



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LÍLIA DOS ANJOS AFONSO

**A ÁREA DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NAS LICENCIATURAS EM
LETRAS NO BRASIL**

JOÃO PESSOA – PB
2017

LÍLIA DOS ANJOS AFONSO

**A ÁREA DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NAS LICENCIATURAS EM
LETRAS NO BRASIL**

Trabalho de Dissertação para obtenção do título de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e linha de pesquisa *Linguística Aplicada*, sob orientação da Prof^a Dr^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa.

**JOÃO PESSOA - PB
2017**

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A257á AFONSO, Lília Dos Anjos.

A área de política linguística nas licenciaturas em
letras no Brasil / Lília Dos Anjos Afonso. - João
Pessoa, 2017.
109 f.

Orientação: Socorro Cláudia Tavares de SOUSA.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Políticas Linguísticas. 2. Formação de Professores.
3. Ensino de Línguas. I. SOUSA, Socorro Cláudia Tavares
de. II. Título.

UFPB/BC

LÍLIA DOS ANJOS AFONSO

**A ÁREA DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NAS LICENCIATURAS EM
LETRAS NO BRASIL**

Data: 06/03/2017

Banca examinadora:



Prof.^a. Dr.^a. Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Maria Ester Vieira de Sousa
Examinadora



Prof.^a. Dr.^a. Mariana Pérez Gonçalves da Silva
Examinadora

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Manoel e Maria da Penha, e
ao meu irmão Jônata, pelo apoio
incondicional em todos os momentos.*

*A Marta Van Der Linden e a Maria Leda
Franco de Lima. Trinta reais, um cartão de
passagem fizeram a diferença.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus! Mais uma vitória. Foram dois anos de uma jornada com muito sofrimento, mas inesquecível. Obtive um aprendizado que jamais poderia imaginar. Posso dizer que sou vitoriosa e privilegiada. Também agradeço aos meus pais Manoel e Maria da Penha e ao meu irmão Jônata. Sei que não foi fácil a paciência que tiveram que ter comigo.

Apesar deste ser um espaço para agradecimentos, gostaria de fugir um pouco da formalidade que geralmente existe. Então, gostaria de compartilhar com vocês meus amigos e leitores uma pequena história. Eu poderia fazer isso em outra oportunidade, mas acho que agora é o momento.

Para quem me conhece, não é nenhuma novidade. Eu sou formada em Ciências Econômicas (2008). Saí desse curso sem perspectivas de saber se eu teria um futuro e isso representava muito medo e insegurança. E justamente à época daquele final de curso, ainda sem trabalho, um acontecimento mudaria o percurso da minha trajetória acadêmica. Meus pais perderam temporariamente o local de trabalho. Algo totalmente inesperado. Com uma filha recém formada e um filho menor de idade, ainda no Ensino Médio, e com uma mudança recente de residência, quais eram as perspectivas?

Os três primeiros meses foram de tristeza para mim, não vislumbrava nenhum trabalho. Em um dia no final de Julho de 2008, após 3 meses de término do meu curso minha orientadora, professora Marta Van Der Linden toma conhecimento da minha situação, envia um e-mail que só descobri mais de 01 semana depois por que eu não tinha internet – e caminhava quase meia hora para encontrar uma *lan house* – sabendo que eu já tinha uma experiência pregressa com Educação a Distância me convida para ser tutora na recém criada UFPB virtual. Detalhe: Como eu faria para ir até a UFPB para fazer três dias de oficinas preparatórias para minha nova função?

Deus me abençoou com pessoas muito queridas em minha vida, e Tia Lêda, sabendo de tudo o que estava acontecendo prontamente me ofereceu um cartão de passagem, que me permitiu ir à UFPB, que por sua vez me fez encontrar novamente com a minha orientadora, que ‘emprestou’ 30 reais para que eu pudesse comparecer nos demais dias de oficina.

Os resultados desses gestos generosos aconteceram depois. Eu comecei o meu trabalho de tutora, o qual eu tenho orgulho de dizer que exerci por 07 anos. Depois, Especialização em Educação a Distância, que projetou em mim a vontade de fazer o curso

de Licenciatura em Letras que por sua vez me fez ter a vontade de fazer o Mestrado em Linguística.

Nesses 09 anos que passaram tão rapidamente, muitas pessoas especiais surgiram durante esse tempo. Gostaria de expressar nominalmente esse agradecimento.

Agradeço a Professora Dr^a. Socorro Cláudia Tavares de Sousa, eu não tenho palavras para descrever a minha gratidão. Muito obrigada por tudo!

Agradeço também as amigas queridas que estiveram do meu lado durante dias difíceis: Adriana Zardini, Edivânia Almeida, Janaína Ferreira e Rafaela Andrade. Obrigada principalmente pela paciência. Deus me abençoou com amigas tão queridas!

Aos amigos que incentivaram a minha trajetória, Aldenor Souza, Ana Gabriela Barbosa, Bruna Costa, Elysama Glaucia, Emanuelle Vasconcelos, Emny Sousa, Ester Diniz, Evelyn Dantas, Gerthudes Araújo, Gizelly Ferreira, Joaes Cabral, Jociane Borba, Juracy Lacet Porto, Liane Velloso, Luana Farias, Maíra Cordeiro, Moema Viegas, Rafaelle de Freitas, Rosycléa Dantas, Vinicius Varella.

Ao Núcleo de Estudos de Política e Educação Linguística (NEPEL), pelas discussões enriquecedoras e que ajudaram no desenvolvimento da pesquisa.

Às examinadoras deste trabalho, Professoras Dr^a. Maria Ester Vieira de Sousa e Dr^a Mariana Pérez Gonçalves da Silva. Obrigada por aceitarem o convite para a análise deste trabalho.

Aqui estou eu para contar essa história e agradecer a vocês. Algumas pessoas dizem que eu sou lutadora, batalhadora, guerreira. Penso que na verdade sou **vitoriosa**. Obrigada!

