apresenta um relato das experiências da leitora brasileira na Universidade de Bologna, na Itália. Cecílio inicia seu relato, mencionando que uma das principais questões que chamam a atenção em relação à língua portuguesa no exterior está atrelada à diferenciação entre o português de Portugal e do Brasil. Segundo a autora, na Itália, essa diferenciação é cada vez mais ratificada. Um exemplo disso seria o modo como as universidades italianas apresentam os componentes curriculares de Língua Portuguesa: *Lingua e traduzione – lingue portoghese e brasiliana* (língua e tradução - línguas portuguesa e brasileira). Essa dicotomia é crescente nas instituições de ensino do país e os materiais didáticos espelham essa distinção.

A professora segue seu relato, mencionando o “status marginal” da língua portuguesa na Itália, dizendo que o mercado de trabalho italiano para aqueles que falam português não é nada atrativo. Há apenas um posto aplicador do Exame Celpe-Bras no país, localizado no Centro Cultural Brasil-Itália, vinculado ao Setor Cultural da Embaixada do Brasil, em Roma. Além disso, há apenas uma escola de ensino médio italiana que ensina a Língua Portuguesa. Para aqueles que se formam em português compete, muitas vezes, o trabalho na área de tradução, o que também não é considerado um trabalho muito importante no território italiano. Desse modo, a procura por cursos de português nas universidades não é muito alta, pois não há grandes demandas pelo aprendizado da língua no país.

A partir dessa contextualização, Cecílio trata da “figura do leitor” na Itália. Segundo a autora, no país, os leitores não são vistos como Professores de fato, sendo integrados à categoria de funcionário técnico-administrativo nas universidades. Nesse cenário, os leitores

teriam atribuições diferentes dos docentes. O Leitor deve colaborar com o docente no ensino da língua estrangeira com aulas mais práticas, que complementaríamos as aulas teóricas ministradas pelos docentes, como é o caso de aulas de conversação e prática de exercícios. No entanto, o que ocorre no contexto de prática é bem diferente: o leitor ensina de fato a língua adicional aos estudantes, sendo que o docente, normalmente, fica mais responsável pela reflexão linguística e metalinguística da língua alvo. A responsabilidade do leitor seria muito maior do que o mero encaminhamento de atividades de fixação para os estudantes.

Cecílio aponta que a Universidade de Bolonha (UNIBO) é uma das instituições de nível superior que apresenta o maior número de relações com o Brasil por meio de colaborações científicas e pela difusão da cultura brasileira na Itália junto à FIBRA, uma fundação que atua em conjunto com a Embaixada Brasileira no país. Acerca da atuação do Programa leitorado na UNIBO, Cecílio menciona que há duas partes principais que orientam o trabalho do leitor: a promoção da cultura brasileira e o incentivo a intercâmbios acadêmicos, dentre outras ações de cooperação internacional. Cecílio relata que o Português do Brasil é oferecido no segundo e no terceiro ano do curso de graduação e no primeiro ano do curso de Mestrado. No primeiro ano de graduação, os estudantes aprendem o português europeu. O Programa Leitorado Brasileiro é responsável pelo ensino do português do Brasil. Devido às boas relações que a universidade tem com o Brasil, há um número crescente de estudantes de português na instituição.

A prática pedagógica relatada por Cecílio na UNIBO diz respeito ao projeto Teletandem, que tem por objetivo oferecer a oportunidade de interação entre estudantes e falantes nativos de uma determinada língua. As interações ocorreram entre os estudantes de português brasileiro da UNIBO e os estudantes de italiano da Universidade da UNESP de Araraquara, no Brasil. Ao avaliar o projeto, Cecílio menciona que 75% dos estudantes consideraram positiva a abordagem de ensino por meio do Teletandem e que 100% dos estudantes sinalizaram que gostariam de continuar a aprendizagem do português por meio do Teletandem.

A professora finaliza seu texto, dizendo que há ainda inúmeras questões a serem superadas em relação ao ensino de Língua Portuguesa na Itália, assim como ela apresentou no início do artigo. No que concerne a práticas pedagógicas relacionadas ao Leitorado Brasileiro na UNIBO, Cecílio destaca que, com o uso de Tics, foi possível tornar o ambiente de aprendizagem de línguas mais interessante aos estudantes, pois eles puderam experimentar novas formas de interação por meio da língua adicional. Ainda sobre o Programa Leitorado Brasileiro, a autora ressalta a importância de o Estado brasileiro ampliar as políticas de

promoção da Língua Portuguesa no mundo com a abertura de novos postos de leitorado e a revisão de algumas características da política do programa, a exemplo do tempo de contrato dos leitores, que deveria ser maior do está estabelecido atualmente.

O Ensino do português no Instituto Politécnico Nacional (México): conquistas e desafios

O texto escrito pela professora Andressa Dorásio Parreira é o décimo primeiro capítulo da coletânea. O relato tem como objetivo: a) tratar da trajetória dos professores de português no Centro de Línguas Estrangeiras do Instituto Politécnico Nacional (CENLEX), localizado no Campus Zacatenco, na região norte da Cidade do México, b) apresentar uma análise do currículo de português e das especificidades do curso na instituição e c) relatar as contribuições do Programa Leitorado para a comunidade acadêmica do CENLEX. O IPN tem por característica oferecer o ensino politécnico, enfocando cursos nas áreas de ciências médico-biológicas, físico-matemática, sociais, administrativas e engenharias. Desse modo, não há uma faculdade de Letras ou cursos de graduação ou pós-graduação na área de humanas.

Parreira menciona que o Programa Leitorado foi instituído no Instituto Politécnico Nacional (IPN) entre os anos de 2008 e 2009. A autora menciona as mudanças positivas que o Programa Leitorado Brasileiro trouxe à instituição: o número de estudantes foi ampliado (de cento e vinte para mais de trezentos alunos); a organização de eventos de divulgação do idioma e da cultura brasileira no meio acadêmico, o credenciamento do IPN como posto aplicador do Exame Celpe-Bras e a abertura da Cátedra em História e Ciências Sociais “Manoel Wenceslau Leite de Barros”. Contudo, Parreira menciona que, com o crescimento das crises políticas, a partir de 2015, houve uma quebra nas atividades relacionadas à promoção da língua e da cultura brasileira no México. Nesse contexto, houve uma redução no número de interessados nos cursos de português. Além disso, a autora pontua as dificuldades enfrentadas pelo Instituto em relação à rotatividade de professores e a sua formação precária na área de PLA.

De modo a compreender melhor o perfil dos estudantes de português do CENLEX-Zacateno, foram realizadas entrevistas com discentes e docentes da instituição. Os dados das entrevistas revelaram que há uma percepção por parte de professores e de alunos de que os brasileiros são mais bem informados a respeito de assuntos diversos do que os mexicanos. Sobre o perfil dos alunos, a grande maioria dos estudantes tem entre 18 e 30 anos e cursam ou

cursaram algum curso de graduação ou pós-graduação nas áreas de campos científicos, tecnológico, biológico ou da engenharia do IPN. A respeito das aulas de português, houve críticas por parte dos alunos em relação a seus objetivos de aprendizagem não serem atingidos. Além disso, embora indiquem como um fator positivo que os professores sejam jovens e brasileiros, os alunos se queixam acerca da falta de docentes e de opções de horários de aulas o que levaria à desistência do curso por muitos alunos. Os alunos apontaram também a falta de materiais didáticos e de aparelhos multimídia disponíveis para as aulas de português.

Sobre as ações que a professora leitora considera bem sucedidas no primeiro ano de sua atuação na instituição, estão atividades de cunho cultural (Sexta-feira Cultural; Festas típicas brasileiras); Propostas de cursos específicos (Oficina de português técnico e desenvolvimento de habilidades específicas; Tarefa Celpe-Bras) e mudanças na estrutura do curso (sistema de avaliação). Em relação à atividade ‘Sexta-feira Cultural’, destacada pela autora em seu relato como a principal atividade desenvolvida pelo leitorado, a autora explica que se trata da última sexta-feira de cada mês dedicada à apresentação de atividades relacionadas à língua portuguesa (conteúdos sociolinguísticos, pragmáticos, comunicativos, literários dentre outros), permitindo a integração de estudantes de diferentes níveis de português.

Embora todas as ações desenvolvidas tenham sido importantes para o programa de português da CENLEX-Zacatenco, a mudança no sistema de avaliação é destacada por Parreiro como uma medida que teve o impacto mais rápido no aprendizado dos estudantes. A principal mudança nas práticas avaliativas foi aproximar os modelos de avaliação finais e parciais a atividades mais comunicativas, assim como as tarefas desenvolvidas em aula. Anteriormente, os exames avaliavam as habilidades em separado e apresentavam questões descontextualizadas de gramática. A autora destaca como uma das mudanças nas atividades de avaliação dos níveis básico e intermediário a utilização de tarefas do Exame Celpe-Bras, de modo a fomentar a produção escrita dos estudantes. Com relação aos materiais didáticos utilizados nos cursos, Parreira menciona que foi necessário criar tarefas complementares aos livros didáticos utilizados de modo a cumprir com as expectativas de aprendizagem dos alunos – enfoque mais comunicativo de aula.

Em suas considerações finais, a professora conclui dizendo que o Programa leitorado no México, além da grande contribuição para o desenvolvimento da instituição, envolvendo professores e estudantes, tem servido como uma ótima experiência para seu crescimento profissional, acadêmico e pessoal.

Experiências do Leitorado Brasileiro: Viver a Língua Portuguesa na República Tcheca

Graziela Zanin Kronka é responsável pelo décimo segundo capítulo que compõe o livro. A autora inicia seu relato referindo-se ao fato de ter sido a primeira leitora na Universidade Carolina de Praga, assumindo o posto de leitora em outubro de 2006, à ocasião do início oficial do Programa Leitorado Brasileiro vinculado ao Itamaraty na instituição. Após ter cumprido o período de quatro anos como leitora, a professora retorna à Instituição em 2013 para atuar novamente no posto de leitora vinculada ao Programa Leitorado Brasileiro pela CAPES. Kronka recorda que, em 2006, ao assumir o cargo de leitora na universidade, se deparou com inúmeros desafios: criar as diretrizes do leitorado brasileiro em Praga e projetar aquele programa para o futuro. Ela também lembra que havia na instituição uma forte tradição de ensino de Língua Portuguesa europeia. Ao mesmo tempo, a professora menciona que teve “carta branca” para a criação de cursos e atividades que atendessem às diretrizes do Curso de Letras.

Kronka destaca que é importante partilhar suas experiências para “dar visibilidade ao trabalho dos leitores, que, em muitos aspectos, é tão silencioso quanto rico” (KRONKA, 2018, p.242). A autora apresenta a Universidade Carolina de Praga, ressaltando que se trata de uma instituição muito tradicional no país (é a mais antiga universidade da Europa Central, fundada em 1348). Na universidade, o Programa Leitorado Brasileiro está situado na Faculdade de Filosofia e Letras, no Instituto de Estudos Românicos. Kronka aponta que os estudos de língua portuguesa remontam à década de 60 na universidade, que tiveram como precursor o professor Zdenek Hampl, que se dedicou ao trabalho com a língua Portuguesa na instituição.

Sobre sua atuação no Programa Leitorado na universidade, a leitora assevera que, embora tenha se deparado com alunos muito interessados em saber mais sobre o Brasil, enfrentou certa resistência em relação ao estudo da variante brasileira em detrimento da portuguesa. Segundo Kronka:

Minha primeira tarefa é mostrar para esses estudantes que meu trabalho não consiste em substituir o ensino da língua portuguesa de Portugal, mas sim somar mais uma variante do português para o repertório deles, proporcionando-lhes, assim, uma visão mais rica sobre a língua que eles escolheram como especialidade de formação. (KRONKA, 2018, p. 247-248).

Ademais, a professora precisou lidar com a crença de que o aprendizado de uma língua se dá por meio do domínio de normas gramaticais. A partir desses desafios, a leitora menciona que criou uma abordagem personalizada para o ensino de português. A partir de temáticas relacionadas a aspectos sociolinguísticos e o português do Brasil, aspectos fonéticos e fonológicos; aspectos morfossintáticos, dentre outros, foi possível apresentar contrapontos aos alunos em relação as características do português do Brasil e da variedade europeia. Para tal proposta metodológica, a leitora ressalta a necessidade de elaboração de material didático, uma vez que os manuais de ensino de PLA disponíveis não dariam conta dos contrapontos propostos em sua abordagem de ensino.

Além das atividades pedagógicas, também realizou atividades culturais em colaboração com a Embaixada do Brasil de Praga. Como destaque dos principais impactos do Programa Leitorado na Universidade Carolina de Praga, Kronka diz que, a partir da chegada do leitor brasileiro à instituição, em 2007, houve o encaminhamento de diversas ações no sentido de oficializar a presença do Brasil nos estudos acadêmicos do país. Em relação a atividades extracurriculares, oferecidas pelo Programa, a leitora destaca o projeto Encontros em Português, criado em 2014, com o objetivo de promover a interação de estudantes, docentes e pesquisadores da Universidade Carolina de Praga com profissionais e estudos relacionados à Língua Portuguesa, como uma atividade de grande aceitação por parte dos alunos e convidados, que ajudou a projetar a língua portuguesa na instituição. A leitora conclui que o Programa Leitorado ampliou muito a participação da Língua Portuguesa no âmbito acadêmico e no país, dando maior visibilidade para a língua portuguesa e a cultura brasileira no país.

O Leitorado Brasileiro em São Tomé e Príncipe

O penúltimo capítulo da coletânea intitulado *O Leitorado Brasileiro em São Tomé e Príncipe*, escrito por Eliane Vitorino de Moura Oliveira, relata as experiências do leitorado na Universidade de São Tomé e Príncipe. Oliveira inicia seu relato apresentando um pouco dos aspectos históricos e características da República Democrática de São Tomé e Príncipe. Ela destaca a realidade linguística do país, mencionando que o português europeu é a língua oficial e há mais quatro línguas maternas de convivência.

O Programa Leitorado Brasileiro está no país como uma forma de cooperação educacional brasileira, tendo em vista os baixos índices de desenvolvimento de São Tomé e Príncipe. Na Universidade de São Tomé e Príncipe, o Leitorado Brasileiro atua em diferentes

cursos de graduação, sendo que há um curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. Oliveira destaca que foi a primeira professora Brasileira a ministrar a disciplina de formação de professores (Prática Pedagógica – Estágio Supervisionado). Anteriormente, a disciplina era de responsabilidade de leitores portugueses. Oliveira destaca, como um dos principais impactos causados pelo Programa Leitorado Brasileiro na instituição, o encaminhamento da abordagem de base interacionista nas práticas de ensino e na formação de professores, uma vez que o ensino de língua portuguesa tinha como base uma visão estrutural da linguagem. A autora se remete a Bakhtin para fundamentar a escolha de sua prática interativa de ensino voltada ao trabalho com gêneros discursivos. Oliveira menciona que, desde sua chegada, ministrou minicursos para a formação continuada de professores na instituição. Além disso, a professora promoveu palestras em escolas de ensino fundamental e médio, direcionadas a professores e alunos.

Sobre a divulgação cultural encaminhada pelo Programa Leitorado Brasileiro, Oliveira menciona a parceria entre o Centro Cultural Brasileiro São Tomé e Príncipe (CCBSTP) e o leitorado. Como exemplo de atividade bem sucedida, a autora se refere à atividade Café com Letras que consiste em encontros quinzenais, em que um convidado apresenta, de forma descontraída, um livro de literatura brasileira a um público misto (alunos da USTP, alunos do CCBSTP e público em geral). Ao término da apresentação, há um bom café com uma guloseima típica do Brasil. Outro destaque em relação à parceria com o CCBSTP foi a participação da leitora nas aplicações do Exame Celpe-Bras no Centro Cultural. A partir disso, Oliveira teve a iniciativa de criar um curso preparatório ao Exame na USTP. O curso, além de preparar os alunos, possibilitou a formação continuada da professora efetiva de Língua Portuguesa da universidade. A professora cita ainda a atuação do Programa Leitorado no Programa PADE (Programa acelerar o desempenho educativo 2015-2018), promovido pelo Ministério da Educação, Cultura e Ciência do país, para a formação de professores do ensino básico.