RESUMO

A pesquisa em torno da área de Política Linguística nas licenciaturas em Letras do Brasil se constitui ainda como incipiente, lacuna que este trabalho pretende preencher. A partir desta perspectiva, temos como objetivo da pesquisa analisar o espaço da área de Política Linguística no curso de Letras no Brasil, discutindo as contribuições dessa área no processo de formação de professores de línguas. Como base teórica da pesquisa, no que diz respeito à história do campo de Política Linguística, consideramos o aporte de Haugen (1959), Cooper (1989), Baldauf Jr. (2012) e Ribeiro da Silva (2013). Para as concepções de Política Linguística, além de Haugen (1959) e Cooper (1989), utilizamos a noção teórica de Shiffman (1996), Spolsky (2004, 2009, 2012) e Shohamy (2006). Por sua vez, como teoria acerca das questões envolvendo o papel dos professores como agente de Política Linguística, temos a perspectiva de Ricento e Hornberger (1996), Hornberger e Evans (2005), Ricento (2006), Shohamy (2006), Hornberger e Johnson (2007), Throop (2007), Correa (2009, 2010, 2014), Menken e Garcia (2010), Johnson (2013), e Arias e Wiley (2013), Jonhson e Jonhson (2014), Fraga (2014), Rajagopalan (2014). A pesquisa se enquadra dentro de um paradigma interpretativista alinhando-se à perspectiva do trabalho realizada através da análise documental, de modo que estabelecemos como objeto de pesquisa os Projetos Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Letras de Instituições de Ensino Superior do Brasil (IES). No recorte estabelecido, procuramos analisar a caracterização dos componentes curriculares, as ementas e os perfis dos egressos dos projetos selecionados, com a finalidade de observar a presença da política linguística enquanto componente curricular e enquanto conteúdo. Tal observação revelou que os temas relacionados juntamente com o aporte teórico da Política Linguística constituem importantes aspectos a serem discutidos que por sua vez, potencializam a formação do docente como agente decisivo na criação, interpretação, apropriação e implementação de tais políticas, estando esse docente inserido em contextos de línguas dominantes, periféricas ou ainda em uma perspectiva bilíngue. As ementas das instituições e cursos, portanto, têm a preocupação de que o processo formativo tenha uma base que contemple e envolva fundamentos de Políticas Linguísticas. Por sua vez, nos perfis dos egressos, foi possível observar quatro aspectos caracterizadores, a saber: (1) Perfis que fazem referência explícita à dimensão política da língua; (2) Perfis que fazem referência à questão da variedade e diversidade linguísticas; (3) Perfis que estabelecem relação com temáticas da área de Política Linguística; (4) Perfis que destacam explicitamente o papel do docente no contexto de sua prática. Considerando essas quatro características, temos, portanto, a finalidade de formar um profissional consciente de que dimensão política da língua é uma competência necessária em sua formação. Nesse sentido, o docente pode desenvolver a sua agência sobre as escolhas em torno de uma política linguística bem como sobre a escolha de uma variedade linguística. Através da análise realizada, pudemos constatar a importância de um processo formativo docente que contemple Políticas Linguísticas, dado que o professor é o epicentro das ações decisórias sobre as políticas implementadas.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Formação de Professores. Ensino de Línguas

ABSTRACT

The research on Language Policy area graduation courses Languages in Brazil is still incipient, this work intends to contribute to fill this gap. From this perspective, we aim to analyze the field of the Language Policy area in the Brazilian Language Courses (graduation degree), discussing the contributions of this area in the process of language teacher training. As a theoretical reference, regarding the history of the field of Language Policy, we consider the contribution of Haugen (1959), Cooper (1989), Baldauf Jr. (2012) and Ribeiro da Silva (2013). For the conceptions of Language Politics, additionally to works from Haugen (1959) and Cooper (1989), we use the theoretical arguments of Shiffman (1996), Spolsky (2004, 2009, 2012) and Shohamy (2006). Considering the theory related to teachers' as an agent of Language Policy, we based on Ricento and Hornberger (1996), Hornberger and Evans (2005), Ricento (2006), Shohamy (2006), Hornberger and Johnson (2007), Throop (2007), Correa (2009, 2010, 2014), Menken and Garcia (2010), Johnson (2013), and Arias and Wiley (2013), Jonhson and Jonhson (2014), Fraga, Rajagopalan (2014). This research fits within an interpretative paradigm aligned to the perspective of the work accomplished through documentary analysis, so that we establish as object of research the Political and Educational Projects (PPP) from graduation language courses of Higher Education Institutions of Brazil (HEI). Using these conceptions, we try to analyze the characterization of the curricular components, the syllabuses and the profiles of the graduates from selected projects, in order to observe the presence of the language policy as a curricular component and as content. This observation revealed that the themes related to the theoretical contribution of the Language Policy are important aspects to be discussed, which in turn potentiate the teacher training as a decisive agent in the creation, interpretation, appropriation and implementation of such policies, being this teacher inserted in contexts of dominant languages, peripheral or even in a bilingual perspective. The syllabuses of the institutions and courses, therefore, are concerned that the formative process has a base that contemplates and involves the foundations of Language Policies. On the other hand, in the profiles from the graduates, it was possible to observe four characterizing aspects, namely: (1) Profiles that make explicit reference to the political dimension of the language; (2) Profiles that refer to the question of linguistic diversity; (3) Profiles that relate to themes of the Language Policy area; (4) Profiles that explicitly highlight the role of teachers in the context of their practice. Therefore, considering these four characteristics, we have the purpose of training professionals aware of the political dimension of language is a necessary competence in their formation. In this sense, the teacher can develop his/her agency on the choices about a linguistic policy as well as on the choice of a linguistic variety. Through the analysis, we could verify the importance of a teacher training process that includes Language Policies, due the fact that the teacher is the epicenter of the decision-making actions on the policies implemented.

Keywords: Language Policies. Teacher Training. Language Teaching

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
CES	Conselho de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFFLUMINENSE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IILP	Instituto Internacional de Língua Portuguesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEPEL	Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para as Línguas Indígenas
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UnB	Universidade de Brasília
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRP	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE GRÁFICOS E ILUSTRAÇÕES

Gráficos

Gráfico 1: Ano de publicação dos projetos selecionados.....	53
Gráfico 2: Extensão dos Projetos Selecionados	54
Gráfico 3: Carga horária das disciplinas consultas nas instituições	58
Gráfico 4: Período letivo das disciplinas consultadas nas instituições	59
Gráfico 5: Tipo de oferta da disciplina de Política Linguística nas instituições pesquisadas	60

Figuras

Figura 1: Mecanismos que afetam as práticas linguísticas	34
Figura 2: Sequência de uma Política Linguística aplicada diretamente.....	39
Figura 3: Sequência de uma Política Linguística cíclica	40
Figura 4: Caminhos da Política Linguística – Onde está a agência dos professores?	42
Figura 5: Portal de consulta de instituições de educação superior – e-MEC.....	49
Figura 6: Brasil – Estados que concentram instituições com Cursos de Letras que oferecem disciplinas relacionadas à Política Linguística	52
Figura 7: Metáfora da Cebola – Ricento e Hornberger (1996)	73

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Segundo Modelo de Haugen (1983).....	21
Quadro 2: Competências fundamentais para a formação dos professores de línguas	43
Quadro 3: Instituições de Ensino Superior Seleccionadas.....	51
Quadro 4: Cursos de Letras e respectivas habilitações das instituições seleccionadas	55
Quadro 5: Disciplinas com conteúdo de Política Linguística.....	61
Quadro 6: Ementas das disciplinas de Política Linguística – Institutos Federais, Universidades Estaduais e Universidades Federais.....	63
Quadro 7: Temáticas de Política Linguística nas disciplinas seleccionadas	69
Quadro 8: Síntese das ações de promoção e difusão da Língua Portuguesa no Brasil.....	76
Quadro 9: Perfil do egresso dos cursos de Letras investigados	85
Quadro 10: Presença da Política Linguística no Perfil dos Egressos	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – POLÍTICA LINGUÍSTICA: HISTÓRICO DA ÁREA E ASPECTOS CONCEITUAIS	20
1.1 Primeiro Estágio	23
1.2 Segundo Estágio	24
1.3 Terceiro Estágio	26
1.4 Aspectos conceituais: concepções de Política Linguística	27
CAPÍTULO 2 – O PROFESSOR COMO AGENTE DE POLÍTICA LINGUÍSTICA: OS PRINCIPAIS TRABALHOS NA ÁREA	36
2.1. O percurso teórico no contexto internacional e brasileiro	36
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
3.1 Área de inserção da investigação	45
3.2 Paradigma e procedimentos de pesquisa	48
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS	56
4.1 A Política Linguística e os componentes curriculares	57
4.2 A Política Linguística e o ementário das disciplinas	63
4.3 A Política Linguística e o perfil dos egressos dos cursos	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, as pesquisas relacionadas ao campo de Política Linguística¹ têm constituído um consistente e importante espaço de investigação (cf. RICENTO, 2006; JOHNSON (2013); SOUSA e ROCA, 2015). Rajagopalan (2013) observa duas perspectivas sobre a compreensão de Política Linguística, uma como campo de atividade “a questão política esteve presente o tempo todo ao longo da história” e outra como campo de conhecimento científico “como área de estudos reconhecida e institucionalizada como tal, a Política Linguística tem mais ou menos meio século de existência” (RAJAGOPALAN, 2013, p.145).