Em suas considerações finais, Oliveira aponta que, para obter mais alcance de suas ações, o Programa Leitorado utilizou as redes sociais, sobretudo o Facebook, para divulgar as atividades culturais ocorridas no arquipélago. Ela finaliza o texto dizendo que o leitorado em São Tomé e Príncipe foi “uma experiência rica, repleta de desafios, plena de descobertas e de conquistas. Uma experiência ímpar, que só fez concluir que valeu – e que vale muito a pena!” (OLIVEIRA, 2018, p.274).

Programa de Leitorado e Educação Intercultural: Relato de Experiência na Universidade de Hanói

O último capítulo da coletânea diz respeito ao leitorado no Vietnã. Pamela Andrade, Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, descreve sua prática como leitora na Universidade de Hanói, apresentando o contexto em que o Programa Leitorado está inserido na instituição e as reflexões da leitora acerca do ensino de PLA em contexto intercultural. Sobre o departamento de português na Universidade de Hanói, Andrade menciona que houve um crescimento no número de estudantes no curso de português, tendo em vista seu início em setembro de 2004, com dezenove estudantes, e o número atual, de 120 vagas oferecidas pelo departamento.

Segundo a leitora, há inúmeras oportunidades de trabalho para os alunos que concluem a graduação em português no Vietnã, a saber, o trabalho no próprio departamento de português da universidade, nas embaixadas de países lusófonos, em empresas de tradução e interpretação e em empresas locais que se relacionam com países de língua portuguesa, dentre outras oportunidades de intercâmbio. Em relação ao ensino de PLA no contexto vietnamita, Andrade assevera que, de modo geral, os alunos apresentam dificuldades de compreensão e produção, tendo em vista que a língua vietnamita é monossilábica e possui uma estrutura bem diferente da Língua Portuguesa (não possui variação de gênero e número, nem flexões verbais, dentre outras diferenças). A leitora destaca que havia uma predominância de ensino do português europeu, uma vez que havia apenas um leitor Português no departamento. Sendo assim, os alunos estavam habituados a usar materiais didáticos que faziam referência à variedade europeia. Ao assumir as aulas, em março de 2016, sendo a única leitora brasileira no departamento, Andrade teve a liberdade de preparar materiais e estabelecer os conteúdos de suas disciplinas.

Como destaque de sua prática de ensino, a professora menciona a atividade de apresentação sobre temas da cultura vietnamita realizada em grupos, para que os alunos desenvolvessem a oralidade e também pudessem trabalhar com pesquisa e organização de materiais para apresentação. A autora destaca que o resultado foi bastante positivo, pois a atividade permitiu que os alunos ficassem mais confiantes em relação à sua produção oral em português. Além disso, ela cita diversas atividades culturais desenvolvidas em parceria com outras entidades, como é o caso de embaixadas dos países da CPLP e com o Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões. Um exemplo de atividade realizada com o Centro português

é a realização de sessões de cinema com filmes do Brasil, de Angola, de Portugal e de Cabo Verde aos estudantes.

Andrade finaliza seu artigo, dizendo que o Programa Leitorado tem realizado diversas ações importantes no departamento de português na Universidade de Hanoi. Segundo a autora:

O Programa leitorado demonstra ser uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de um ensino intercultural da língua portuguesa, além de importante política linguística para a promoção da língua e cultura do Brasil. (ANDRADE, 2018, p. 284).

A seguir, apresentamos relatos de leitores publicados em periódicos acadêmicos.

7.2 Relatos de leitores publicados em periódicos acadêmicos

O Leitorado Brasileiro em Manchester: Política Linguística e ensino de português como língua estrangeira

O artigo escrito por Daniel Serravalle de Sá, leitor na Universidade de Manchester, publicado em 2009, no Cadernos de Letras da UFF - Dossiê Difusão da Língua Portuguesa, nº 39, p. 31-40, apresenta um relato de experiência do autor enquanto “um agente da política linguística cultural brasileira do Programa Leitorado em Manchester”, (Sá, 2009), tecendo importantes considerações acerca dessa política, sobretudo no que concerne ao modo como o Programa está/foi projetado.

Um dos pontos criticados por Sá em relação ao Programa Leitorado diz respeito ao valor da bolsa oferecido aos leitores. Apesar de serem profissionais qualificados que passam por seleções rigorosas em nível nacional e internacional, o valor despendido aos leitores pelo Leitorado brasileiro é, segundo o autor, inferior a outras bolsas oferecidas por diferentes instituições de fomento em nosso país. O autor chama a atenção para o fato de haver um descompasso entre o texto da Portaria Interministerial nº 1, em que se lê que é levado em conta “o custo de vida no local de exercício da atividade docente” para o cálculo do valor do auxílio financeiro do leitor e o que de fato o leitor recebe como valor de bolsa. Sua experiência com o alto custo de vida em Manchester mostrou-lhe que não seria possível garantir sua estadia na cidade apenas com o valor da bolsa de Leitorado, necessitando do auxílio financeiro de sua esposa para cobrir suas despesas.

Outro ponto destacado pelo leitor foi a falta de interlocução entre os leitores. O autor critica a falta de diálogo no Programa Leitorado e o consequente isolamento do trabalho realizado pelos leitores:

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 em suas respectivas universidades de modo disjuntos. (SÁ, 2009, p. 4).

Para o autor, seria importante a criação de um espaço dentro da página eletrônica da Rede Brasil Cultural para a troca de materiais didáticos e informações entre os leitores do Programa. Além disso, segundo Sá (2009), haveria a necessidade de implementação de parâmetros de trabalho dentro do Programa Leitorado, não como forma de homogeneização do trabalho dos leitores, mas sim para garantir que se alcancem determinados objetivos de promoção da língua portuguesa e para que não haja distorção das funções exercidas pelo leitor.

As ações do Estado Brasileiro para a promoção da Língua, da literatura e da cultura do Brasil no Paraguai

O texto do professor Luís Eduardo Wexell Machado, publicado na Revista Vozes dos Vales, em 10/2013, tem por objetivo apresentar um panorama das ações do Estado brasileiro em relação à difusão do Português no Paraguai, destacando a iniciativa relacionada à Licenciatura em Língua Portuguesa e as atividades do Programa Leitorado na Universidade de Assunção. Machado (2013) inicia seu texto, apresentando um panorama histórico sobre o ensino de português no contexto paraguaio, mencionando que as ações para a difusão do Português em território paraguaio ocorrem desde a primeira metade do século XX. O autor destaca a chegada do Programa Leitorado em 2008 e a reforma do Centro de Estudos Brasileiros em 2009, como momentos importantes no cenário das ações de promoção da Língua Portuguesa, culminando em, 2010, com a aprovação do Plano curricular da Licenciatura em Língua Portuguesa pelo Conselho Superior Universitário da Universidade Nacional de Assunção (UNA).

Com relação à atuação do leitor na UMA, Machado trata, principalmente, das representações imagéticas do cargo de leitor, relacionadas ao olhar da sociedade paraguaia sobre os leitores brasileiros e o processo de implementação da Licenciatura em Língua Portuguesa na UNA. Segundo o autor:

O duplo olhar que incide sobre o papel do leitor, representando do MRE e representante da cultura brasileira, não define simplesmente dois segmentos ou grupo de pessoas com miradas diferenciadas, mas, principalmente, dois focos que se ajustam ou divergem conforme as relações do Brasil com os demais países, neste caso com o Paraguai, em um determinado momento. (MACHADO, 2013, p. 7).

De acordo com o autor, dentre as atividades dos leitores está a responsabilidade⁷² de dar andamento ao curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, o qual se realiza no Instituto Superior de Línguas (ISL), junto à Faculdade de Filosofia (FF-UNA), pertencente à Universidade Nacional de Assunção. O curso iniciou as suas atividades em 2011, tendo como professores responsáveis pelo encaminhamento das aulas três leitores e um professor do Centro de Estudos Brasileiros.

Machado destaca a natureza da influência de questões macropolíticas, entre Brasil e Paraguai, como um elemento fundamental no encaminhamento de ações políticas linguísticas, como foi o caso da implementação do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. Segundo o autor:

[...] em nenhum momento, a Licenciatura em Língua Portuguesa foi vista como uma simples atividade educacional ou mesmo cultural; pelo contrário, sempre foi um termômetro das relações macropolíticas entre os dois países. (MACHADO, 2013, p.16).

Para Machado, assim como foi discutido por Diniz (2012), diversos elementos perpassam as relações de difusão da Língua portuguesa e, embora o discurso do Estado brasileiro seja pautado em questões de integração cultural, no contexto de prática, não estão desvinculados de políticas (neo) colonizadoras (DINIZ, 2012), sendo o leitor compreendido como um agente dessas políticas. Para Machado, embora essa visão seja latente no contexto paraguaio, os leitores brasileiros sempre buscaram promover a integração entre as línguas, como é o caso da promoção de eventos culturais integradores realizados a partir da iniciativa dos leitores. Um exemplo disso seria o Seminário de Educação Intercultural e Bilíngue e Educação indígena, que apresentavam comunicações e artigos em espanhol, guarani e português.

O leitorado brasileiro na Tailândia: uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor

⁷² De acordo com Machado (2013), A CAPES deveria enviar professores que seriam responsáveis pelas diversas disciplinas do curso, assim como estava previsto no projeto original de implementação da Licenciatura. Como não foram enviados professores, os leitores, 3 à época, e um professor do Centro de Estudos Brasileiros assumiram a responsabilidade do curso, além das outras atividades que deveriam exercer na instituição.

O artigo publicado na Revista Gel em 2014, escrito por Laura Márcia Luiza Ferreira, discute as principais atividades desenvolvidas pelo Programa Leitorado na Universidade de Chulalongkorn, na Tailândia, no período que compreende os anos de 2011 a 2013. A autora, leitora na ocasião da escrita, inicia seu relato, apresentando, brevemente, a Universidade e o departamento ao qual a Língua Portuguesa está subordinada- o departamento de línguas ocidentais. Ao tratar das atividades vinculadas ao Programa Leitorado na IES, Ferreira toma como base os relatórios do Programa, referentes ao período que compreende os anos de 2011 a 2013. A autora menciona se tratar de um relato reflexivo, tendo em vista ser ela a própria leitora que escreveu os relatórios analisados no artigo. Ferreira aborda dois aspectos principais: atividades relacionadas à docência e outros tipos de atividades vinculadas ao Leitorado.

Ferreira destaca que, com a chegada do Programa Leitorado à IES, houve uma ampliação da oferta de disciplinas de Língua Portuguesa, fortalecendo a promoção da Língua Portuguesa na Universidade. A autora constata a falta de material didático em língua portuguesa variante brasileira, estando disponível apenas um livro didático de língua portuguesa variante europeia. Desse modo, houve a necessidade de elaborar material didático, resultando na publicação de um livro digital (Português para Tailandeses), hospedado no site da embaixada do Brasil em Bangkok. Sobre as atividades que a autora considerou como “não docência”, há atividades de promoção de programas relacionados à política linguística e de cooperação do Governo do Brasil, promoção da língua portuguesa e divulgação da cultura brasileira e outros temas relacionados ao país. Ferreira delimita as seguintes categorias para a descrição dessas atividades a) Divulgação de Programas do Governo do Brasil dentro e/ou fora da Universidade de Chulalongkorn; b) Promoção da língua portuguesa dentro e/ou fora da Universidade de Chulalongkorn c) Promoção da cultura brasileira dentro da Universidade de Chulalongkorn d) Promoção de outros temas relacionados ao Brasil dentro e/ ou fora da Universidade de Chulalongkorn. Dentre as atividades envolvidas nessas ações, a leitora destaca a publicação do livro didático “Português para Tailandeses e as duas edições da Semana de Língua Portuguesa, a qual teve o apoio de países da CPLP que tinham representação diplomática na Tailândia (Brasil, Portugal e Timor Leste).” Em 2012, para a realização do evento, houve apoio apenas da Embaixada brasileira. Os eventos contaram com palestras relacionadas aos países da CPLP, workshop de capoeira e samba, sessões de filmes e conversas com tradutores profissionais da língua portuguesa. Sobre o destaque de ações diversificadas, a autora menciona também o envolvimento do Programa leitorado no processo de recebimento de doação de livros de autores brasileiros à biblioteca da Faculdade de Artes

da Universidade de Chulalongkorn. Além das doações da Embaixada brasileira, outras instituições também contribuíram com a doação de livros para a seção de Língua Portuguesa.

Ainda sobre as ações consideradas de não docência, a autora ressalta a posição estratégica do Programa Leitorado em relação à divulgação de cooperações educacionais como o PEC-PG junto à comunidade universitária tailandesa. De acordo com Ferreira (2014), a Tailândia é um dos países participantes do Programa de Estudantes Convênio – Pós-graduação (PEC-PG), o qual tem o objetivo de formar estudantes estrangeiros em nível de mestrado e doutorado em universidades brasileiras. Segundo a autora, “muitas das atividades do leitor não teriam acontecido sem o financiamento e apoio do posto diplomático brasileiro.” Nesse sentido, Ferreira conclui que o Leitorado brasileiro esteve antes subordinado aos interesses da Embaixada do Brasil em Bangkok do que à Universidade de Chulalongkorn.

A respeito do Exame Celpe-Bras, a autora diz que, embora a Embaixada brasileira em Bangkok almejasse credenciar a Universidade de Chulalongkorn como um posto aplicador do Exame, houve impedimento técnico para que o credenciamento ocorresse. Em suas considerações finais, a autora corrobora a afirmação de Diniz (2012b) ao dizer que o cargo de leitor é heterogêneo. De modo geral, Ferreira (2014) define o leitor brasileiro no contexto tailandês como:

[...] professor universitário, representante da cultura brasileira no ambiente acadêmico, divulgador da língua falada no Brasil e dos programas de cooperação educacional do Governo do Brasil para além dos limites do *campus*. (FERREIRA, 2014, p. 14).

Programa de Leitorados do Ministério das Relações Exteriores do Brasil: o ex-leitor José Maria Rodrigues relata suas experiências durante os quatro anos de leitorado no território paraguaio

O relato de experiência de José Maria Rodrigues, que atuou como leitor no território paraguaio vinculado ao MRE, de 2008 a 2012, é apresentado em forma de entrevista a André Luiz Ramalho Aguiar⁷³. A entrevista foi publicada na Revista Estação Científica⁷⁴ (UNIFAP) em 2015.

O texto inicia com a apresentação de José Maria Rodrigues, com a explicitação dos objetivos da entrevista, a qual busca esclarecer pontos relacionados ao Programa Leitorado

⁷³ Doutor em Estudos da Tradução (PGET-UFSC) e Mestre em Letras (*Université Paris 3/Sorbonne Nouvelle*). É Professor Leitor da Universidade Nacional de Assunção (UNA), no Paraguai, atuando no âmbito do Programa de Leitorados do Ministério das Relações Exteriores.

⁷⁴ Estação Científica (UNIFAP) <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao> ISSN 2179-1902 Macapá, v. 5, n. 2, p. 103-110, jul./dez. 2015.