De modo a ilustrar essa distinção de Rajagopalan (2013), podemos citar sobre a Política Linguística como campo de atividade, o exemplo fornecido por Fishman (2006) que traz a história do rei Assuero, presente no livro de Ester (Antigo Testamento). Estando insatisfeito com a postura de sua rainha, o rei decidiu encontrar uma nova esposa através de um concurso. Para isso, torna esta informação pública para os vários povos vizinhos através do envio de cartas, adotando a ação de realizar tais comunicações de acordo com a escrita de cada comunidade ou através da leitura destas cartas para as províncias que não tinham a língua escrita. Sendo assim, o objetivo do rei em promover o concurso ao conhecimento de todos envolveu uma política linguística, dado que “todas as línguas, escritas ou não escritas, foram consideradas iguais para o recebimento de uma mensagem urgente do rei.”² (FISHMAN, 2006, p. 02).

Por sua vez, a Política Linguística como campo de conhecimento científico, é recente. De acordo com Spolsky (2012), Johnson (2013), Johnson e Ricento (2013), a área de surgiu a partir do fim da Segunda Guerra Mundial e do processo de reconstrução das nações. Neste sentido, os linguistas eram chamados a resolver os problemas de linguagem através da elaboração de planejamentos linguísticos para estas nações. Estas políticas envolviam por exemplo, o desenvolvimento de instrumentos linguísticos como dicionários, gramáticas, sistemas de escrita etc.

O desenvolvimento da Política Linguística enquanto campo de estudos passou por diversas transformações. Adotando o recorte estabelecido por Ricento (2000), essas mudanças foram demarcadas através do critério epistemológico (de uma visão

¹ Tradução para o termo *Language Policy*

² No original: “[...] all languages, written or unwritten, were considered equal for the receipt of an urgent message from the king.” (FISHMAN, 2006, p. 02). Todas as traduções deste artigo são de nossa autoria.

estruturalista até a pós-modernista), de um critério macrosociopolítico (desde o processo de descolonização até a fase de globalização) e de um critério estratégico (motivações dos pesquisadores para o direcionamento das pesquisas a serem realizadas em Política Linguística). Neste sentido, a noção de Política Linguística foi sendo ampliada ao longo do tempo. Para Spolsky (2004, 2009, 2012), a Política Linguística é vista de forma multidimensional, através de três componentes que a constitui: as práticas, as crenças e a gestão da língua. Na visão de Shohamy (2006) a Política Linguística precisa ser entendida a partir da existência de mecanismos que podem afetar as práticas e as ideologias linguísticas, tais como, regras e regulamentos, testes de línguas, a língua no espaço público etc.

Partindo dessas noções ampliadas de Política Linguística, é possível vislumbrar o papel dos professores de línguas em relação às Políticas Linguísticas, seja considerando as orientações curriculares oficiais, como interpretam e se apropriam dessas políticas, seja considerando as crenças e decisões sobre o que e como ensinar determinada língua, dentre outras. Considerando especificamente o recorte desta pesquisa da Política Linguística e a formação de professores, temos como exemplos os trabalhos que mostram esta relação, tais como: de Ricento e Hornberger (1996), Hornberger e Evans (2005), Ricento (2006), Wiley (2008), Shohamy (2006), Hornberger e Johnson (2007), Throop (2007), Correa (2009, 2010, 2014), Pease-Alvarez (2010), Menken e Garcia (2010), Johnson (2013), e Arias e Wiley (2013), Johnson e Johnson (2014), Fraga (2014), Rajagopalan (2014).

Nessa perspectiva, destacamos a importância de trabalhar essa relação, sobretudo, no que diz respeito ao caráter social advindo dos resultados desta pesquisa para a formação de professores de língua, bem como da existência de trabalhos que explorem a relação política linguística e formação de professores, conforme destacaram Arias e Wiley (2013). Os autores apontam essa lacuna ao ressaltar a importância do desenvolvimento de competências na formação docente, mas que raramente ou nunca são consideradas em cursos de preparação dos professores.

Partindo dessas considerações, na afirmação de Pérez-Milans (2015), ações, experiências, formas de portar estão o tempo todo sendo negociadas, ressignificadas pelos professores. Tal concepção do papel docente envolve, portanto sua agentividade em relação a uma Política Linguística que é imposta e através de sua ação, é transformada. Neste sentido, ressaltamos a afirmação de Ricento e Hornberger (1996) que destacam e defendem que os professores devem ter o reconhecimento enquanto agentes de políticas linguísticas. Tal ideia é reforçada nas pesquisas de Shohamy (2006) e Throop (2007). A

primeira, afirma que o docente precisa assumir uma constante agentividade, pois, são eles os mais importantes atores que podem desencadear mudanças no processo educacional ao ressignificar as Políticas Linguísticas que lhes são impostas. No entanto, ao mesmo tempo, Shohamy ressalta que estes docentes “geralmente não estão envolvidos nas decisões sobre a política linguística e as línguas que ensinam. Eles também não estão conscientes de como as línguas que ensinam são incorporadas em uma variedade de agendas e questões políticas e ideológicas”³. (SHOHAMY, 2006, p. 160)

Por sua vez, o estudo de Throop (2007) problematiza a respeito de como os professores podem desenvolver novas maneiras de lidar com as exigências sobre o trabalho docente em sala de aula, e, o que seria possível aos programas de formação de professores fazerem para que este processo formativo esteja pautado pelo desenvolvimento de competências e que a inserção da disciplina de Política Linguística poderia ser útil para atingir tal finalidade. Para a autora, os professores são destinatários não passivos de Políticas Linguísticas, ou seja, “é impossível para os professores não se envolverem em ações de política e planejamento linguístico”⁴ (THROOP, 2007, p. 50). Os docentes algumas vezes estão envolvidos inclusive, nos atos de planejamento destas políticas. Throop (2007), ressalta alguns motivos para isso, sobretudo, na consciência da importância do papel do docente dentro do processo formativo, envolvendo nesse sentido, o conhecimento da língua (na formação) e a prática (durante o trabalho); como o docente poderá encarar o fato de que chegará em uma sala em que uma língua ou variedade linguística é prestigiada em detrimento de outra; o entendimento da legislação e as formas de inseri-la no contexto das agendas no que diz respeito ao espaço escolar de modo a encontrar o espaço necessário para (re) criar as políticas que melhor atendam seus alunos.

Nesse sentido, o docente pode (re) criar estas políticas para tornar a sala de aula um espaço equitativo para o estudante, considerando um contexto multilíngue. A complexidade dessa agentividade está no contexto de realização destas práticas, dado que o docente enfrenta dificuldades em determinar quais práticas são significativas para o espaço educacional e por sua vez para a comunidade.

Tomando como base as Políticas Linguísticas que envolvem o processo de constituição dos cursos de Letras no Brasil, temos que tais iniciativas foram provenientes

³ No original: “generally not involved in the decisions about LP and the particular languages they teach. They are also often not aware of how the languages they teach are embedded in a variety of ideological and political agendas of issues of language policies”. (SHOHAMY, 2006, p.160)

⁴ No original: “it is impossible for teachers not to engage in language planning and policy”. (THROOP, 2007, p.50)

de uma ampla transformação histórica do ensino de línguas no país. Fiorin (2006) destaca através de seu estudo sobre a criação dos cursos de Letras no Brasil, como ocorreu essa transformação. A implantação de instituições de ensino superior no Brasil, começou apenas na década de 1930 e os cursos de Letras surgiram junto aos projetos de Faculdades de Filosofia. Inicialmente, os currículos eram voltados a uma formação em Letras Clássicas – como o curso era chamado na época, privilegiando, portanto, o estudo histórico da língua e da literatura. Sendo assim, era comum ao currículo do curso, o estudo filológico, o histórico comparativo e a filologia. Sendo assim, o autor afirma que a pesquisa em um instituto de filologia, por exemplo, “deveria ter uma orientação histórico-comparada: seria preciso estudar a evolução dos fatos linguísticos do tupi-guarani e comparar o tupi com outras línguas americanas, para estabelecer as famílias linguísticas”. (FIORIN, 2006, p.19). Neste sentido, é notável a orientação histórica desses cursos no início do século XX. Segundo Fialho e Fideles (2008) três modalidades de formação constituíam os primeiros cursos, Letras Clássicas (em que a formação em Língua Portuguesa era incluída), Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas.

De acordo com Fialho e Fideles (2008), o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, na década de 1930 foram pioneiras e fundamentais na formação dos primeiros licenciados em Letras no Brasil. Já nos anos 1940, o curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foi reconhecido sendo “capaz de promover o desenvolvimento de pesquisas básicas indispensáveis à própria formação profissional e, principalmente, à construção da independência científica e cultural do nosso país”. (FIALHO e FIDELES, 2008, s.p). No entanto, segundo as autoras, as primeiras mudanças envolvendo os cursos de Letras ocorreram nos anos 1960, com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que promoveu a descentralização do ensino superior no país, permitindo a criação de novas universidades e consequentemente novos cursos de Letras. Esses cursos objetivavam àquele período formar profissionais (1) para o exercício de atividades intelectuais; (2) preparar para o magistério de ensino secundário, normal e superior, e, (3) para realizar pesquisas acerca da língua que constitui o objeto de sua formação para o ensino. Senso assim, o perfil docente almejado nos cursos de Letras “foram estabelecidos com a finalidade de preparar trabalhadores intelectuais”. (FIALHO e FIDELES, 2008, s.p).

Por sua vez, Rodrigues (2005) destaca a transformação em torno do perfil do docente formado nos cursos de Letras, desde os anos 1930, quando o bacharelado tinha

um peso superior à didática para a licenciatura, sendo esta última habilitação um complemento à formação como bacharel. Já nos anos 1950 a preocupação consistia em habilitar o docente ao conhecimento de várias línguas, ainda com pouco destaque para a prática de ensino. Apenas nos anos 1960 algumas alterações propostas pela LDB contribuíram para uma mudança curricular que passou a privilegiar competências de ensino, instituindo nos currículos a prática de ensino através do estágio. Desta forma, o professor de línguas não seria aquele que aprendeu um conjunto de línguas, mas aquele que saberia o que ensinar, como ensinar e como aplicar os conhecimentos adquiridos em sua formação no âmbito da sala de aula.

A LDB de 1961 foi a primeira de uma série de reformulações curriculares que aconteceram posteriormente e que tiveram impacto no processo formativo do docente. Ao final dos anos 1980, após a restauração do processo democrático e a elaboração de uma nova Constituição Federal em 1988, outros documentos foram criados a partir de então, como a reformulação da LDB em 1996 e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) em 1997. Especificamente sobre o curso de Letras, o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Ensino Superior (CES) nº 1.363/2001 e a Resolução CNE/CES nº 492/2001 também fomentaram mudanças na perspectiva formativa dos professores. Em consequência da elaboração de tais documentos, os conteúdos curriculares passaram por transformações, sobretudo, no que diz respeito à prática de trabalho em sala de aula, dado que a carga horária dos cursos de Letras destina 400 horas de atividades práticas e 400 horas de estágio, o que corrobora em um processo formativo que contempla muito mais a docência, conforme mostra o estudo de Rodrigues (2005).

Por outro lado, apesar da transformação em torno do currículo do curso de Letras, chama-nos a atenção a ausência do componente curricular Política Linguística da maioria dos cursos de licenciaturas em atividade no Brasil. Essa disciplina constitui de fundamental importância para os alunos de Letras, dado que a inserção das reflexões propostas por este campo disciplinar tem relação direta sobre o processo de ensino de línguas.

A partir de tais considerações, formulamos o problema de pesquisa que norteará o desenvolvimento deste trabalho, no que diz respeito ao contexto desta pesquisa no cenário nacional. Sendo assim, apresentamos a seguinte questão principal da pesquisa:

Qual o espaço da área de Política Linguística nas licenciaturas em Letras e quais as contribuições desse campo no processo de formação de professores de línguas no Brasil?

De forma específica se desdobra em outras questões complementares:

- ✓ A área de Política e Planejamento Linguístico está presente no currículo dos cursos de licenciatura de Letras das universidades estaduais e federais no Brasil e como se caracteriza essa presença?
- ✓ Em que medida os perfis dos egressos nos Projetos Político Pedagógico dos cursos de licenciatura em Letras no Brasil refletem a dimensão política da língua?

Diante dessas questões propostas, apresentamos como objetivo geral **analisar o espaço da área de Política Linguística no curso de Letras no Brasil, discutindo as contribuições dessa área no processo de formação de professores de línguas**. De forma específica, pretendemos:

- ✓ Descrever e caracterizar o espaço da área de PL no currículo dos cursos de licenciatura em Letras;
- ✓ Caracterizar o espaço da dimensão política da língua no perfil do egresso nos cursos de licenciatura em Letras.

As discussões realizadas no Núcleo de Pesquisa em Política e Educação Linguística (NEPEL), do qual a pesquisadora faz parte, contribuem no processo de construção dessa pesquisa. Sendo assim, a ideia deste trabalho surgiu a partir da explanação de que os professores são agentes formadores de Políticas Linguísticas, conforme Shohamy (2006), Throop (2007), Arias e Wiley (2013). No entanto, considerando a adoção de políticas do tipo *top-down* (JOHNSON, 2013), ou seja, uma Política Linguística em nível macro desenvolvido por algum órgão ou pessoa que tem autoridade para elaborar tal intervenção na língua, acreditamos que os docentes não têm consciência para o fato de que eles são ao mesmo tempo, recriadores destas políticas, rejeitando, seguindo ou negociando essas políticas.

Com a finalidade de desenvolver o objetivo pretendido, realizamos previamente o mapeamento dos cursos de graduação que oferecem o componente curricular Política

Linguística nas universidades federais e estaduais através do sistema *e-mec* do Ministério da Educação (MEC). A partir deste levantamento, procedemos com uma pesquisa de natureza documental ao analisarmos as ementas dos componentes curriculares selecionados e os perfis dos egressos dos respectivos cursos analisados.