(processo de seleção ao cargo de leitor, atividades relacionadas ao trabalho do leitor em campo e as relações deste com o Ministério das Relações exteriores, com as embaixadas brasileiras, Universidades e comunidade em geral). O entrevistado esclarece que, embora tenha atuado como professor em outras universidades no exterior, o Paraguai foi o primeiro país em que atuou como leitor brasileiro. Ao mencionar as atividades que lhe deram mais satisfação, Rodrigues destaca a criação de um centro de pesquisas científicas na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Católica de Assunção. O núcleo de pesquisa é referência nas áreas de linguística teórica e linguística de corpus, reunindo pesquisadores, profissionais, estudantes brasileiros, paraguaios e de outros países do Mercosul. Por meio do projeto foi possível a criação de ferramentas computacionais para análises linguísticas, bem como a publicação de dicionários e outros materiais que servem para registrar as línguas faladas na região. O leitor ressalta que tais projetos científicos, sobretudo aqueles que estavam relacionados às línguas oficiais do Paraguai, auxiliaram a promoção da língua portuguesa na região, uma vez que atingiram uma parcela qualitativa das populações em âmbito acadêmico, à qual valorizou o fortalecimento da identidade regional e se mostrou aberta à integração.

Rodrigues também destaca o trabalho do Programa Leitorado realizado em conjunto com o Centro de Estudos brasileiros de Assunção, que incidiu principalmente na elaboração, implantação e monitoramento contínuo de um novo Plano curricular e na capacitação docente da instituição. O Seminário Internacional de Educação Intercultural Bilíngue e Educação Indígena, criado como um projeto de extensão e que, por quatro anos consecutivos, contou com a participação de pesquisadores, docentes e discentes de vários países da América Latina e da Europa também foi uma iniciativa do leitorado brasileiro destacada pelo professor. Conclui, afirmando que as ações extraclasse realizadas pelo Programa Leitorado foram de extrema importância para o estabelecimento de diálogo e que trocas interculturais tem fortalecido o Programa na região. Segundo ele:

Apesar de todos os desafios enfrentados, é muito gratificante saber que pude contribuir – de algum modo – para o desenvolvimento de políticas educacionais pautadas no respeito à diversidade cultural e linguística (RODRIGUES, 2015, p. 106).

Rodrigues ressalta que, por ter sido o primeiro leitor enviado pelo MRE ao Paraguai, foi necessário dedicar grande parte de seu tempo ao diálogo com diversos setores da sociedade paraguaia a fim de apresentar o Programa Leitorado e criar boas condições e parcerias para a realização de atividades acadêmicas e de promoção da língua portuguesa. Ao ser questionado sobre como promover a difusão de língua, cultura e literaturas brasileiras a

partir de uma perspectiva mais uniforme e planejada no território paraguaio, o ex-leitor comenta sobre a necessidade de se conhecer a realidade sociolinguística do território paraguaio e tê-la como ponto de partida para a criação de políticas que visem à difusão da língua, literatura e cultura brasileiras.

O Leitorado Brasileiro da Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul: uma experiência com o ensino de português como Língua Adicional em contexto pós-colonial

e

O Programa Leitorado do Governo Brasileiro: ideologias linguísticas e práticas de ensino em um contexto situado,

Os artigos publicados, respectivamente, na revista *Calidoscópico*, 17(1), jan-abr 2019 (a), *O Leitorado Brasileiro da Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul: uma experiência com o ensino de português como Língua Adicional em contexto pós-colonial* e *O Programa Leitorado do Governo Brasileiro: ideologias linguísticas e práticas de ensino em um contexto situado*, revista *Línguas e Instrumentos Linguísticos* – Nº 43- jan-jun 2019 (b), tratam das reflexões de Alan Silvio Ribeiro Carneiro, que atuou como leitor na África do Sul, acerca do Programa Leitorado. Mais especificamente, a partir de um breve panorama do contexto político da África do Sul, e das implicações históricas entre o Brasil e a África, Carneiro discute em seus textos a implementação do Programa Leitorado Brasileiro na UCT e a construção de um projeto pedagógico voltado ao ensino de PLA na IES, tendo em conta um cenário de múltiplos contextos macropolíticos.

Segundo Carneiro (2019 a), sua atuação no Programa Leitorado teve como premissa o direcionamento de práticas de ensino que estivessem alinhadas à necessidade de descolonização do ensino na África do Sul, bem como à reflexão acerca das relações históricas entre o Brasil e a África. O ex-leitor relata que teve desafios para implementar o ensino de língua portuguesa na variedade brasileira, uma vez que não havia um projeto pedagógico que abarcasse o ensino de outra variedade da língua portuguesa na IES. Até 2015, data de sua chegada à UCT, o Camões era o responsável pela formação dos professores e dos direcionamentos pedagógicos para o ensino de PLA no Sul da África⁷⁵. Assim, ao se deparar

⁷⁵ De acordo com Carneiro (2019b), a oferta de Português na UCT deu início em 1986 com a chegada de um leitor português do Camões, o qual permaneceu até 1991. O ensino foi retomado em 2005, por meio de um acordo tripartite entre a UCT, o Camões e a Universidade de Eduardo Mondlane, de Moçambique. Dessa forma, a variedade ensinada na UCT foi sempre a portuguesa, tendo como base o conceito de proficiência do Quadro Comum Europeu.

com o material didático utilizado no departamento de português, a saber, o livro didático *Português XXI*, de Ana Tavares, quando de sua chegada, houve discussões acerca da adequação do livro ao contexto de ensino da UCT. Segundo Carneiro, a perspectiva de ensino com base em um material que é focado cultural e linguisticamente em Portugal vai de encontro ao panorama sociocultural dos integrantes da seção de Língua Portuguesa, como era o seu caso e o do professor de Moçambique, que havia chegado na mesma ocasião que ele, além de destoar dos objetivos de aprendizagem dos alunos, que buscam aprender o português na universidade pois têm interesse em conhecer o Brasil e outros países da CPLP. Apesar das críticas ao material, o livro seguiu sendo utilizado⁷⁶ como referência nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, foi acordado entre os colegas que haveria uma flexibilização do material utilizado, para que houvesse um múltiplo olhar sobre o ensino de português na atualidade, o qual deveria estar alinhado às novas diretrizes pedagógicas na Seção de Língua Portuguesa. Assim, os cursos passaram a ser complementados com outros textos e materiais que possibilitassem aos alunos o contato com a diversidade cultural da língua.

A partir dessa perspectiva de ensino, o Carneiro pontua a necessidade de se pensar a Língua Portuguesa como uma língua global (MOITA-LOPES, 2015), representante de múltiplas culturas, sendo necessário para o seu ensino, portanto, a ênfase nas relações interculturais entre os falantes de diferentes países que têm a língua portuguesa como um dos modos de expressão linguístico/cultural. Partindo dessa premissa, o professor destaca a inserção de um conjunto de materiais na sala de aula relacionados a obras literárias, cinematográficas, musicais, bem como outras obras artísticas e culturais, para que os alunos possam adquirir conhecimentos culturais, históricos, além de desenvolverem suas competências linguísticas. Segundo Carneiro:

Esse olhar integrado para o ensino de línguas que tem como foco o aprendizado de uma competência intercultural – ou, considerando as discussões mais recentes no campo de ensino de línguas adicionais, que quer fazer da sala de aula de línguas um espaço para o desenvolvimento de uma competência translíngua e transcultural – tem como objetivo contribuir para que o estudante adquira uma habilidade de operar entre línguas, compreendendo as diferenças de mentalidade e de visões de mundo, presentes em diferentes culturas (Modern Language Association, 2007). Foi esse horizonte que fundamentou a construção das diretrizes pedagógicas, presentes no planejamento estratégico da Seção de Língua Portuguesa para os próximos dez anos. (CARNEIRO, 2019, p.128).

⁷⁶ Como argumentos para a permanência do material como referência para as aulas, Carneiro cita questões como o acesso facilitado ao livro, custo razoável, proximidade da variedade Portuguesa com as variedades africanas e a dificuldade de produção de material próprio.

Carneiro (2019a) destaca três aspectos fundamentais que nortearam o seu projeto de ensino na IES de acordo com as especificidades para o ensino de PLA no país: a) ter em conta a presença de um número considerável de imigrantes portugueses e moçambicanos no país, para os quais o português é uma língua de herança, b) dar visibilidade às relações diplomáticas da África do Sul com os demais países da *Southern African Development Community* (SADC)⁷⁷ e c) manter as conexões entre o Brasil e o Sul da África, incluindo questões históricas entre os países.

Como exemplo de prática de ensino a partir dessa perspectiva, o autor descreve uma unidade didática elaborada para uma turma de terceiro⁷⁸ ano do curso de Major em Língua Portuguesa da UCT. Com o objetivo de estudar o impacto dos percursos atlânticos e os processos de formação de configuração imaginários e de identidades, especialmente no contexto Africano, Carneiro revela como as atividades de produção textual propostas às estudantes, que na ocasião do curso, em 2016, eram quatro mulheres, estimularam a construção de posicionamentos críticos em relação aos modos de construção das identidades femininas em diferentes temporalidades e em diferentes locais, contribuindo para o desenvolvimento de uma competência translíngue e transcultural por meio da língua portuguesa. Para o autor:

Uma perspectiva translíngue e transcultural no ensino de línguas adicionais pelo enfoque naquilo que é e está por/entre línguas permite processos de construção específicas do significado de determinadas línguas que, ainda que não alterem os seus modos de significação hegemônicos, ao menos, autorizam e legitimam modos de apropriação locais através dos quais elas podem se tornar veículos de visões contra hegemônicas e de projetos de hegemônias alternativas. (CARNEIRO, 2019 p. 139).

Carneiro (2019a) menciona que, desde sua chegada na Seção de Língua Portuguesa da UCT, buscou alinhar sua prática à sua visão social sobre a linguagem, orientando-se para a reflexão crítica dos alunos em relação ao seu aprendizado da língua portuguesa, fundamentando-se em autores como Bakhtin (2003), Moita-Lopes (2003), dentre outros cuja perspectiva é o entendimento da linguagem a partir de aspectos socioculturais.

Ao afirmar que os programas para a difusão do Português desenvolvidos pelo Camões, Instituto de cooperação e pela Rede Brasil Cultural, do Brasil, promovem uma política de ensino homogeneizante, desconsiderando a diversidade global da Língua

⁷⁷ Organização que inclui Angola e Moçambique.

⁷⁸ O curso de Português III, intitulado “Vozes em Português: Imagens de um Caleidoscópio”, foi estruturado em seis blocos. Carneiro descreve, em seu artigo (2019a), o bloco I, denominado *Travessias: o Atlântico Sul*.

Portuguesa, Carneiro (2019 b) aponta a necessidade de o leitor brasileiro – e os leitores portugueses, de Moçambique e de outras línguas modernas, promover em suas aulas o trânsito entre línguas e culturas, possibilitando aos alunos uma visão de seus papéis enquanto sujeitos em trânsito. Segundo o autor, o leitor, em sala de aula, tem a possibilidade de implementar em seu contexto de ensino um trabalho voltado para um ensino de línguas mais reflexivo.

Em suas reflexões finais sobre sua experiência como leitor, Carneiro (2019a) menciona que as atividades encaminhadas no curso propiciaram um horizonte mais amplo para o ensino da língua portuguesa na IES, caracterizando-a como uma língua global, objetivo de seu projeto de ensino na UCT, a partir de seu trabalho como leitor brasileiro.

A seguir, apresentamos a análise realizada a partir dos principais pontos destacados nos relatos dos leitores em relação a questões de políticas educacionais linguísticas.

7.3 Análise dos relatos dos leitores do Itamaraty

Se pensarmos que as políticas educacionais linguísticas de fato do Programa Leitorado Brasileiro ocorrem nos microcontextos de atuação dos professores e perpassam diversas ações de seu dia a dia, em muitos casos de forma implícita, (SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006), entendemos que as escolhas feitas pelos leitores em relação ao material didático (o que usar, que tipo de tarefa elaborar), os cursos desenvolvidos e as atividades extracurriculares oferecidas pelo Programa acabam por definir o construto de linguagem utilizado para o ensino de PLA nas IES, estabelecendo Políticas linguísticas em relação ao o que é (ou não) ensinado e desenvolvido no Programa. Afinal, toda política é marcada por tomada de decisões e de encaminhamentos no contexto de prática, mesmo que sejam implícitas (SPOLSKY, 2004).

Nesta seção, discutimos os aspectos que consideramos mais salientes em relação aos relatos dos leitores sobre o encaminhamento das políticas educacionais linguísticas vinculadas ao contexto de ensino-aprendizagem de PLA nas IES, de acordo com as perguntas norteadoras deste estudo. É importante dizer que, embora tais aspectos não tenham sido mencionados em todos os relatos, ou seja, não se trata aqui de mensurar o número de vezes que tais temáticas apareceram nos relatos apresentados, trazemos para a discussão elementos que mobilizam ações relacionadas a políticas linguísticas e, dessa forma, perpassam por ideologias, crenças, dentre outras questões, vivenciadas pelos leitores no Programa Leitorado

Brasileiro, as quais merecem destaque de modo que possamos avançar no debate acerca das práticas de ensino de PLA no exterior, sobretudo nesse Programa.

Organizamos as temáticas em seções, conforme apresentamos a seguir, e procuramos ampliar a discussão sobre cada uma delas, a partir da perspectiva apresentada pelos leitores em suas narrativas. Apesar de as temáticas serem apresentadas de forma independente, entendemos que os elementos discutidos nelas estão interligados, sobretudo em relação à concepção de linguagem que orienta a prática docente dos leitores.

7.3.1 Que Português ensinar? Tensões e encaminhamentos pedagógicos relacionados ao ensino do Português variedade europeia e brasileira nas IES no âmbito do Letorado

A necessidade de posicionamento quanto ao ensino de uma variedade da Língua Portuguesa, nos casos mencionados nos relatos, em que se destacam a Europeia ou a Brasileira, parece ser uma temática recorrente no ensino de PLA no exterior, como vimos a partir dos relatos dos leitores brasileiros, e requer atenção, pois não se trata apenas de uma questão de opção por uma ou outra variedade, e sim de como esse posicionamento reflete um olhar colonial ou decolonial sobre o ensino de português e se constitui como uma ação implícita da política de difusão da Língua Portuguesa no Programa Letorado.

Acerca da acepção do termo colonialismo, trazemos a asserção de Maldonado Torres (2007):

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).⁷⁹

⁷⁹ A versão original é: “El colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio”, diferente da ideia de colonialidade que se refere a “un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno” e más expandido se refiere à forma como “el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza”.

O termo *decolonial* em relação ao ensino de línguas adicionais está associado à identificação e reconhecimento de que há hierarquias invisíveis que promovem desigualdades em relação aos seres e saberes. Logo, decolonizar estaria relacionado à produção de conhecimentos anti-hegemônicos e no desenvolvimento da consciência crítica e problematizadora, possibilitando aos estudantes, no contexto de ensino, a percepção de que “há muitos mundos no mundo” (GROSFOGUEL, 2016).

Ao observarmos a portaria que rege o Programa Leitorado (BRASIL, 2006) e os editais da CAPES analisados nesta pesquisa, gostaríamos de retomar, aqui, as seguintes referências à natureza do ensino e promoção da Língua Portuguesa:

Art. 1º Definir o leitor brasileiro como o 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, grifos nossos).

Já no Edital nº. 014/2015:

[...] torna pública a realização da seleção de leitores para atuar em instituições de Ensino Superior Estrangeiras (IES) e promover **a língua portuguesa, em sua vertente brasileira, além da cultura, literatura e estudos brasileiros** nessas instituições com base na Portaria Interministerial nº 001, de 20 de março de 2006. (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Da mesma forma o Edital nº. 037/2018:

[...] torna pública a realização da seleção de leitores para atuar em instituições de Ensino Superior Estrangeiras (IES) e **promover a língua portuguesa e a literatura brasileira** nessas instituições com base na Portaria Interministerial nº 001, de 20 de março de 2006. (BRASIL, 2015, grifos nossos).

E o Edital nº. 029/2019 apresenta:

O presente Edital selecionará leitores brasileiros para atuar em Instituições de Ensino Superior Estrangeiras (IES) e promover a língua portuguesa **e a literatura brasileira** nessas instituições no âmbito do Programa LEITORADO, nos países indicados no Anexo I deste Edital.