A pesquisa realizada se enquadra como documental e dentro de um paradigma interpretativista. Neste sentido, a partir da análise da inserção da disciplina de Política Linguística no processo de formação docente, buscamos entender a importância deste componente curricular e seus efeitos no processo de ensino de línguas.

Considerando a organização retórica desta pesquisa, dividimos este trabalho em três capítulos. Além da Introdução, o primeiro capítulo apresenta as Considerações Históricas sobre Política Linguística, apresentando também, as principais noções que envolvem este campo de estudos. O capítulo dois insere a Política Linguística e a Formação de Professores, relacionando os procedimentos metodológicos da pesquisa, e o capítulo três, contemplando a análise dos dados da pesquisa, através da descrição e análise do corpus levantados.

CAPÍTULO 1 – POLÍTICA LINGUÍSTICA: HISTÓRICO DA ÁREA E ASPECTOS CONCEITUAIS

As atitudes e decisões em torno das línguas são provenientes de um período remoto, muito antes do que revela o aporte da literatura. A Política Linguística portanto, envolve uma ação, uma escolha, conforme afirma Spolsky (2009). Podemos ilustrar essas “ações” e “escolhas” através do exemplo de Jefté e os gileaditas na luta contra os efraimitas, conforme história presente no livro de Juízes (Antigo Testamento). Na história em questão, os gileaditas garantiram vitória no conflito a partir de uma escolha linguística que lhes davam vantagem. Ao tomarem os pontos estratégicos de passagem do rio Jordão que conduziam até Efraim, sempre que um efraimita tentava atravessar, os homens de Gileade perguntavam: “Você é efraimita?” Se a resposta fosse negativa, um teste era aplicado: “Então diga: Chibolete”. Se a pessoa pronunciasse “Sibolete” e não dissessem a forma correta do termo, seria presa e assassinada na sequência. Sendo assim, uma escolha linguística motivou as ações de uma dada comunidade com um interesse específico.

Por sua vez, os estudos envolvendo a Política Linguística enquanto um campo disciplinar, é algo recente, ou como afirma Ribeiro da Silva (2013) era até pouco tempo “uma ilustre desconhecida” (2013, p.289). O aporte teórico da área é proveniente do final dos anos 1950, e surgiu em torno das decisões a respeito das línguas a partir do contexto das transformações ocorridas desde a metade do século XIX, com o processo de descolonização das colônias africanas e asiáticas e a metade do século XX, no pós-Segunda Guerra Mundial.

De acordo com Ricento (2006), o campo de Política Linguística está compreendido dentro da área de Ciências Sociais e Humanas, seguindo, portanto, uma concepção de linguagem como prática social. Fishman (1970), por sua vez, já estabelecia que o Planejamento Linguístico era uma forma de “aplicação” de Política Linguística. Para Spolsky (2005) o campo disciplinar Política Linguística se insere na área de Linguística Aplicada, dado que “a própria gestão linguística, o esforço por indivíduos, grupos ou instituições com (ou alegando ter) autoridade para modificar as práticas linguísticas ou crenças dos outros falantes, é a própria essência da Linguística Aplicada⁵”

⁵ No original: “Language management itself, the effort by individuals, groups, or institutions with (or claiming to have) authority to modify the language practices or beliefs of other speakers, is at the very core of applied linguistics”. (SPOLSKY, 2005, p.30).

(SPOLSKY, 2005, p.30). Nesta pesquisa, seguimos a visão de Política Linguística de Spolsky (2004, 2005, 2009, 2012) e Shohamy (2006) dado que a nossa perspectiva envolve a compreensão dos professores enquanto agentes de Política Linguística, sendo estes docentes os “gestores” que podem exercer influência nas práticas, crenças e na própria gestão da língua em um dado contexto, no caso, na sala de aula, sendo portanto, parte da “essência da Linguística Aplicada” mencionada por Spolsky (2005).

Retomando a afirmação de Fishman (1970), sobre o Planejamento Linguístico como uma forma de aplicação de Política Linguística, temos que inicialmente, a denominação Planejamento Linguístico foi a nomenclatura adotada na área. De acordo com Calvet (2007) o termo apareceu pela primeira vez em um trabalho de Einar Haugen (1959) que tratava das questões linguísticas da Noruega. Outros estudos surgiram envolvendo outras nomenclaturas, como, *Engenharia Linguística*, *Política e Planejamento Linguístico*, e, *Gloto política*. Essa diversidade terminológica reflete a “complexidade de questões que envolvem a língua na sociedade⁶”. (RICENTO, 2006, p. 23).

Considerando os estudos desenvolvidos em torno do campo disciplinar até então, de acordo com Baldauf (2012), a literatura aponta para quatro tipos de abordagens: (1) clássica; (2) de gestão; (3) crítica; e (4) de domínio. De acordo com Baldauf Jr. (2012), a abordagem clássica segue os preceitos abordados no segundo Modelo de Haugen (1983), incorporando as noções de planejamento de *corpus* (decisões em torno da forma da língua) e do planejamento de *status* (decisões em torno das funções da língua). Estas primeiras pesquisas indicavam a forte intervenção governamental nas decisões, ou seja, todo o processo de planejamento e implementação de uma língua passaria por processos decisórios de instituições de poder. O quadro 1 a seguir elaborado por Calvet (2007) ilustra o segundo Modelo de Haugen.

Quadro 1: Segundo Modelo de Haugen (1983)

	Forma (Planejamento linguístico)	Função (Cultura da língua)
Sociedade (Planejamento de <i>status</i>)	1. Escolha (processo de decisão) a) identificação do problema; b) escolha de uma norma	3. Aplicação (processo educacional) a) correção b) avaliação
Língua (Planejamento de <i>corpus</i>)	2. Codificação (padronização) a) transcrição gráfica b) sintaxe	4. Modernização (desenvolvimento funcional) a) modernização da terminologia

⁶ No original: “the complexity of the issues which involve language in society”. (RICENTO, 2006, p. 23)

	c) léxico	b) desenvolvimento estilístico
--	-----------	--------------------------------

Fonte: Calvet, 2007.

Por sua vez, a abordagem da gestão está associada a aspectos “que vão além de questões socioculturais e sociolinguísticas que se desenvolveram ao mesmo tempo em que a abordagem clássica⁷”. (BALDAUF JR. 2012, p. 237). Sobre essa abordagem, Sousa, Soares e Silva (2014) afirmam que a ideia principal está em torno da chamada Teoria da Gestão da Língua, envolvendo a geração e gestão de enunciados que, por sua vez, são classificadas como gestão simples (envolvendo a gestão da língua que o indivíduo utiliza e a de seu interlocutor) e, gestão organizada (envolvendo a gestão da língua em níveis mais amplos).

Já a abordagem crítica estabelece uma reação direta ao modelo de planejamento clássico, focando especificamente questões histórico-culturais e governamentais de cada comunidade, não podendo o processo em torno de uma Política Linguística ser de competência apenas do governo, bem como não devendo promover ou fomentar desigualdades sociais. Neste sentido, o objetivo dessa abordagem consiste na redução das desigualdades sociais através de planejamento linguístico que promova uma mudança social.