1.1. Dos Objetivos

1.1.1. Promover **a língua portuguesa na variante brasileira** nos países de atuação dos Leitores.

1.1.2. Proporcionar maior visibilidade internacional à cultura e à literatura brasileira. (BRASIL, 2019, grifos nossos).

Percebemos que o discurso oficial do MRE em relação à natureza do ensino da Língua Portuguesa é diferente nos quatro textos. Ao analisarmos o texto da portaria de 2006, por exemplo, vemos que há uma especificação em relação ao português que deve ser ensinado

pelos leitores: “ensino da língua portuguesa **falada no Brasil**” (BRASIL, 2006, grifos nossos), além de haver uma contradição nessa especificação da língua portuguesa, pois, conforme discute Diniz (2020, p. 174), ao se referir à ‘língua portuguesa falada’, às práticas de trabalho voltadas à escrita desenvolvidas pelos leitores estariam sendo suprimidas, temos expressamente a vinculação da Língua portuguesa à variedade brasileira. Da mesma forma, ao verificarmos como essa questão aparece nos editais, observamos que, no Edital nº. 014/2015 há a especificação “língua portuguesa em sua **vertente brasileira**” (Brasil, 2015, grifos nossos), no edital de 037/2018, há a referência à língua portuguesa e literatura **brasileira** (Brasil, 2018, grifos nossos) e, no Edital nº. 029/2019, embora na primeira seção apresente a mesma descrição do edital de 037/2018, traz a seguinte informação na seção 1.1: “Promover a língua portuguesa **na variante brasileira** nos países de atuação dos Leitores.” (BRASIL, 2019, grifos nossos). Percebemos, portanto, um discurso que pretende marcar o português como pertencente ao Brasil. Como explica Diniz (2020), nesse tipo de referência (ao Brasil) no discurso do Itamaraty relacionado ao ensino e promoção do português no exterior, percebe-se a construção de uma política linguística brasileira em vias de uma “descolonização linguística” (ORLANDI, 2009, apud DINIZ, 2020). No entanto, uma vez que não há espaço, nesse tipo de fala, para as outras variedades da Língua Portuguesa, o autor sugere ser uma “colonização linguística às avessas” (Zoppi-Fontana, 2010, apud DINIZ, 2020).

Assim, é importante trazer à discussão o que os textos da política de difusão da Língua Portuguesa veiculada pelo MRE denotam para o ensino e promoção da língua portuguesa no âmbito do Programa Leitorado e verificar o que ocorre na política de facto nas ações empreendidas pelos leitores em seu contexto de atuação. Acerca das políticas linguísticas relacionadas à promoção da Língua Portuguesa no contexto global no século XXI, Mendes (2019) discute o cenário de projeção e difusão do português, destacando ações relacionadas ao protagonismo de Portugal e do Brasil em relação à gestão do português. Segundo a autora:

Portugal e Brasil possuem uma longa trajetória de promoção de ações independentes e que fomentaram, e em muitos contextos ainda fomentam, uma política linguística voltada para o isolamento e o desenvolvimento de ações unilaterais, ou, no máximo, bilaterais, apesar dos discursos institucionais que afirmam o contrário (MENDES, 2019, p. 38).

Como vimos na análise dos relatos dos leitores, essa dualidade, variedade europeia ou variedade brasileira, é verificada no Programa Leitorado como um jogo de forças entre as duas nações mais influentes da CPLP. Em grande parte dos relatos, foi mencionado que há

predominância da variedade europeia nos materiais didáticos usados como referência para o ensino de Português nas universidades estrangeiras (KRAEMER, 2018; CECÍLIO, 2018; ANDRADE, 2018; ARNOLD, 2018; KRONKA, 2018; FERREIRA, 2014; CARNEIRO, 2019b). Esse apontamento revela duas facetas importantes no contexto de prática do Programa Leitorado: a hegemonia da nação europeia em relação ao ensino de língua portuguesa no contexto de atuação do Leitorado Brasileiro e o descontentamento dos leitores brasileiros em relação à homogeneização da língua portuguesa nos departamentos em que atuam, o que pode até mesmo os levar, em determinados casos, a certos ‘embates’ com os estudantes, como vimos no relato de Kronka (2018):

Minha primeira tarefa é mostrar para esses estudantes que meu trabalho não consiste em substituir o ensino da língua portuguesa de Portugal, mas sim somar mais uma variante do português para o repertório deles, proporcionando-lhes, assim, uma visão mais rica sobre a língua que eles escolheram como especialidade de formação. (KRONKA, 2018, p. 247-248).

Nesse sentido, identificamos, na fala dos leitores, a referência à criação de tarefas de ensino complementares às dos livros didáticos, de modo a apresentar aos estudantes outras variedades do Português, que não apenas a Europeia, trazendo exemplos do português dos PALOPS, por exemplo (PARREIRO, 2018; ANDRADE, 2018, CARNEIRO, 2019b). Embora a elaboração de material didático seja uma tarefa inerente à prática de professores de língua adicional, percebemos que esse tipo de trabalho é uma constante no trabalho de muitos leitores pela indisponibilidade de recursos didáticos atualizados às necessidades dos alunos (FERREIRA, 2014⁸⁰; MORELO, 2018; KRONKA, 2018; KRAEMER, 2018, CARNEIRO, 2019b), sobretudo pela falta de diversidade linguística dos materiais disponibilizados nos departamentos de português em que os leitores atuam. Sobre isso, Carneiro (2019b) pontua a importância de elaboração e adaptação de materiais didáticos na instituição em que atuou a Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul, destacando a necessidade de um olhar decolonial para os materiais selecionados e utilizados em sala de aula: mencionar aqui a questão trazida por ele sobre materiais didáticos de português:

O sentido decolonial dessa perspectiva está no descentramento que ela sugere de Portugal ou do Brasil, ou de qualquer projeto nacional no entendimento do que é a língua portuguesa. Nessa direção, essa língua passou a ser entendida como uma língua global (MOITA-LOPES, 2015) que representa uma multiplicidade de culturas, por isso também a ênfase especial a ser dada no curso, para as relações interculturais entre os países e as comunidades espalhadas ao redor do globo que

⁸⁰ O material elaborado por Ferreira, Português para Tailandeses está hospedado no *site* da Embaixada do Brasil em Bangkok e disponível para *download*.

têm o português como um de seus veículos de expressão cultural. (CARNEIRO, 2019b, p. 7).

Outro ponto a ser considerado nos relatos, em relação às disputas entre ‘Português Europeu e Português Brasileiro’, é a forma como se dá o encaminhamento de disciplinas dentro do departamento de Português em algumas IES, alternando a variedade do Português oferecida, ora brasileira, ora portuguesa, em disciplinas da mesma etapa, sem uma justificativa plausível para tal, como menciona Arnold (2018), também pode ser entendida como uma política de difusão da língua portuguesa que não abarca a diversidade linguística do português. Sobre isso, Diniz (2020, p. 191) menciona que, ainda que o discurso da CPLP seja orientado pela cooperação para ações de difusão e promoção da língua portuguesa, de modo que deveria haver políticas linguísticas voltadas para a integração dos membros da Comunidade, ao se analisar as ações encaminhadas no contexto de prática, sobretudo em relação a Portugal e ao Brasil, percebe-se que há uma relação de disputa entre a legitimidade do português de cada nação.

Acerca da necessidade de se pensar o caráter pluricêntrico⁸¹ da Língua Portuguesa para o ensino a partir de um trabalho coletivo de professores efetivos e leitores para a promoção da língua portuguesa, Kraemer afirma:

Acredito que um ponto que merece muita atenção e discussão dentro do Programa de Leitorado é em que medida as universidades aceitam haver uma distinção entre o ensino das variantes brasileira e europeia e, por conseguinte, como os leitores devem se posicionar em relação a isso para poderem trabalhar em conjunto na promoção da língua portuguesa e da cultura dos países lusófonos. (KRAEMER, 2018, p. 23)

Importante destacar que a fala de Kraemer vai justamente de encontro ao exposto nos editais do MRE, que, como vimos, revelam uma política homogeneizante de ensino de português (DINIZ, 2020).

A fim de lidar com tais questões em seu contexto de prática, parece-nos, primeiramente, que é necessário que o leitor tenha consciência crítica da necessidade de se pensar a Língua Portuguesa como uma língua pluricêntrica, que abrange diferentes variedades. Ao aprofundarmos mais essa questão, percebemos que a promoção da Língua Portuguesa sempre esteve relacionada às normas dominantes do Português, ou seja, às

⁸¹ De acordo com Mendes (2016, p. 294): “As línguas pluricêntricas caracterizam-se por apresentar mais de um centro de referência, de onde emanam variadas normas linguísticas, nem sempre coincidentes do ponto de vista de seus usos. As normas variam internamente, porque apresentam diferenças dentro de uma mesma variedade de uso, e também variam externamente, como é o caso de normas que diferem entre países e regiões”.

variantes europeia e brasileira, uma vez que os demais países membros da CPLP, em boa parte por razões históricas, não se dedicaram ao desenvolvimento de políticas externas de promoção da língua, conforme destaca Mendes (2019, p. 39). Percebe-se uma assimetria nas projeções políticas dos países das normas dominantes. Segundo a autora:

[...] Deveriam estar no centro das questões políticas linguísticas no espaço da lusofonia a abertura e o acolhimento ao multilinguismo e à diversidade cultural, como tem acontecido, em diferentes perspectivas, em outras partes do mundo, como nos lembra Oliveira (2012). É preciso, antes de tudo, compreender, como afirma Silva e Sant'anna (2012), que as políticas linguísticas compõem uma rede de interesses que envolvem não só o ambiente multilíngue global, como também complexas relações entre línguas e poder (SILVA, SANT'ANNA, 2012, p. 118), e são as variedades centrais, representadas por Portugal e pelo Brasil, que ainda controlam as ações em torno da língua. (MENDES, 2019, p. 40).

Sabemos que seria utópico, e até desnecessário, dar conta de todas as variedades da Língua Portuguesa em um curso, haja vista que dentro de cada nação há uma gama de diversidade linguística por si só. No entanto, é importante que o professor esteja preparado para lidar, de forma crítica, com as variedades do Português, oportunizando aos alunos o contato com outras variedades do português (até mesmo as diversas variedades do português brasileiro), de acordo com as necessidades do grupo. A preocupação com a prática reflexiva de ensino de português foi abordada por alguns leitores em seus relatos, conforme discutimos anteriormente. Carneiro (2019a) destaca essa questão, apontando caminhos para possibilitar ao aluno o contato com a diversidade linguística da Língua Portuguesa por meio de uma experiência reflexiva em sala de aula, como vimos no exemplo de trabalho encaminhado pelo professor na unidade didática Travessias: o Atlântico Sul, em seu relato.

Assim como alguns leitores mencionaram/pontuaram em seus relatos (CARNEIRO, 2019b; PANDIM, 2018), talvez um dos caminhos para possibilitar ao aluno essa experiência seja o trabalho em sala de aula com obras da literatura de língua portuguesa, incluindo autores de diferentes nacionalidades (brasileiros, portugueses, angolanos, moçambicanos, dentre outros). Outrossim, uma proposta de atividades relacionadas ao gênero canção, oportunizando ao estudante a escuta da variedade linguística determinada previamente pelo professor, considerando-se o trabalho com o letramento literomusical⁸² (COELHO, 2015) pode também propiciar momentos de reflexão crítica acerca do caráter pluricêntrico do Português.

⁸² Segundo Coelho (2015, p. 13), O letramento literomusical é compreendido “como o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas (verbal e musical) e da sua articulação, e por reconhecer o que representa para a comunidade musical a ela relacionada, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir da canção e posiciona-se criticamente em relação a ela”.

Destacamos, de todas as formas, que se faz necessária a constante reflexão docente acerca dos materiais didáticos disponíveis e necessários para as aulas de PLA em sua IES.

Julgamos que esta pauta linguística referente à lusofonia e variedades da Língua portuguesa no contexto de ensino deveria estar mais bem dimensionada no texto dos editais do Programa Leitorado, tendo em vista que ela descreve a natureza de trabalho do professor leitor e pode ajudar a construir uma política educacional linguística que leve em conta a dimensão plurilinguística inerente à Língua Portuguesa. Como vimos nos editais analisados, não há menção ao trabalho com o caráter pluricêntrico da Língua Portuguesa. É importante que esse tema seja debatido entre os leitores e agentes, que levam a cabo as políticas linguísticas do PLB, tendo em vista os objetivos de promoção da Língua Portuguesa.

7.3.2 Atividades extracurriculares para a promoção da cultura brasileira e da interculturalidade no Programa Leitorado

Entendendo língua e cultura como elementos indissociáveis⁸³ (SARMENTO, 2004), pensamos que as atividades extracurriculares relatadas pelos leitores são também afirmações de políticas linguísticas relacionadas ao contexto de ensino-aprendizagem de PLA, pois têm por objetivo, além da promoção da língua portuguesa para um público externo às IES, a manutenção de vínculo com os próprios alunos das IES, possibilitando a participação dos estudantes em situações de comunicação em português extraclasse, além de promover a integração entre diferentes culturas. A seguir, listamos as principais atividades mencionadas pelos professores leitores em seus relatos, organizando-as em diferentes categorias de acordo com os seus objetivos. Importante destacar que compreendemos que todas atividades têm como objetivo geral a promoção e difusão da língua portuguesa, embora sejam de naturezas diferentes.

Interação e bate papo em Língua Portuguesa

- Projeto Encontros em Português (Promoção da interação entre estudantes, docentes e pesquisadores) – Kronka, 2018 (Universidade de Carolina de Praga, República Tcheca);

⁸³ Segundo Sarmento (2004, p. 01), “ao usar a linguagem os participantes devem trabalhar juntos em unidades sociais”. Nesse caso, considera-se linguagem, sociedade e cultura como interligados.

- O Clube de Português (grupo de alunos da UCD que se reúne semanalmente para bater papo em português) – Fernandes, 2018 (UCD – Universidade de Califórnia, Davis, EUA).

Cinema e Literatura

- Sessões de cinema com filmes do Brasil, de Angola, de Portugal e de Cabo Verde aos estudantes e outras atividades culturais em parceria com a CPLP-Andrade, 2018 (Universidade de Hanoi, Vietnã);
- Cinema com Literatura (sessões de filmes de adaptações de obras literárias em língua portuguesa, realizadas mensal ou bimensalmente, com o apoio do CCB-CV) - Pandim, 2018 (Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde);
- Café com Letras (encontros quinzenais, para apresentação de um livro de literatura brasileira a um público misto: alunos da USTP, alunos do CCBSTP e público em geral) – Oliveira, 2018 (Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe);
- Exibição do filme: Céus sob os ombros – Ferreira (2014) – Universidade de Chulalongkorn, Tailândia.
- *Friday films* (sessões de cinema) - Sá (2009) - Universidade de Manchester – Reino Unido

Comemoração de festas típicas brasileiras

- Festas típicas brasileiras – Parreira (2018) - Instituto Politécnico Nacional, México.

Apresentações temáticas

- Sexta-feira Cultural – Parreira, 2018 (Instituto Politécnico Nacional, México).
- Seminário de Educação Intercultural e Bilíngue e Educação indígena, que apresentavam comunicações e artigos em espanhol, guarani e português – Machado (2013) - Universidade Nacional de Assunção, Paraguai.

Outros

- Open Day ou International Students Day, (eventos organizados pelas embaixadas brasileira e portuguesa) – Kraemer (2018) - UP – África do Sul;

- Projeto de leitura e escrita em um Blog- Dilli, 2018 (Universidade de Aarhus, Dinamarca).
- *Annual Portuguese Essay Contest* – Fernandes (2018) – Universidade da Califórnia Davis.
- Semana da Língua Portuguesa - Ferreira (2014) – Universidade de Chulalongkorn, Tailândia.