Por fim, a abordagem do domínio é proveniente da noção de Fishman (1972), retomada por Spolsky (2009) com a terminologia de gestão da língua (cf. BALDAUF JR. 2012). Estes domínios estariam associados às práticas, ideologias e gestão da língua, considerando grupos específicos da sociedade, como a família, a religião, o mercado de trabalho, escolas, tribunais etc. Um exemplo de domínio seria, no contexto de uma família que adota uma dada ‘política’ que é imposta por um de seus membros, mas ao mesmo tempo sofre influências externas, ou seja, da comunidade (Ex: Pai/mãe determina que palavras não podem ser mencionados dentro de casa pelos filhos, mas, a influência externa não impede que os filhos aprendam/digam essas palavras em outros domínios). Para Spolsky (2009) um domínio tem três características básicas: (1) Participantes: qualquer indivíduo preenche diferentes papéis em diferentes domínios; (2) localização: a relação entre um espaço físico e pessoas; (3) Tópico: envolve uma função comunicativa, uma razão para falar/escrever de acordo com um contexto apropriado.

⁷ No original: “which goes beyond linguistics to sociocultural and sociolinguistic issues and which developed almost in parallel with the classical approach”. (BALDAUF JR. 2012, p.237)

Utilizando os critérios de Ricento (2000), o campo de Política Linguística pode ser compreendido em três critérios: (1) macrossociopolítico – envolvendo questões como conflitos, migrações, globalização etc.; (2) epistemológico – através do paradigma estruturalista e pós-moderno; e (3) estratégico – razões pelas quais as pesquisas são realizadas. Tais critérios envolvem três estágios de desenvolvimento do campo de Política Linguística: (1) de descolonização, estrutural e pragmático; (2) de fracasso da modernização, sociolinguístico, crítico e de acesso; e, (3) da nova ordem mundial, pós-moderno e de direitos humanos linguísticos. Cada estágio compreendido entre a década de 1960 até os dias atuais tenta desvelar o desenvolvimento da área, bem como indica as pesquisas realizadas em cada período, além de indicar possíveis caminhos de pesquisa na área.

1.1 Primeiro Estágio

O estágio inicial dos estudos do campo de Política Linguística, contempla uma fase de desenvolvimento de solução de problemas linguísticos das “novas nações” que estavam em um processo de transição, já não eram mais dependentes de uma potência imperialista e ao mesmo tempo, estavam estabelecendo suas bases para um processo de desenvolvimento. Paralelamente, os estudos estruturalistas eram a base da linguística da época, influenciando diretamente no Planejamento Linguístico. Neste sentido, o desenvolvimento de gramáticas, dicionários e sistemas linguísticos era a preocupação na determinação sobre quais línguas seriam contempladas e quais seriam deixadas em segundo plano nestes países em transformação.

As primeiras pesquisas indicavam esta visão de planejamento, tais como os trabalhos de Haugen (1959), sobre o planejamento linguístico na Noruega; Fergusson (1959), sobre diglossia; de Fishman, Ferguson, Das Gupta (1968), sobre os problemas linguísticos dos países em desenvolvimento; de Rubin e Jernudd (1968/1969), sobre a natureza do planejamento linguístico; de Fishman (1972), sobre língua e nacionalismo; de Tauli (1974), sobre a categorização das línguas, dentre outros.

O objetivo do planejamento linguístico neste período consistia na seleção de uma língua nacional que pudesse modernizar e reconstruir uma nação. De acordo com Ricento (2000) era consenso entre os linguistas que uma língua de grande domínio (como o inglês ou francês) fosse privilegiada em contextos formais, enquanto que as línguas nativas fossem utilizadas em contextos mais restritos. Dessa forma, o interesse era privilegiar

uma única língua, e assim, o multilinguismo era prejudicial aos interesses das novas nações, influenciadas pela ideologia de uma nação, uma língua. De acordo com Ricento (2000), “neste período a diversidade linguística apresentava obstáculos para o desenvolvimento nacional, enquanto que a homogeneidade linguística foi associada à modernização e ocidentalização⁸” (RICENTO, 2000, p.198). Por sua vez, para Ribeiro da Silva (2013) “as nações liberadas da dominação política e linguística, dificilmente poderiam se gerir, dada sua heterogeneidade étnica e linguística”. (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p.294). Senso assim, a modernização linguística era vista como necessária ao desenvolvimento dessas nações.

As línguas europeias representavam, portanto, o desenvolvimento, a modernidade, a cientificidade, enquanto que as línguas minoritárias deveriam ser destinadas a usos mais corriqueiros. Para Johnson e Ricento (2013), o modelo de Haugen (1966) é um exemplo que ilustra o Planejamento Linguístico idealizado naquele período, através da seleção de um padrão, codificação, aplicação e elaboração, consistindo, portanto, “as etapas de planejamento linguístico sugeridas por Haugen foram propostas como modelo teórico e um roteiro prático para os realmente interessados em planejar as línguas⁹” (JOHNSON e RICENTO, 2013, p. 08).

1.2 Segundo Estágio

O segundo momento tem início no início dos anos 1970 e vai até o final dos anos 1980. Os estudos desse período seguem uma tendência crítica em relação ao primeiro estágio da Política Linguística. De acordo com Ribeiro da Silva (2013), pesquisadores rebateram os interesses em torno do Planejamento Linguístico dos anos 1960, acusando a área de “servir aos interesses de grupos sociais específicos ao mesmo tempo em que se autoproclamava um empreendimento objetivo (científico) e ideologicamente neutro” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 296).

A ideia do monolingüismo como parte do projeto de modernização e desenvolvimento das nações pós-coloniais se mostrou como ineficaz e caracterizou o fracasso da proposta, uma vez que o histórico linguístico dessas nações não envolvia uma

⁸ No original: “in this period was that linguistic diversity presented obstacles for national development, while linguistic homogeneity was associated with modernization and westernization”. (RICENTO, 2000, p.198)

⁹ No original: “Haugen’s language planning steps were proposed as both a theoretical model of language planning and a practical roadmap for those interested in actually planning languages”. (JOHNSON e RICENTO, 2013, p. 08).

diglossia estável sobre as funções das línguas na sociedade. Isso corrobora nas críticas feitas aos trabalhos que dizem respeito ao Planejamento de Corpus e de Status vistos como perspectivas separadas. Para Fishman (1979) “torna-se um beco sem saída o Planejamento de *Status* sem ser executado de maneira concomitantemente com o Planejamento de *Corpus*. Por outro lado, o Planejamento de *Corpus* sem o Planejamento de *Status* é um jogo linguístico, um exercício técnico sem consequência social¹⁰”. (FISHMAN, 1979, p. 12).

Por sua vez, Ricento (2000) aponta para uma ampliação dos estudos sobre o Planejamento, indo além do *Corpus* e do *Status*, dadas as considerações dos efeitos sociais, econômicos e políticos que influenciaram os estudos desenvolvidos naquela década. Sendo assim, as ciências sociais marcaram este segundo estágio, deixando de lado as concepções iniciais de Planejamento Linguístico como processos decisórios relacionados apenas à elaboração de gramáticas, dicionários etc. Os chamados problemas linguísticos, caracterizados pela questão da diversidade das línguas, na verdade não era um problema, mas, uma realidade nas nações, “as comunidades minoritárias devem ter o direito de utilizar e cultivar as suas línguas maternas”. (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 297). Para Ricento (2000), este segundo estágio apresentava uma conexão entre as políticas elaboradas e o reflexo da sociedade.