Conforme as atividades acima descritas, percebemos que o número maior de propostas culturais está voltado para o debate sobre cinema e literatura. Como discutiremos no capítulo oito, propiciar uma troca sistemática entre os leitores pode promover o desenvolvimento e ampliação das atividades culturais, a partir do compartilhamento de ideias e de experiências. Outro ponto trazido pelos leitores, que é inerente à sua prática, tendo em vista seu contexto de trabalho e a heterogeneidade de suas turmas, diz respeito ao ambiente de ensino multicultural e multilíngue. Sobre essa questão, vemos, nos relatos dos leitores, referências de autores que tratam dessas temáticas em relação ao contexto de ensino:

- Interculturalidade (GYLROI, 2001; KRAMSCH, 2011) e práticas transglóssicas e transculturais (ASSIS-PETERSON e COX, 2007), mencionados por Carneiro (2019);
- questões de multiculturalidade e ambientes multilíngues (BLACKLEDGE e CREESE, 2012; MARTIN-JONES, 2012) e pedagogia multilíngue (SACHTLEBEN, 2015; GARCIA E FLORES, 2012; DIAZ, 2013; CUMMINS, 2005), pontuadas por Santos (2018);
- aspectos culturais no ensino de língua (NOVINGER, 2003, p. X; BYRAM, NICHOLS E STEVENS, 2001), destacados por Andrade (2018);
- competência intercultural (BYRAM, 1997; DEARDORFF, 2008) e educação intercultural de línguas estrangeiras (BELT e THORNE, 2006), mencionados por Cecílio (2018);
- comunicação intercultural em *Business* (SEKKAI, 2013; LIEBERMAN e GAMST, 2015), destacados por Dilli (2018);
- diferentes culturas de ensino e de aprendizagem (YAN, 2008; YAN, 2012; CORTAZZINI e JIN, 1996; FRANK, 2007, MOUTINHO e PACHECO, 2012, p.363-364), mencionados por Morelo (2018);

Percebemos que o conceito de interculturalidade ocorre em grande parte das referências teóricas trazidas pelos leitores. Sobre o ensino intercultural, Rozenfeld e Viana, (2011, p. 264) apontam que:

Na perspectiva do ensino intercultural, busca-se alcançar (maior) sensibilização e tolerância diante das diferenças, não apenas no campo linguístico, mas também frente a aspectos da cultura –alvo e a características de seus membros. Além disso, busca-se a reflexão acerca da própria identidade e dos próprios valores, que são tomados por vezes como verdades absolutas ou naturais e não como produto da influência sócio-cultural.

Desse modo, entendemos que as atividades propostas pelos leitores buscam abordar a pluralidade cultural inerente à língua portuguesa de modo que os participantes dos eventos possam explorar a diversidade social da cultura brasileira e a confrontar com a sua própria cultura.

Na próxima seção, discutimos como o Exame Celpe-Bras está inserido no Programa Leitorado e as implicações decorrentes disso.

7.3.3 O Exame Celpe-Bras no Programa Leitorado

A partir dos relatos dos leitores em relação à elaboração de materiais didáticos e construção de currículos/planejamento de aulas, percebe-se, na maior parte deles, uma concepção de linguagem voltada para práticas sociais, cujo construto linguístico está associado a abordagens contemporâneas de ensino (SCHLATTER, 2018). As atividades desenvolvidas pelos leitores (tarefas didáticas e atividades extraclases), em muitos casos, potencialmente, proporcionam aos alunos momentos de construção conjunta, espelhando práticas sociais de interação em língua adicional que são/serão vivenciadas pelos alunos em Português. Percebemos que há uma tendência à aderência de práticas pedagógicas tendo como base a noção bakhtiniana de gêneros discursivos (KRAEMER, 2018; SANTOS, 2018; MORELO, 2018; DILLI, 2018, COSTA, 2018; FERNANDES, 2018; OLIVEIRA, 2018; CARNEIRO, 2019). Nesse sentido, podemos aventar que tal orientação poderia estar associada ao construto de linguagem do Exame Celpe-Bras, o qual tem como fundamento epistemológico a noção dialógica bakhtiniana de linguagem (SCHOFFEN, 2009).

O Exame Celpe-Bras é abordado nos relatos dos leitores sob diferentes perspectivas, o que guarda relação com os efeitos benéficos do Exame. Um dos pontos mencionados nos relatos foi a influência do Celpe-Bras como um instrumento norteador para práticas de ensino,

aprendizagem e avaliação em sala de aula, seja como um parâmetro para definir o nível de conhecimento dos alunos (DILLI, 2018), seja para mudar as práticas avaliativas de português da IES, promovendo um efeito retroativo positivo na produção escrita dos estudantes (PARREIRO, 2018). Ao observarmos o construto de linguagem utilizado por grande parte dos leitores para o encaminhamento de suas práticas pedagógicas, como foi discutido anteriormente, é perceptível a influência do construto de linguagem veiculado pelo Exame Celpe-Bras nas ações desses professores em sua prática, revelando uma das facetas do Exame que é o efeito retroativo para o ensino (SCARAMUCCI, 2000).

Outro ponto destacado nos relatos diz respeito à importância da aplicação do Exame junto às IES como forma de divulgação e promoção da Língua Portuguesa no exterior (COSTA, 2018, FERNANDES, 2018). A aplicação do Exame Celpe-Bras nos Postos de Leitorado representa uma maior difusão da Língua Portuguesa, haja vista que os leitores, além de trabalhar na divulgação e aplicação do Exame, também promovem, em muitos casos, cursos preparatórios ao Exame (DINIZ, 2020). No entanto, embora seja notável a influência do Exame em relação à promoção da língua portuguesa no exterior, ao analisarmos o número de postos aplicadores do Exame credenciados nas IES em que há atuação do Programa Leitorado Brasileiro vinculado ao Itamaraty, percebemos que a política de promoção do português veiculada pelo Programa Leitorado ainda está engatinhando, pois são poucos os postos aplicadores credenciados junto às IES que fazem parte do Programa.

O quadro 30 ilustra a situação de postos aplicadores credenciados⁸⁴ nas IES vinculadas ao Programa Leitorado, que foram mencionadas nos relatos dos leitores.

⁸⁴ Para maiores informações acessar o Portal do INEP. Disponível em: <https://bit.ly/39LKpyu> Acesso em: 29 set. 2021.

Quadro 30: Postos aplicadores do Celpe-Bras credenciados nas IES do Programa Leitorado e/ou no país do leitorado

País	Instituição do Programa Leitorado	Tem posto Aplicador do Celpe-Bras?	Há outra instituição que aplica o Celpe-Bras no país?
África do Sul	Universidade de Pretória	Não	Centro Cultural Brasil-África do Sul
África do Sul	Universidade do Cabo	Não	
Cabo Verde	Universidade de Cabo Verde	Não	Centro Cultural Brasil Cabo - Verde
Canadá	Universidade de British Columbia	Não	Não
Chile	Pontifícia Universidade Católica do Chile	Não	Centro Cultural Brasil- Chile CCBRACH
China	Universidade de Cantão	Não	Universidade de Comunicação da China Universidade de Macau
Dinamarca	Universidade de Aarhus	Não	Não
Espanha	Universidade de Valladolid	Não	Centro Cultural do Brasil em Barcelona Centro de Estudos Brasileiros – Universidade de Salamanca Colégio Mayor – Casa do Brasil
Estados Unidos	Harvard University	Sim	Florida International University Georgetown University Ohio State University University of Florida Utah Valley University- UVU
	University of California (Davis)	Sim	
Itália	Universidade de Bolonha	Não	Centro Cultural Brasil-Itália
México	Cenlex Zacateno- Instituto Politécnico Nacional – IPN	Sim	Centro Cultural Brasil-México Casa do Brasil em Mexico Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey-ITESM
República Tcheca	Universidade Carolina	Não	Não
São Tomé e Príncipe	Universidade de São Tomé e Príncipe	Não	Centro Cultural Brasil-São Tomé e Príncipe
Vietnã	Universidade de Hanói	Não	Não

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do portal do INEP.⁸⁵

A partir dos dados do quadro acima, em relação às IES do Programa Leitorado Brasileiro do Itamaraty relacionadas aos relatos analisados nesta pesquisa, percebemos que apenas três instituições relacionadas são postos aplicadores do Exame Celpe-Bras. Embora haja postos aplicadores na maioria dos países onde se encontra o Programa Leitorado Brasileiro, conforme nos mostra o quadro (dos 13 países elencados, nove possuem postos aplicadores do Exame, sendo que a maioria são em Centros Culturais Brasileiros), é importante pensarmos que o credenciamento de um posto aplicador do Exame Celpe-Bras na instituição em que o leitor brasileiro atua pode trazer mais visibilidade para a língua

⁸⁵ Para maiores informações acessar o Portal do INEP. Disponível em: <https://bit.ly/39LKpyu> Acesso em: 29 set. 2021.

portuguesa e fortalecer o trabalho do leitor em relação a ações de promoção e difusão do Programa Leitorado Brasileiro em seu contexto de atuação. Diniz (2018), ao relatar sobre a sua experiência na Pontifícia Universidade Católica do Chile em relação à elaboração de material didático para o nível intermediário com base em tarefas típicas do Celpe-Bras, menciona o desconhecimento de seus alunos em relação ao Exame. Mesmo havendo um posto aplicador do Celpe-Bras na cidade onde fica a IES do leitorado em que ela estava atuando, seus alunos sequer haviam ouvido falar no Exame.

Fernandes (2018) ao se referir à Universidade Califórnia Davis como único posto aplicador do Celpe-Bras da costa oeste dos EUA, destaca a importância do Exame para a legitimação da língua portuguesa na região:

A certificação no Celpe-Bras em soma à certificação de um Minor ou Major em estudos luso-brasileiros é, sem dúvidas, uma grande chave para o mercado de trabalho lusófono, um dos alvos dos estudantes do programa. (FERNANDES, 2018, p.199).

O documento base de referência do Exame Celpe-Bras destaca o aumento do número de matrículas de estudantes em cursos de PLA por conta o efeito retroativo benéfico do Exame Celpe-Bras nos postos credenciados

Outro aspecto relevante que tem sido associado à implementação dos exames de um modo geral, e do Celpe-Bras de modo específico, é o aumento de estudantes matriculados nos cursos de PLE, seja nos centros credenciados como postos aplicadores do Exame – tanto no Brasil quanto no exterior –, seja em outras instituições de ensino. Além do aumento de matrículas, muitos desses alunos, como mostram dados dos postos aplicadores, vão em busca de aprimoramento na língua, tendo como um dos fatores motivadores a possibilidade de candidatarem-se ao Exame Celpe-Bras. Alguns estudos de Scaramucci (2008, 2011) têm mostrado, por exemplo, que o Exame parece estar exercendo um impacto positivo sobre a maioria dos participantes, na medida em que estabelece parâmetros de proficiência, capazes de promover a ampliação da motivação para os estudos, com vistas a alcançar um bom desempenho certificado oficialmente, o que tem sido reconhecido na literatura como efeito retroativo geral ou indireto. (BRASIL, 2020, p. 23).

Percebemos, portanto, que há certo descompasso entre a proposta do Programa Leitorado, que tem por um dos objetivos principais a promoção e difusão da língua portuguesa, e as ações que se desenvolvem efetivamente no contexto de prática concernentes ao Exame Celpe-Bras. Embora o Exame seja destacado pelos leitores como um importante instrumento de promoção da língua portuguesa, a maioria das instituições analisadas não é posto aplicador do Exame. Julgamos, portanto, aconselhável que as IES de destino dos leitores sejam também credenciadas como postos aplicadores do Exame.

7. 4 Considerações parciais sobre os relatos dos leitores

Por meio dos relatos de prática dos leitores, tivemos como objetivo direcionar nosso olhar para a emergência de pautas relacionadas às políticas educacionais linguísticas no contexto de prática do Programa Leitorado. Para isso, buscamos responder às seguintes questões: a) Quais pautas linguísticas emergem no discurso dos professores do Programa Leitorado Brasileiro? b) Qual é a concepção de linguagem vinculada à prática docente dos leitores? c) Quais atividades docentes/culturais são destacadas pelos leitores em seu contexto de atuação? d) De que modo o Exame Celpe-Bras se apresenta/ está inserido nas práticas dos leitores nas IES?

Com relação à concepção de linguagem vinculada à prática dos leitores, percebemos o empenho desses profissionais e a sua preocupação em alinhar sua docência a teorias contemporâneas no que diz respeito ao ensino de língua adicional. O construto de linguagem representado pelas práticas pedagógicas apresentadas nos relatos (tarefas de leitura e produção textual de forma integrada, projetos pedagógicos que buscam uma interlocução “real” (COSTA, 2018), atividades de conversação com base em temáticas culturais, dentre outras) vão ao encontro da noção de proficiência do Exame Celpe-Bras. No que concerne às pautas linguísticas que emergem na prática dos leitores, o maior destaque foi em relação às disputas entre o português europeu e o brasileiro. Entendemos que, embora muitos leitores estejam desenvolvendo materiais didáticos tendo em vista o caráter pluricêntrico do Português, há ainda muito trabalho a ser desenvolvido em relação a essa temática, sobretudo para que haja um olhar decolonial no que concerne às práticas de ensino nos departamentos em que o Leitorado Brasileiro é alocado. Quanto ao Exame Celpe-Bras, como já mencionamos, foi possível constatar a sua influência benéfica no trabalho encaminhado pelos leitores nas IES, principalmente em relação ao construto de linguagem veiculado pelas atividades docentes. A partir dos relatos, verificou-se também a necessidade de credenciamento dos postos de leitorado para a aplicação do Exame, tendo em vista o efeito retroativo positivo que esse movimento proporciona para a promoção e para o ensino do português nessas instituições.

Como vimos a coletânea *Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo*, foi um grande avanço para que as atividades vinculadas no contexto de prática dos leitores fossem sistematizadas e conhecidas pelo público de modo geral. No entanto, há ainda muitas questões relacionadas aos trabalhos dos leitores que necessitam de estudo de modo a refletirmos sobre o tipo de política encaminhada por esse Programa. É necessário dar mais voz a esses professores que, em seu trabalho diário de ensino e promoção

da língua portuguesa, são agentes da política linguística brasileira no exterior, assim como afirma Mendes (2019, p. 54): “(...) cada professor que atua no exterior é um diplomata cultural a serviço do Brasil, embora não possamos afirmar que todos os leitores se identifiquem com essa imagem, como pudemos observar no relato de Sá (2009), em que há um tom de crítica em relação a isso”.

A partir da análise das políticas educacionais linguísticas referentes ao Programa Leitorado, observadas nesta pesquisa, gostaríamos de propor alguns direcionamentos no que concerne aos pontos discutidos neste estudo, para o aperfeiçoamento dessa política de ensino de Português no exterior veiculada pelo Estado brasileiro. Portanto, no próximo capítulo, apresentamos um ciclo de políticas do Programa Leitorado e uma proposta de criação de um espaço virtual colaborativo para a troca de experiência e comunicação entre os leitores, o qual também pode se constituir como um tipo de repositório de trabalhos desenvolvidos por esses profissionais, de modo que novos leitores tenham acesso ao material de forma prática e também possam contribuir com os encaminhamentos da política educacional do Programa.

8 DIRECIONAMENTOS PARA A POLÍTICA DO PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO - CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO ESTUDO EMPREENDIDO

A partir da análise das principais características do cargo de leitor e dos principais pontos destacados nos relatos de experiência dos professores, neste capítulo, são apresentados direcionamentos para o aprimoramento da política do Programa Leitorado Brasileiro, tendo em vista os dados analisados neste estudo. Primeiramente, trataremos de pontos concernentes ao processo seletivo ao cargo de Leitor, indicando questões que foram identificadas na análise dos editais e dos currículos dos professores selecionados pelo PLB. Como continuidade das contribuições deste trabalho, discutimos a proposição de uma plataforma colaborativa para o trabalho dos leitores, pensada a partir da natureza das atividades exercidas por esses professores, destacadas nos editais, e pontuadas nos relatos de prática.