Nesta abordagem, as conexões entre as atitudes da comunidade e políticas linguísticas foram analisadas para explicar por que a língua x tinha um status especial - alto ou baixo - e as consequências desse status para os indivíduos e as comunidades. Em suma, o *status* (e utilidade) da língua x, bem como a sua viabilidade a curto ou longo prazo, foram correlacionados com o *status* social e econômico dos seus falantes, e não apenas com o número de falantes ou pessoas aptas para modernização¹¹”. (RICENTO, 2000, p. 202)

Existia portanto, a necessidade de uma ampla reconsideração nos estudos na área, incluindo novas problematizações. Wiley (1996) sintetizou várias questões sobre a

¹⁰ No original: “Status planning without concomitant corpus planning runs into a blind alley. Conversely, corpus planning without status planning is a linguistic game, a technical exercise without social consequence”. (FISHMAN, 1979, p.12)

¹¹ No original: “In this approach, the connections between community attitudes and language policies were analyzed to explain why language x had a particular status ± High or Low ± and the consequences of this status for individuals and communities. In short, the status (and utility) of language x, as well as its viability in the short or long term, was correlated with the social and economic status of its speakers, and not just with the numbers of speakers or suitability for modernization”. (RICENTO, 2000, p.202)

problemática das línguas¹² ressaltando a difícil relação entre o que é planejado em termos linguísticos e os interesses de grupos específicos, numa tentativa de imposição de uma dada variante de prestígio. Para Pennycook (1994, 2013) “a língua está situada em uma ação social e tudo o que podemos chamar de língua, não é um sistema previamente estabelecido, mas uma vontade da comunidade”¹³ (PENNYCOOK, 1994, 2013, p.29). Sendo assim, o cenário do plurilinguismo passa a ser visto não mais como um problema, fixando suas bases para discussões ampliadas da noção de Política e de Planejamento Linguístico.

1.3 Terceiro Estágio

O terceiro estágio contempla o período dos anos 1980 e se estende até os dias atuais. Esta fase caracteriza-se pelo fim da guerra fria e o esfacelamento da União Soviética, envolvendo, portanto, uma série de transformações nos domínios territoriais, o ressurgimento de identidades étnicas, o grande contingente de migração populacional e a formação de novos blocos regionais, como a União Europeia, por exemplo (Ricento, 2000). A afirmação de que a língua é um direito em domínios específicos que a utilizam de acordo com um contexto seja escolar, de trabalho, religioso etc. De acordo com Ricento (2000),

Nesta abordagem, as relações entre as políticas linguísticas e ideologias do poder são complexas; diferentes meios para atingir os mesmos objetivos (controle econômico, por exemplo, por interesses imperialistas) podem resultar no apoio, ou restrição de línguas indígenas, com consequências imprevistas pelos planejadores¹⁴ (RICENTO, 2000, p. 205)

¹² No original: “who defines *language problems*? How do they become problems? For whom are they a problem? And, perhaps most important, does language planning itself ever cause language and communication problems?”. “Quem define os problemas linguísticos? Como se tornaram problemas? Para quem é um problema? E, talvez o mais importante, o planejamento linguístico em si já causa problemas de linguagem e comunicação?”. (WILEY, 1996, p. 109).

¹³ No original: “language is located in social action and anything we might want to call a language is not a pre-given system but a will to community”. (PENNYCOOK, 1994, 2013, p.29)

¹⁴ No original: “In this approach, the relations between language policies and ideologies of power are complex; different means of achieving the same goals (e.g. economic control by imperial interests) can result in the support of, or restriction of, indigenous languages, with consequences unforeseen by planners”. (RICENTO, 2000, p.205)

No que diz respeito aos interesses envolvendo a inserção de línguas de prestígio, temos, de acordo com Phillipson (2006), a noção de imperialismo linguístico e as relações entre as línguas impostas e consolidadas das antigas nações imperialistas e a luta pela sobrevivência das línguas nativas que perdem espaço em meio ao contexto de globalização, dado que a ideia propagada é de que o progresso social só é possível através do domínio das línguas de prestígio, tal como o Inglês e o Francês, por exemplo. Por outro lado, embora as línguas minoritárias passam a ser reconhecidas no mundo, perdem espaço para aquelas que representam um *status* maior de inserção social. De acordo com Segundo Johnson e Ricento (2013) “embora políticas linguísticas multilíngues ajudem a criar espaços ideológicos para o desenvolvimento das línguas de minorias, ainda não existe a capacidade de superar discursos sociais dominantes ou crenças locias, bem como as práticas que favorecem determinadas línguas¹⁵”. (JOHNSON E RICENTO, 2013, p.13-14).

1.4 Aspectos conceituais: concepções de Política Linguística

Considerando que as noções de Política Linguística também se modificaram ao longo desse percurso, reunimos algumas concepções de Política Linguística, abrangendo desde o seu surgimento até as noções mais atualizadas, de acordo com alguns dos principais autores da área. Seleccionamos as concepções de Haugen(1959) Cooper (1989) Schiffman (1996) Spolsky (2004, 2009, 2012) e Shohamy (2006).

Nos primeiros estudos da área, o termo inicialmente utilizado no final dos anos 1950 foi *Planejamento Linguístico*, denominação adotada por Haugen (1959), remetendo o planejamento à percepção de que decisões sobre o uso da língua estavam relacionadas apenas à decisões governamentais e envolvia apenas o planejamento de *corpus*. “Por planejamento linguístico eu entendo a atividade de preparação de uma ortografia normativa, gramática e dicionário para a orientação da escrita e fala em uma comunidade de fala não-homogênea”.¹⁶ (Haugen, 1959, p.8). Esta perspectiva envolve uma aplicação dos conhecimentos linguísticos através da elaboração de instrumentos linguísticos,

¹⁵ No original: “Although multilingual language policies help create ideological spaces for minority language development, they still are not always able to overcome either dominant societal discourses or local beliefs and practices that favor particular” (JOHNSON e RICENTO, 2013, p. 13-14).

¹⁶ No original: “By a language planning I understand the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community”. (HAUGEN, 1959, p. 8)

provenientes de uma esfera institucional, impactando diretamente na sociedade. Sendo assim,

Planejamento implica uma tentativa de orientar o desenvolvimento de uma linguagem na direção desejada pelos planejadores. Isso significa não só prever o futuro com base no conhecimento disponível a respeito do passado, mas um esforço deliberado para influenciá-lo.¹⁷ (HAUGEN, 1959, p.8)

O que Haugen descreve através de seu conceito se tornaria conhecido como *Planejamento de Corpus*, “que inclui atividades relacionadas com a manipulação das formas de uma linguagem”¹⁸. (JOHNSON e RICENTO, 2013, p.7). Este planejamento foi proposto através de um modelo desenvolvido em uma pesquisa de 1966 e envolve (1) a seleção de um padrão; (2) a codificação na forma escrita; (3) a aplicação na forma de inserção do padrão selecionado; e, (4) a elaboração através da manutenção do padrão através da atualização da variante linguística selecionada (JOHNSON e RICENTO, 2013). Em contrapartida, a definição de *Planejamento de Status* desenvolvida por Kloss (1969) envolve a função das línguas dentro das sociedades, tais como: oficialidade, transnacionalidade, integração regional, identidade étnica, dentre outras. A diferenciação entre *Status* e *Corpus* estabelecida por Calvet (2007, p.29-30),

O planejamento do *corpus* se relacionava às intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com as outras línguas. Assim, é possível que se queira mudar o vocabulário de uma língua, criar novas palavras, lutar contra os empréstimos: tudo isso pertence à esfera do *corpus*; mas é possível também que se queira modificar o *status* de uma língua, promovê-la à função de língua oficial, introduzi-la na escola, etc., e isso se relaciona ao *status*.