A representação da política por meio de textos pode possibilitar aos interessados diferentes entendimentos acerca de suas premissas. Os textos políticos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, podendo ser contraditórios, e resultantes de disputas e acordos dos grupos que competem para controlar as representações da política (MAINARDES, 2006). Em nossa análise, entendemos que os textos dos editais disponibilizados pelo MRE/CAPES e IES representam uma faceta importante da política do Programa Leitorado, que poderíamos relacionar ao segundo contexto proposto pelo Ciclo de Políticas, qual seja, o contexto da produção de texto. A representação da política do Programa Leitorado em forma de texto é um processo que envolve o discurso do MRE/CAPES e das IES envolvidas. Segundo Mainardes (2006), “as respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto de prática”. (p.53).

O contexto de prática, apontado pelo autor, é aquele em que as políticas não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas a interpretações e recontextualizações, conforme Ball e Bowe (1994). As interpretações dos discursos e dos textos políticos variam conforme os profissionais que atuam no contexto da prática, cada qual com suas visões e valores pessoais. Dessa forma, “a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

No caso do Leitorado Brasileiro, podemos nos referir ao contexto de prática em quatro instâncias, desde a interpretação dos editais pelos candidatos ao cargo de leitor no momento

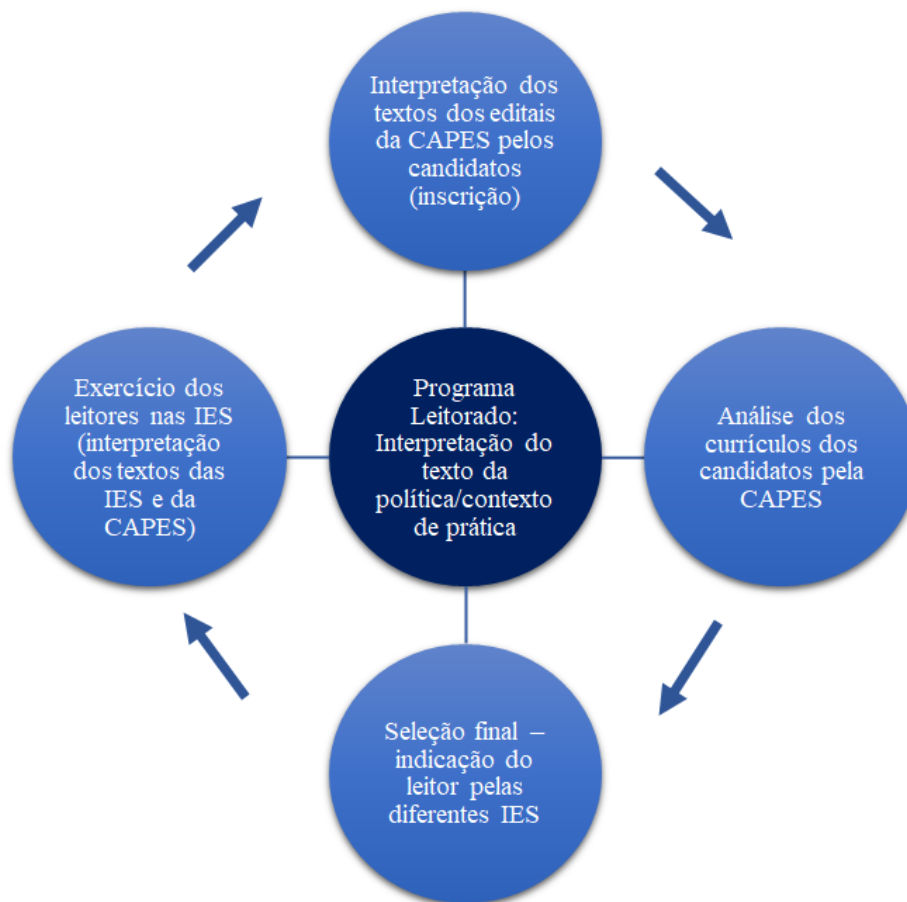
de sua inscrição no processo seletivo até a atuação dos leitores nas IES, conforme elencamos a seguir:

- a) a interpretação dos textos dos editais e inscrição realizada pelos candidatos ao cargo de leitor;
- b) o julgamento dos avaliadores da CAPES (análise dos currículos dos candidatos para a pré-seleção);
- c) as decisões e o(s) encaminhamento (s) dos avaliadores das instituições de ensino superior (avaliação dos candidatos pré-selecionados para o resultado final);
- d) o exercício dos candidatos ao cargo de leitor (encaminhamento da política do leitorado no contexto de atuação – interpretação dos textos do MRE/CAPES e dos textos das IES).

A partir disso, é possível vislumbrar que um dos textos da política do Programa (os editais) passa por diferentes olhares e interpretações até chegar à instância em que o professor leitor se apropria de suas funções em seu local de trabalho, (re)interpretando seu papel e suas atribuições em seu exercício na IES de destino. Ao visualizarmos/ elencarmos esse processo, é possível perceber que a negociação em cada nível institucional cria oportunidades para reinterpretar e manipular a política (JOHNSON, 2013). Portanto, a cuidadosa delimitação do perfil do leitor e os recursos envolvidos no processo de seleção desses candidatos são de extrema relevância para os encaminhamentos no contexto de prática do Programa.

Há quatro ciclos que pertencem ao ciclo da política do Programa Leitorado no contexto de prática. Há, também, diferentes camadas dentro de um mesmo ciclo, o que permite as diversas interpretações em relação ao texto da política instituída pelo Programa. Os leitores, por sua vez, em seu contexto de atuação, desempenham papel fundamental na interpretação e atualização de sua função enquanto agentes principais da política de ensino e promoção da Língua Portuguesa junto a instituições de nível superior. A Figura 4 representa o ciclo do Programa Leitorado referente ao contexto de prática, de acordo com a análise empreendida neste estudo.

Figura 4: Ciclo de políticas do Programa Leitorado



Fonte: Elaborado pela autora.

No contexto de atuação, além das diretrizes gerais do Programa Leitorado, entram os documentos de cada país e, mais especificamente, de cada Consulado/Embaixada e especialmente, de cada IES, refletindo a já mencionada complexidade das políticas. Entendemos que é a partir de sua formação acadêmica, sua experiência docente como professor e pesquisador de língua adicional, bem como experiências relacionadas a outras áreas de estudo relacionadas a linguagem e cultura, que esses profissionais serão capazes de tomar decisões, segundo suas possibilidades de atuação na IES, a respeito da seleção de materiais didáticos, ações de promoção da língua portuguesa para a comunidade acadêmica, dentre outras tantas atividades na instituição relacionadas ao seu cargo. Além disso, com vimos em discussão anterior sobre as atribuições do cargo de leitor, esses profissionais também atuam na formação de professores de PLA em instituições que estejam vinculadas ao MRE, como é o caso dos Centros Culturais Brasileiros, e auxiliam na divulgação/aplicação do Exame de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros – Celpe-Bras. Portanto, todo o processo de seleção dos leitores, assim como a atuação dos leitores nas IES de destino, cria

práticas linguísticas de facto (SHOHAMY, 2006) no Programa Leitorado Brasileiro, perpetuando ou não as expectativas descritas no edital da política do Programa. Logo, julgamos ser extremamente importante que os pré-requisitos de seleção relacionados ao perfil do professor, bem como o(s) procedimento(s) envolvidos, no processo seletivo dos candidatos, sejam claros e estejam consoantes às atividades que possam estar vinculadas ao trabalho dos leitores nas IES. O Ciclo da política do Programa Leitorado, apresentado neste estudo, representa a necessidade de se pensar os processos envolvidos na seleção dos candidatos ao cargo de leitor como um ponto impactante no contexto de prática do Programa. Ao definirmos este ciclo neste trabalho, trazemos à tona a necessidade de se (re) pensar os critérios arrolados nos editais em relação ao processo seletivo do PLB.

De acordo com o que foi discutido no capítulo cinco, há determinados pré-requisitos que deveriam estar mais explícitos nos editais da CAPES, de modo a possibilitar mais ações de difusão da Língua Portuguesa nas IES. Esse é o caso da experiência com o Exame Celpe-Bras, a qual ainda não está estabelecida, de fato, como pré-requisito pelo MRE/CAPES nos editais analisados. De acordo com o perfil esperado do leitor descrito pelas IES, muitas instituições destacam essa experiência nas atribuições do leitor ou indicam, dentre as atividades a serem desenvolvidas pelo leitor no Programa Leitorado, a aplicação do Exame, como é o caso da Université Sorbonne-Nouvelle, no Edital nº. 037/2018, na França. Outrossim, conforme vimos na análise dos editais, uma das prerrogativas do trabalho do leitor está relacionada à cooperação com os Centros Culturais Brasileiros, que, normalmente, são centros aplicadores do Exame Celpe-Bras no Exterior. No entanto, como discutimos no capítulo 5, de modo a exigir a experiência prévia com o Exame Celpe-Bras, é necessário que os órgãos responsáveis pela execução e aplicação do Exame, a saber, INEP e instituições credenciadas para a aplicação do Celpe-Bras, possibilitem/ofereçam cursos e/ou oportunidades de formação a professores interessados na área. Não basta exigir a experiência prévia com o Exame se não forem dadas condições para que os candidatos ao cargo de leitor tenham tido contato com o Exame em situação de aplicação/correção de suas tarefas com profissionais capacitados para tal.

Outra questão que o estudo aqui empreendido identificou diz respeito à importância do diálogo entre o MRE/CAPES e as IES para a elaboração dos editais, para que os critérios de seleção sejam dispostos nos editais de forma mais clara. Conforme discutimos no capítulo cinco, questões culturais relacionadas a expectativas quanto à formação docente e experiência prévia com PLA podem influenciar a descrição do perfil do leitor feita pelas IES, tendo em vista que se tratam de IES estrangeiras. É necessário que haja uma constatação da

concordância entre as instituições quanto às expectativas do perfil do leitor, de acordo com as necessidades da IES estrangeira e da política pretendida pelo MRE em relação ao ensino de PLA no exterior.

Ainda sobre o processo seletivo, pontuamos a importância do papel dos avaliadores vinculados à CAPES para a seleção dos currículos dos candidatos inscritos no Programa, de modo que o processo de seleção seja o mais claro e confiável possível para todos os candidatos. Como vimos no capítulo 5 (cinco), houve casos de candidatos que foram selecionados sem mencionar em seus currículos alguns dos critérios exigidos como pré-requisitos nos editais. Destacamos, em relação a isso, o critério de experiência com o ensino de PLA. Pelo que foi constatado no estudo dos currículos dos candidatos selecionados, há casos em que houve candidatos que foram selecionados sem mencionar a experiência em seus currículos.

A seguir, discutimos a proposta de criação de um espaço virtual para trocas entre os leitores e para sua formação continuada na área de PLA.

8.1 Proposição de criação de um espaço virtual para trocas entre os leitores: formação docente continuada

Conforme discutimos anteriormente, a coletânea *Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo - experiências do Programa de Leitorado do Brasil* - trata-se da primeira coletânea que reúne o discurso dos leitores em relação à sua atuação no contexto de prática nas IES vinculadas ao Programa Leitorado do Itamaraty. Gostaríamos de chamar a atenção para o processo crítico-reflexivo dos autores dos relatos em relação à sua prática docente nesse Programa. Ao se confrontar com seus próprios relatos de experiência, e de seus pares, entendemos que os leitores estão participando de momentos de aprendizado coletivo e, portanto, de formação docente, em que buscam identificar características de sua identidade como professores no contexto do PLB. Acerca da identidade profissional do professor, Pimenta (2005 p.18) afirma que:

[...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Sob essa perspectiva de formação, baseada em vivências e práticas de experiência docente, Nóvoa (1997, p. 25) assevera que: “estar em formação implica um investimento

peçoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também a identidade profissional”.

As reflexões de Pimenta (2005) e de Nóvoa (1997) nos impelem a pensar sobre os modos de formação docente e a construção de identidade profissional vivenciados pelos leitores a partir de seu trabalho no PLB. Embora a grande maioria dos professores, atuantes no Programa, já tenha formação prévia na área de PLA, conforme vimos no capítulo cinco, é possível dizer que esses professores só constroem sua identidade de professor leitor no seu contexto de prática, por meio de suas vivências nas instituições em que são alocados, tecendo escolhas sobre projetos a serem desenvolvidos para a comunidade acadêmica, participando de atividades relacionadas à Embaixada brasileira, dentre outras tantas ações, que fazem parte do seu cotidiano de trabalho, com as quais, muito provavelmente, eles não se deparariam em outros contextos de atuação profissional.

Cumprer lembrar que Oliveira (2017) propôs a criação de um curso de formação prévia para os leitores. Entendemos que um curso dessa natureza seria interessante para os professores se prepararem em termos de informações gerais a respeito do Programa Leitorado (funcionamento do programa, contrato de trabalho, dentre outros), no entanto, em relação à prática docente, julgamos que a formação do leitor se dará no contexto de prática, por meio de suas vivências na instituição e nas trocas com seus colegas de área dentro e fora da instituição. Ademais, conforme discutido anteriormente, ao compreendermos que o cargo de eleitor é heterogêneo (DINIZ, 2012, OLIVEIRA, 2017), pois cada IES atribui diferentes funções aos seus leitores, seria difícil prever um curso de formação docente prévia que desse conta de tantas peculiaridades. Logo, entendemos que é no contexto de prática que a formação do professor ocorre de fato, uma vez que, de acordo com Nóvoa (1997, p.25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Portanto, tomando como base a análise dos relatos dos leitores do Programa Leitorado Brasileiro, e o contexto em que se dá a criação da política educacional vinculada ao Programa Leitorado, entendemos ser necessária a criação de um espaço virtual colaborativo⁸⁶

⁸⁶ Serravalle de Sá (2009) menciona um protocolo de cooperação entre os leitores, para que houvesse uma melhor comunicação entre leitores e ex- leitores. Nossa proposta aqui seria criar uma plataforma colaborativa para os leitores, buscando inserir questões pontuais de reflexão acerca das Políticas educacionais linguísticas encaminhadas pelos leitores. Além disso, pensamos que, por meio do diálogo entre os leitores acerca de suas práticas docentes, o professor possa ser autor – formador (NÓVOA, 2001; SCHLATTER E GARCEZ, 2020).

para a comunicação entre os leitores e pessoas envolvidas nas práticas educacionais do Programa. A nossa proposta de criação de um espaço virtual colaborativo pode proporcionar aos leitores momentos de aprendizado coletivo por meio de seus relatos e de trocas de experiência, permitindo-lhes uma formação contínua, com base em suas práticas docentes, com colegas de área (NÓVOA, 2001). Logo, o professor leitor seria um autor-formador⁸⁷ (SCHLATTER, GARCEZ, 2017) e formaria seus colegas, em uma modalidade específica de ensino de língua adicional, que é a de leitor, além de encaminhar importantes decisões sobre o ensino de PLA no exterior, tratando das principais pautas linguísticas impostas em seu cotidiano de trabalho. Julgamos ser essencial a participação de ex-leitores nesse espaço colaborativo, tendo em vista que a troca entre pares mais e menos experientes proporciona um crescimento mútuo (NÓVOA, 1995; SCHÖN, 2000) e benéfico para a área de PLA. Os momentos de reflexão conjuntos, com outros pares que também se alinham a essa identidade de leitor, podem proporcionar a construção de novos saberes, ou, nas palavras de Costa (2018), podem se tratar de eventos de formação:

[...] encontros dialogados [entre professores], nos quais questões reconhecidas pelos participantes como integrantes do fazer pedagógico são topicalizadas e constituem uma oportunidade de aprendizagem sobre a prática e de construção de entendimentos sobre o que significa ser professor onde cada um atua. (COSTA, 2018, p. 131)

A plataforma aqui proposta seria virtual por conta da facilidade de acesso dos leitores em diferentes momentos e situações imprevistas⁸⁸ que poderiam impedir o encontro presencial periódico dos professores, mesmo aqueles que estejam trabalhando em locais próximos. Esse espaço virtual seria destinado aos relatos de prática docente dos leitores, ao debate acerca de pautas linguísticas importantes que fazem parte do dia a dia desses profissionais, à troca de informações sobre possibilidades de projetos pedagógicos colaborativos, dentre outros. A partir da análise empreendida neste trabalho, destacamos os seguintes pontos que julgamos chave para o debate inicial entre os leitores e pessoas vinculadas ao Programa Leitorado Brasileiro:

- Debate sobre “lusofonia” e ensino de PLA – variedades do português e ensino; português língua pluricêntrica;

⁸⁷ Ver Schlatter e Garcez (2017) para o conceito de professor autor-formador. Disponível em: <https://bit.ly/2Y8qeIe>. Acesso em 01 out. 2021.

⁸⁸ Referimo-nos aqui a possíveis eventos que ultrapassam o controle humano, como é o caso da Pandemia da COvid-19, que impossibilitou a realização de diversas atividades presenciais.

- Práticas colaborativas relacionadas a iniciativas de difusão e promoção da Língua Portuguesa (atividades extracurriculares);
- Debates sobre interculturalidade;
- Heterogeneidade das turmas;
- O Exame Celpe-Bras e seu construto linguístico;
- A institucionalização do Exame Celpe-Bras nos postos de Leitorado e a oferta de cursos preparatórios ao Exame.

Além disso, esse espaço de interlocução poderia proporcionar diálogos e trocas sobre anseios em relação à vida no exterior, evitando assim o chamado *isolamento do leitorado* (SERRAVALLE DE SÁ, 2009). Outro ponto a ser destacado em relação à criação e implementação de tal plataforma na prática dos professores leitores é a possibilidade de se ter mais um espaço de acesso aos postulados do PLB relacionados, servindo, também como um tipo de acervo das políticas educacionais linguísticas empreendidas pelo Programa. Entendemos que a página eletrônica da Rede Brasil Cultural também é um espaço virtual que disponibiliza, ainda que esporadicamente, algumas ações relacionadas às práticas dos professores leitores. No entanto, o espaço virtual que estamos propondo teria como foco ações relacionadas às políticas educacionais linguísticas e outras questões trazidas pelos próprios leitores. Além disso, por se tratar, no caso de nossa proposta, de um ambiente colaborativo, as postagens seriam atualizadas de forma mais dinâmica e seria possível haver mais canais de comunicação dentro da própria plataforma que agilizariam o debate entre os participantes.

Como forma de estimular a participação dos leitores na plataforma, destacam-se algumas ações como, por exemplo, o incentivo do MRE para a criação de uma revista semestral voltada para as práticas dos professores leitores, cujo tema seria definido pelos leitores, segundo as necessidades vislumbradas em seus encontros. Ademais, a consolidação de eventos anuais, como workshops, seminários, dentre outros, que gerem certificação para os envolvidos, de modo a motivar a participação dos leitores nesses eventos.

Com vimos, uma das características da política de promoção e difusão da Língua Portuguesa é a descontinuidade (DINIZ, 2012), ou seja, o trabalho que é iniciado por um leitor na IES estrangeira, em muitos casos, não é continuado pelo futuro leitor, tendo em vista a falta de comunicação entre os leitores ocasionada, geralmente, pelo período entre a abertura de um edital e outro. Portanto, esse tipo de plataforma contribuiria para que o leitor que concluísse seu trabalho na IES de destino pudesse seguir em contato com o próximo leitor que seria alocado na mesma IES, dando continuidade ao seu trabalho de forma mais sistemática.

Logo, é necessário que essa modalidade de trabalho relacionada à difusão e promoção da língua portuguesa, que é o Programa Leitorado Brasileiro, tenha mais visibilidade e possua um espaço próprio para o encaminhamento de suas práticas docentes, para que as ações empreendidas pelos leitores em seu contexto de atuação possam ser compartilhadas entre seus pares, e demais professores de PLA, e sirvam como (auto) formação docente.

A seguir, encaminhamos as considerações finais desta pesquisa.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui relatada teve por objetivo responder à questão norteadora: Quais são as (principais) características do Programa Leitorado Brasileiro para o ensino e difusão da Língua Portuguesa? Por meio do estudo dos Editais nº. 014/2015, 037/2018 e 029/2019 da CAPES, no período de 2015 a 2020, que correspondem à publicação dos três últimos editais do processo de seleção de candidatos ao Programa Leitorado Brasileiro de que tivemos notícia no percurso desta pesquisa, da análise dos currículos dos professores selecionados ao Programa Leitorado no referido período e do olhar cuidadoso para os relatos de experiência dos leitores participantes do Leitorado Brasileiro vinculado ao Itamaraty, procuramos desvelar pontos constitutivos da política educacional linguística encaminhada no contexto de prática desse Programa público. Para isso, tomamos como fundamentação teórica o conceito de Políticas Educacionais linguísticas (SHOHAMY, 2006) e, como referencial analítico para a análise de diferentes contextos inerentes à política do Programa, o Ciclo de Políticas de Ball e seus colaboradores (BOWE, BALL, GOLD, 1992; BALL, 1994).

A partir da pergunta norteadora da pesquisa, tivemos como desdobramento quatro questões que serviram como referencial para a análise dos dados gerados no estudo: a) Qual o perfil desejado e qual o perfil aprovado nos editais do Programa Leitorado? b) O que os perfis dos leitores e seus relatos de experiência (publicados em artigos) apontam sobre as políticas educacionais linguísticas relacionadas ao Programa Leitorado vinculado à CAPES? c) De que modo o Celpe-Bras está vinculado ao trabalho dos leitores? d) Que subsídio(s) pode(m) ser proposto(s) para o aprimoramento das políticas educacionais linguísticas relacionadas a esse Programa a partir da análise empreendida no estudo?

Em relação ao primeiro questionamento, “a) Qual o perfil desejado e qual o perfil aprovado nos editais do Programa Leitorado?”, vemos que a representação da política por meio de textos pode possibilitar aos interessados diferentes entendimentos acerca de suas premissas. Acerca da experiência com PLA, foi possível observar que houve casos em que, mesmo que nos pré-requisitos os editais explicitassem a experiência com PLA (014/2015 e 037/2018), e que as IES também indicassem no perfil dos leitores tal experiência, constatou-se que houve candidatos selecionados sem a menção dessa experiência em seu currículo. Concernente à experiência com o Exame Celpe-Bras, observou-se também algumas incongruências no processo seletivo, pois, embora houvesse demandas por parte das IES por candidatos com experiência com o Exame, houve candidatos selecionados sem essa

experiência, o que indica que tal requisito não se constituiu com um ponto balizador no processo de seleção dos candidatos.

Conforme discutimos no capítulo 5, embora haja convergências em partes dos editais no que concerne aos critérios de seleção, não parece haver uma política consolidada em relação a parâmetros mais específicos concernentes ao perfil do leitor. Desse modo, este estudo evidencia que o Programa Leitorado Brasileiro é uma política educacional linguística de promoção da Língua Portuguesa ainda em construção, uma vez que não é possível obter métricas específicas em relação às características do profissional esperado pelo Programa Leitorado.

Quanto à segunda questão – b) O que os perfis dos leitores e seus relatos de experiência (publicados em artigos) apontam sobre as políticas educacionais linguísticas relacionadas ao Programa Leitorado vinculado à CAPES? –, primeiramente procedemos à análise dos currículos dos professores selecionados pelo Programa Leitorado, ou seja, quanto ao perfil dos professores que atuam nesse programa. Identificamos convergências e divergências em relação aos critérios estabelecidos nos editais e aos currículos dos candidatos selecionados no processo seletivo de fato. Verificamos que todos os professores selecionados possuíam formação na área de Letras (graduação em Letras) e que a maior parte dos professores possuía formação em nível de mestrado, o que vai ao encontro do disposto nos editais. No que concerne à formação em nível de pós-graduação dos candidatos, destacamos que no Edital nº. 029/2019 houve um aumento no número de professores com formação em nível de doutorado em relação aos editais anteriores. Ainda sobre a questão da formação acadêmica, é oportuno destacar que a grande maioria das Instituições que formou os profissionais selecionados corresponde à esfera pública brasileira de ensino, tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação, sendo as regiões Sudeste e Sul, respectivamente, os locais em que há maior abrangência de formação dos leitores. Conforme discutimos anteriormente no capítulo cinco, é importante refletir sobre a importância de tais instituições para a formação de professores e, conseqüentemente, para as ações de internacionalização da Língua Portuguesa. Ainda sobre o segundo questionamento do estudo, b) O que os perfis dos leitores e seus relatos de experiência (publicados em artigos) apontam sobre as políticas educacionais linguísticas relacionadas ao Programa Leitorado vinculado à CAPES?, a análise dos relatos de experiência dos professores da rede leitorado nos permitiu vislumbrar uma faceta importante do contexto de prática da atuação dos leitores. Verificamos o engajamento dos professores participantes do Programa, cada qual, segundo as especificadas de seu contexto de atuação, propondo práticas pedagógicas alinhadas a

abordagens contemporâneas para o ensino de língua adicional, tendo como orientação, em muitos casos de forma explícita, o conceito de proficiência do Exame Celpe-Bras. Outro ponto que identificamos nas narrativas dos leitores diz respeito às tensões entre a variedade europeia e a brasileira do português no contexto de ensino. Sobre o caráter pluricêntrico da língua portuguesa, os leitores brasileiros demonstram a necessidade de se re(pensar) os materiais didáticos e a própria organização curricular dos cursos oferecidos em seu contexto de atuação de modo a ultrapassar a hegemonia europeia imposta nos departamentos em que o leitorado está abrigado. Percebemos a busca por um diálogo que possibilite o trabalho inclusivo das variedades do Português no Programa Leitorado Brasileiro (CARNEIRO, 2019; KRAEMER, 2018), embora tal pauta não pareça, explicitamente, fazer parte da agenda de discussões no âmbito de atuação em que os leitores estão alocados. Julgamos ser necessário que essa discussão esteja presente nas diretrizes do Programa Leitorado, mesmo que o Programa tenha como objetivo a difusão específica da variedade brasileira.

As ações políticas para a difusão e promoção da Língua Portuguesa, embora tenham avançado desde a criação da CPLP, ainda carecem de reflexões e estudos acerca do modo como são encaminhadas, no contexto de prática, com vistas ao pluricentrismo do Português. É importante que essa pauta seja pensada pelos leitores brasileiros para o contexto de ensino de forma crítica, para que suas ações no contexto de prática não (re)produzam também uma hegemonia brasileira em relação ao ensino de português.

Quanto à pergunta acerca do Exame Celpe-Bras - c) De que modo o Celpe-Bras está vinculado ao trabalho dos leitores? -, verificamos que grande parte dos leitores parece desenvolver um trabalho orientado pelo construto de proficiência do Celpe-Bras, como pudemos observar a partir dos relatos dos participantes do Programa o que consideramos ser um efeito retroativo benéfico do Exame para o ensino de PLA. No entanto, embora seja um importante instrumento de difusão e promoção da Língua Portuguesa, a grande maioria das IES que abrigam o Programa Leitorado Brasileiro não são postos aplicadores do Exame. Essa realidade espelha a falta de planejamento da política de promoção da língua portuguesa veiculada pelo Estado Brasileiro, uma vez que, tendo em vista que o Programa Leitorado já existe desde a década de 60, e o Exame Celpe-Bras tenha sido criado na década de 90, já era esperado que houvesse o credenciamento das instituições onde o Leitorado brasileiro atua.

Ao voltarmos para a questão principal desta tese, qual seja, “Quais são as (principais) características do Programa Leitorado Brasileiro para o ensino e difusão da Língua Portuguesa”, considerando as análises empreendidas nesta pesquisa, identificamos os

principais pontos da política educacional do Programa Leitorado Brasileiro, os quais destacamos a seguir⁸⁹:

1. Acerca das características do perfil dos leitores que atuam no Programa: Professores com formação em Letras e pós-graduação em nível de mestrado obtidas em IES públicas brasileiras, sendo que a maioria das instituições se concentram nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, respectivamente. Esses professores, em sua maioria, apresentam experiência prévia com o ensino de PLA;
2. Acerca das características do contexto de prática da política relacionada ao processo de seleção dos leitores: Uma política em construção, em que há certos descompassos no processo seletivo dos leitores; Uma política que necessita de sistematização em relação aos critérios de seleção dos candidatos; Uma política que necessita estabelecer sistematizações para a difusão e promoção do português, a partir de instrumentos políticos consolidados, como, por exemplo, o credenciamento de postos do leitorado para a aplicação do Exame Celpe-Bras;
3. Acerca das características do contexto de prática da atuação dos leitores: Uma política que precisa dar maior visibilidade para os leitores, bem como promover ações de integração entre esses profissionais, para que estes possam discutir e refletir criticamente sobre suas práticas, promovendo também ações conjuntas com seus pares quando possível.

Considerando as principais características do Programa Leitorado vislumbradas nesta pesquisa, buscamos responder à questão d) - Que subsídio(s) pode(m) ser proposto(s) para o aprimoramento das políticas educacionais linguísticas relacionadas a esse Programa a partir da análise empreendida no estudo? A partir do estudo empreendido, no capítulo 8, foram destacados pontos de discussão para o aprimoramento da política do Programa Leitorado Brasileiro, tendo em vista os dados analisados nesta pesquisa. Concernente ao processo seletivo ao cargo de Lector, foram identificadas questões a serem (re)pensadas para o texto dos editais, como é o caso da inserção da experiência prévia com o Exame Celpe-Bras, tendo-se em conta a necessidade de oferta de cursos de formação de avaliadores do Exame por parte do INEP e de entidades responsáveis pela aplicação do Celpe-Bras. Ademais, destacou-se a necessidade de maior confiabilidade no processo seletivo, tendo em vista que foram identificados casos de currículos selecionados no processo que não apresentavam a formação exigida pelos editais. Como continuidade das contribuições deste trabalho, discutimos a proposição de uma plataforma colaborativa para o trabalho dos leitores, pensada a partir da natureza das atividades exercidas por esses professores, destacadas nos editais e identificadas nos relatos de prática.

⁸⁹ Referimo-nos aqui às características principais identificadas no estudo, destacando a maioria dos casos encontrados, no caso do perfil dos leitores, e os pontos que julgamos mais pertinentes a partir dos relatos dos leitores.

Conforme descrevemos no capítulo oito, a plataforma consistiria em um espaço virtual para que os professores pudessem postar seus relatos de prática docente, trazer à tona debates acerca das pautas linguísticas importantes que fazem parte de seu dia a dia, trocar informações sobre possibilidades de projetos pedagógicos colaborativos, dentre outros. Nesse sentido, as trocas entre os usuários da plataforma também poderiam possibilitar momentos de formação docente (COSTA, 2018). Ademais, a plataforma virtual aqui proposta também serviria como uma forma de documentar as ações da prática docente vinculadas ao Programa.

A descontinuidade da política brasileira inerente/presente, em diversos âmbitos de nossa sociedade, também ocorre no contexto do Programa Leitorado Brasileiro. Conforme relatos de leitores, há casos em que projetos são iniciados por um determinado leitor na IES e, quando há a troca de leitor na instituição, o trabalho se perde, por falta de comunicação entre os colegas (SERRAVALLE, 09; DINIZ, 2012; OLIVEIRA, 2017; CARNEIRO, 2009). Desse modo, a partir da plataforma, os principais trabalhos desenvolvidos na prática docente desses profissionais poderiam ser facilmente conhecidos pelos novos leitores e também servir de inspiração para demais profissionais que atuam com o ensino de PLA no exterior.

É importante que mais estudos relacionados aos documentos do Programa Leitorado, bem como a programas relacionados ao ensino de português como língua adicional no exterior, concernentes ao Estado brasileiro, sejam desenvolvidos de modo que possamos compreender melhor, por meio de instrumentos e dados concretos, como esses programas são encaminhados, tendo em vista o contexto de atuação e as demandas acadêmicas vinculadas aos profissionais que levam a cabo as ações de ensino e promoção da Língua Portuguesa em seu local de prática. Sugerimos que outras pesquisas sejam empreendidas a partir deste estudo, tendo como objetivo a veiculação dos outros contextos do ciclo de políticas, sobretudo no que concerne ao contexto dos resultados.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. L.R. O Programa de Leitorado do Ministério das Relações Exteriores do Brasil: José Maria Rodrigues relata suas experiências durante os quatro anos de leitorado no território paraguaio. *Estação Científica*. Jan. 2016, vol. 5, n. 2, pp. 103-110. Disponível em: <https://bit.ly/3kUCjK3>. Acesso em 29 set. 2021.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BIZON, A. C. *Narrando o Exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: A construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. Tese de doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2013.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento-base do Exame Celpe-Bras* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3uACTQt>. Acesso em 02 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012*. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Diário Oficial da União, 2012. p. 28-29.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria nº 973 de 14 de novembro de 2014*. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2014, p. 11-12.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Candidato*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 09/2009*. Brasília, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2WvBYUS>. Acesso em: 28 set. 2021.
- BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 09/2009. ANEXO I*. Brasília, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/39U8HGu>. Acesso em: 28 set. 2021.
- BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 09/2009. ANEXO I*. Brasília, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3FaErWf>. Acesso em: 28 set. 2021.
- BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 14/2015*. Brasília, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3uvXLIx>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 14/2015. ANEXO I*. Brasília, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Y9xh3n>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 14/2015. RETIFICAÇÃO*. Brasília, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3D6N96i>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 14/2015. RESULTADO*. Brasília, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3CYoAYQ>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 37/2018*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3A11CBh>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 37/2018. ALTERAÇÃO*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3uxv3XG>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 37/2018. RESULTADO DA PRÉ-SELEÇÃO DE CANDIDATURAS*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2YfQdy1>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 37/2018. RESULTADO PRELIMINAR*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3orr3ab>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 29/2019*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3zVhS4d>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 29/2019. ANEXO II*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3mheOdN>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 29/2019. RETIFICAÇÃO*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3F5QMLZ>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 29/2019. ANEXO I*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3BODTzK>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 29/2019. PRORROGAÇÃO*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3utwTZM>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 29/2019. LISTA DE INSCRITOS*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2Y1Syr4>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 29/2019. RETIFICAÇÃO DO RESULTADO PRELIMINAR*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3D2cuhn>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. *Edital CAPES/CGCI no. 29/2019. RESULTADO FINAL*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3oqCsqQ>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa*. Brasília: FUNAG, 2020. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1153> Acesso em: 17 abr. 2022.

CORTEZ, Mariana. Material Didático de Português Língua Adicional e Estrangeira: desafios para a integração Latino-Americana. IN: BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Rede em Revista*. Ano 2. Vol. 1. 2015, p. 13-15. Disponível em: <https://bit.ly/3AWQHAd>. Acesso em 17 abr. 2022.

CALVET, L.-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L.-J. *As Políticas Linguísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola. 2007.

CARNEIRO, A. S. R. O programa leitorado do governo brasileiro: ideologias linguísticas e práticas de ensino em um contexto situado. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*. Campinas, SP, n. 43, p. 259–289, 2019. DOI: 10.20396/lil.v0i43.8658373. Disponível em: <https://bit.ly/3zZqzdz>. Acesso em: 2 out. 2021.

CARNEIRO, A.S.R. O Leitorado Brasileiro da Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul: uma experiência com o ensino de Português como Língua Adicional em um contexto pós-colonial. *Revista Caleidoscópio*. Abr. 2019, vol. 17, n. 1, pp. 121-144. Disponível em: <https://bit.ly/3ioFsQN> Acesso em: 29 set. 2021.

CARVALHO, S. SCHLATTER, M. Ações de Difusão Internacional da Língua Portuguesa. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, jun. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3uoWwek>. Acesso em: 29 set. 2021.

CLARK, H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, n. 9, p.1-72, 2000.

COSTA, E. C. *Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar* Porto Alegre: PPGET UFRGS, Tese de doutorado, 2018.

COSTA, E. C. *Práticas de formação de professores de Português Língua Adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior*. Porto Alegre: PPGET UFRGS, Dissertação de Mestrado, 2013.

COSTA, E. V. *A reconstrução de um teste estrutural em um teste de desempenho: uma proposta de reflexão*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DINIZ, L. R. A. A place of representation by the language: the lectureship program of the Brazilian Ministry of Foreign Affairs. *Gragoatá*. Jun. 2012c, vol, 17 n. 32. Disponível em: <https://bit.ly/3olPYMs> Acesso em: 29 set. 2021.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de Línguas: A Instrumentalização Brasileira do Português como Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DINIZ, L. R. A. *Para além das fronteiras: a política linguística de promoção internacional do português*. Belo horizonte, editora UFMG, 2020.

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

DINIZ, L. R. A. De “Rede Brasileira de Ensino no Exterior” a “Rede Brasil Cultural”: processos e percursos na institucionalização da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP). *ResearchGate*. Jan. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Y6U5Rw>. Acesso em 02 out. 2021.

DINIZ, L. R. A. Um lugar de representação pela língua: o programa de leitorado do Ministério das Relações Exteriores brasileiro. *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 189-206, jan./jun., 2012b.

DORIGON, T. *O Celpe-Bras como instrumento de política linguística: um mediador entre propósitos e materializações*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R; ERICKSON, F. *Quantitative Methods, Qualitative Methods*. Londres: Macmillan, 1990, p. 77-198.

FARACO, C.A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARENZENA, N. (org.). *Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

FERGUSON, G. *Language Planning and Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. (Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics).

FERREIRA, L. O Leitorado Brasileiro na Tailândia: Uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 10-29, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3AY2TI7>. Acesso em 29 set. 2021.

FILIPOUSKI, A. M. MARCHI, D. SIMÕES, L. J. Língua portuguesa e literatura. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul; Departamento Pedagógico. (Org.). *Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre, 2009, v. I, p. 53-123.

- FLICK, U. *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes*. Trad. M. Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCEZ, P.M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. In: NICOLAIDES, C. et al. (orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, p. 79-92, 2013.
- GARGIULO, H.; BULLA, G.S.; SCHLATTER, M. O CEPI como ação de política linguística para o Intercâmbio acadêmico. In: FARENZENA, N. (org.). *Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Porto Alegre: UFRGS, p. 107-112, 2013.
- GENTILE, P.; A. N. “Professor se forma na escola”. *Nova Escola*. 01 maio 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3ippF4k>. Acesso em: 04 mar. 2020.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*. vol. 31, n. 1, 2016, p. 25-49.
- HAUGEN, E. *Language conflict and Language Planning: the case of modern Norwegian*. Cambridge: Harvard University Press, 1966.
- JOHNSON, D.C.. *Language Policy*. Palgrave Macmillan. 2013.
- KLOSS, H. *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism, 1969.
- KNIGHT, J. *Higher Education in Turmoil: the Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
- KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon. 1982.
- LANTOLF, J. P.; APPEL, G., Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: J. P. Lantolf. G. Appel. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- LI, Ye. *A preparação de candidatos chineses para o Exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa*. Dissertação de mestrado (Mestrado em letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- MACHADO, L. Programa De Letorado Brasileiro: Algumas Considerações Sobre Sua Configuração E Sobre O Espaço Dedicado à Literatura. *Cadernos De Pós Graduação Em Letras*. 19.1 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3oujDDg>. Acesso em: 02 out. 2021.
- MAINARDERS, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.* 27 (94), 2006, p. 47-69.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Eds.). *El Giro*

Decolonial: reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.

MARQUES, A.A.M. *Políticas Linguísticas e Ensino de Português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas Universidades Federais.* Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

MARTINS, A.F. Rastros de mudanças epistemológicas na área de português como língua adicional: o exame Celpe-Bras como mecanismo de políticas linguísticas. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, v.9, n.1, p. 223-243, 2018.

MASON, J. *Qualitative Researching.* Londres: Sage, 1996.

MELLO, A. A. S. Dois Leitorados na América Central e Caribe: dificuldades e facilidades encontradas no ensino do português brasileiro como segunda língua. In: *Anais do SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Macau, 2011. p. 315-318.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPLE. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; GONÇALVES, Luis. (Orgs.). *O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações.* Campinas/São Paulo: Pontes, 2016, p. 293-310.

MENDES, E. A promoção do português como língua global no século XXI – um cenário a partir do Brasil. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 32, n. 2, p. 37-64, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3D31Bfm>. Acesso em 02 out. 2021.

MENTI, M. M. *O que norteia a escolha de professores de língua estrangeira por diferentes tipos de feedback corretivo.* Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MITTELSTADT, D. *Orientações Curriculares e Pedagógicas para o Nível Avançado de Português como Língua adicional.* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

MIURA, I. K. *O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: Um estudo de três áreas de conhecimento.* Tese (Doutorado). Ribeirão Preto, SP: Universidade de São Paulo, 2006.

MORELO, B.; COSTA, E.V.; KRAEMER, F.F. *Ensino e Aprendizagem de língua Portuguesa e Cultura Brasileira Pelo Mundo: Experiências Do Programa de Leitorado Do Brasil.* Roosevelt, NJ: Boavista Press, 18 de jul. de 2018.

MORELO, B.; DILLI, C. A constituição de uma ação de política linguística para universitários indígenas da UFRGS. In: FARENZENA, N. (org.). *Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas.* Porto Alegre: UFRGS, p. 153-160, 2013.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua Formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1997.

- OHLWEILER, B.D. *Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2006.
- OLIVEIRA, G. M.; DORNELLES, C. Políticas internacionais del portugués. *Real Instituto Elcano*, v. 01, p. 1-7, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3mbEW9U>. Acesso em 01 out. 2021.
- OLIVEIRA, G.M. O português do século XXI e suas políticas linguísticas. Conferência proferida no *Congresso da Sociedade Internacional de PLE (CONSIPL-2011)*, Paraguai, Assunção, 06 out. 2011.
- OLIVEIRA, G. M. *Política Linguística, Política Historiográfica: Epistemologia e escrita da História da(s) Língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2004.
- OLIVEIRA, L. M. *Programa de Leitorado: diálogo entre política linguística externa e professores de PFOL no Brasil*. 276f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- OLIVEIRA, L.M. Brazil's Programa de leitorado: discussions on the professional profile of lectureship. *Revista Matraca*. 01 ago. 2018, vol.25, n. 44, pp.252-271. Disponível em: <https://bit.ly/2YfkwVp>. Acesso em: 29 set. 2021.
- PIMENTA, S.G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, [s.l.], v. 4, n. 2, maio 2000. Wiley-Blackwell. Disponível em: <https://bit.ly/3mjgmnB>. Acesso em: 02 out. 2021.
- RICHTER, M.G. *Ensino do Português e Interatividade*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2002.
- RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares de Educação Básica: documento da Área de Linguagens e Códigos*. Rio Grande do Sul: SEC, 2009.
- ROZENFELD, C.; VIANA, N..O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação do “outro” sob a perspectiva da competência intercultural. *Pandaemonion*. N. 17, p. 259-88, 2011.
- SANTOS, L.G. *Avaliação de desempenho para o nivelamento de alunos de português língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2007.
- SANTOS, L.G.; SARMENTO, S. Programa Leitorado Brasileiro: um olhar sobre os critérios dos editais da CAPES. *Fórum Linguístico*. v. 18 n. 1. Internacionalização no Ensino Superior, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3isGjzR>. Acesso em: 29 set. 2021.
- SARMENTO, S. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n. 2, março de 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3B3MmlW>. Acesso em 02 out. 2021.

SARMENTO, S. KIRSCH, W. Inglês sem fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores. *Ilha do Desterro*, UFSC, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3D0RUy5>. Acesso em: 29 set. 2021.

SCARAMUCCI, M. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, nº 43, p. 203-226. 2004.

SCARAMUCCI, M.V.R. O Exame Celpe-Bras em contexto hispano falante: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L; SCARAMUCCI, M.V.R (Orgs.). *Português para Falantes de Espanhol: ensino e aquisição*. Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 175-190.

SCHIFFMAN, Harold F. *Linguistic Culture and Language Policy*. London: Routledge, 1996.

SCHLATTER, M. E. Prefácio. IN: MORELO, B.; COSTA, E.V. da.; KRAEMER, F.F. *Ensino e Aprendizagem de língua Portuguesa e Cultura Brasileira Pelo Mundo: Experiências Do Programa de Leitorado Do Brasil*. Roosevelt, NJ: Boavista Press, 18 de jul. de 2018.

SCHLATTER, M. E.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, p. 127-172. 2009.

SCHLATTER, M. E GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M., GARCEZ, P. M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas. *ResearchGate Ago*. 2017, pp.13-36. <https://bit.ly/2Y8qeIe>. Acesso em 01 out. 2021.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S. SCHOFFEN, J. R. O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica. In: BULLA, G.S.; UFLACKER, C. M.; SCHLATTER, M. (Orgs.). *Práticas Pedagógicas e Materiais Didáticos para o ensino de português como língua adicional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3oxAXHH>. Acesso em 01 out. 2021.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R.; PRATI, S.; ACUÑA, L. Celpe-Bras e CELU: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG. 2009, p. 95-122.

SCHOFFEN, J. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- SERRAVALLE DE SÁ, D. O leitorado brasileiro em Manchester: política linguística e o ensino de português como língua estrangeira. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 39, 2009, p. 31-40.
- SHOHAMY, E. G. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Routledge: New York, 2006.
- SILVA, D. B. De Flor do Lácio à Língua Global: uma análise da política linguística para a difusão do português no mundo globalizado. *XI Congresso Luso Afro brasileiro de Ciências Sociais*, UFBA, Salvador, 2011.
- SILVA, E. R. A pesquisa em política linguística no Brasil: contribuições dos estudos sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas. In *Anais do XVII Congresso Internacional Associação De Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL)*. 2014, pp. 1.356-1365. João Pessoa, PB: Ideia. Disponível em: <https://bit.ly/3meerkb>. Acesso em: 29 set. 2021.
- SILVA, E.R. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trab. Linguist. Apl.*, [s.l.], v. 52, n. 2, p.289-320, dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3B3Atw5>. Acesso em: 30 set. 2021.
- SILVA, M. E.M. *Interfaces entre as ações oficiais e as políticas linguísticas para a promoção internacional do português*. 2015. 417f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015.
- SOUZA, J. P.C. Letramento Literomusical: práticas sociais mediadas por canções. *Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, [S.l.], v. 22, n. 36, jul. 2015. ISSN 2446-6905. Disponível em: <https://bit.ly/3D9yOFR>. Acesso em: 02 out. 2021.
- SPOLSKY, B. *Language policy: key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge, 2004, 264 p.
- SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez.
- WALL, D.; ALDERSON, J.C. Does whashback exist? *Applied Linguistics*, v.14, n.2, p. 115-129, jun. 1993.
- YAN, Q. *De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas*. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2008.
- YAN, Q. Quem são os 'alunos chineses'? A necessidade de repensar a questão da identidade. In: SILVA, Roberval Teixeira e. (Org.). *Linguagem, cultura e interação: espaços simbólicos construídos em língua portuguesa na China e em Macau. Parte II - Políticas Linguísticas e abordagens teóricas. Fragmntum*, N35, parte II. Laboratório Corpus: UFSM, out./dez. 2012. p. 28-32.