A formatação desse modelo com o tempo foi criticada pela ausência de outros agentes formuladores de políticas. Nesse sentido, toda a ação estava concentrada na esfera governamental e era imposta de “cima para baixo” (*top-down*), o que criaria um problema, já que não considerava a realidade sociolinguística das comunidades, bem como fundamentava-se em ideologias, como a diversidade linguística era um problema, a língua da colônia representava a língua da modernidade e do desenvolvimento por exemplo. O

¹⁷ No original: “Planning implies an attempt to guide the development of a language in a direction desired by planners. It means not only predicting the future on the basis of available knowledge concerning the past, but a deliberate effort to influence it”. (HAUGEN, 1959, p.8)

¹⁸ No original: “which includes activities related to the manipulation of the forms of a language”. (JOHNSON e RICENTO, 2013, p.7)

conceito de Cooper (1989) para Planejamento Linguístico vem relacioná-lo com a mudança social. O autor parte do questionamento “Quem planeja o que planeja, para quem planeja e como planeja?” (COOPER, 1989, p.31)¹⁹. Sobre a atribuição de “quem planeja”, o autor afirma que são pessoas ou instituições que adotam ou rejeitam determinadas variantes em variados contextos comunicativos podem realizar o planejamento linguístico. Como exemplo dessa ação, está a sugestão de uma linguagem politicamente correta por membros de movimentos sociais. A visão ampliada de Cooper sobre os planejadores ressalta a comunidade de fala, diferentemente de estudos anteriores que se preocupavam em como o Estado definiria as ações sobre a língua. Sua crítica e ampliação do conceito de Planejameto Linguístico considera, portanto, o que denomina de “agregados menores”²⁰ (COOPER, 1989, p.36) que seriam justamente as pessoas pertencentes a uma comunidade de fala. Neste sentido, diferentemente do impacto governamental sobre o planejamento (top-down), ocorre um movimento reverso, de “baixo para cima” (*bottom-up*), inserindo a comunidade de fala como participantes na execução do planejamento linguístico determinado.

No que diz respeito ao “o que” pode ser planejado, Cooper (1989) ressalta dois pontos de vista: o de forma e função. Como forma, o autor entende a estrutura da língua bem como o planejamento sobre a língua neste caso, o Planejamento de *Corpus* (interferência no código falado e escrito). Já a função estaria associada ao Planejamento de *Status* (escolhas na função que uma língua exerce em uma comunidade de fala), provenientes dos anos 1960 e acrescenta uma terceira noção denominada Planejamento de *Aquisição*, conferindo importância para a difusão e aprendizagem de línguas. Assim, a Política Linguística assume outra perspectiva social dentro do campo, já que antes a preocupação estava associada apenas à criação de ortografias, dicionários, gramáticas e outros instrumentos normativos.

Já em relação ao “para quem” o Planejamento Linguístico é destinado, Cooper (1989) desfaz a ideia de que o Planejamento é destinado a diferentes âmbitos, comunidades, sociedades, nações... Por fim, sobre o “como” é feito o Planejamento Linguístico, o autor, afirma que não existe um Planejamento Linguístico idealizado de tal forma como era ressaltado nos primeiros estudos, e que se assim fosse, “em um mundo

¹⁹ No original: “Who plans what plans for whom and how?” (COOPER, 1989, p.31)

²⁰ No original: “smaller aggregates”. (COOPER, 1989, p.36)

ideal, provavelmente não existiria a necessidade de um planejamento linguístico”²¹ (COOPER, 1989, p. 42). Sendo assim, a concepção de planejamento foi sendo transformada, diante de mudanças na sociedade, na política, e no próprio desenvolvimento da área, permitindo uma ampliação desse conceito:

Planejamento Linguístico está relacionado aos esforços deliberados que influenciam o comportamento dos outros na forma como a língua é adquirida, estruturada ou alocada. Esta definição não está restrita aos planejadores, nem o público-alvo, nem especifica uma forma ideal de planejamento.²² (COOPER, 1989, p.45)

Outro estudo ampliado da noção de Política Linguística é proveniente de Schiffman (1996) através do que o autor denominou como Cultura Linguística. Nesse sentido, a Política Linguística está ligada à cultura linguística, definida como a soma das ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, mitos, religiões etc, ou seja, todos esses aspectos que estão relacionados à política linguística e que ainda não eram considerados.

Na pesquisa que realizou, Schiffman (1996) ressalta o exemplo da língua Tamil²³ (Índia), apresentando aspectos culturais particularizados que a diferencia das demais línguas do país e que seus usuários tinham a pretensão de realizar uma “purificação linguística” sem a interferência de estrangeirismos evitando “corromper” esta língua. A diglossia (que nesse caso envolve uma variedade da língua para a fala e outra para a escrita) característica do Tamil era uma espécie de Política Linguística implícita. Os falantes tinham a consciência que falavam o Tamil puro, o que não correspondia à realidade. O exemplo conflitante envolvendo o Tamil mostra a Política Linguística “entrelaçada” à cultura linguística e seus aspectos explícitos/implícitos.

Schiffman (1996) afirma que quando se trata da língua, as coisas nunca são como parecem ser. Cada local tem um aspecto cultural que “justifica” na prática a inserção de uma política, em outras palavras,

Política Linguística é principalmente uma construção social. Pode ser constituída por vários elementos de natureza explícita - jurídica,

²¹ No original: “An ideal world would probably have no need for language planning”. (COOPER, 1989, p.42)

²² No original: “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes. This definition neither restricts the planners to authoritative agencies, nor restricts the type of the target group, nor specifies an ideal form of planning”. (COOPER, 1989, p.45).

²³ Os Tâmeis consistem em uma das inúmeras comunidades linguísticas da Índia. A eles é atribuída a condição de “fanáticos da língua”;

judiciária, administrativa, constitucional e / ou linguagem jurídica, podem existir em algumas jurisdições, mas se ou não um sistema de governo tem como texto explícito, a política como uma construção cultural depende essencialmente de outros elementos conceituais - sistemas de crenças, atitudes, mitos - todo o complexo que estamos nos referindo como a cultura linguística, que é a totalidade soma de ideias, valores, crenças, atitudes, preconceitos, restrições religiosas, e todos as outras "bagagens" culturais que os falantes trazem para suas relações com a língua.²⁴ (SCHIFFMAN, 1996, p.276)

A Política Linguística não seria apenas sobre o que é explícito, escrito, evidente, de *jure*, oficial, e decisões *top-down*, mas, também a implícita, secreta, exercendo influência na aplicação e nos resultados dessas políticas. Para Schiffman, portanto, os aspectos culturais da língua muitas vezes são ignorados ou tratados como obstáculos a serem superados para a inserção de políticas que “devem ser implementadas”, dado que as decisões dos formuladores de políticas são “a coisa certa” a ser feita. Nesse sentido, não existem decisões neutras, mas, acompanhadas de um fator ideológico. De acordo com Ricento (2006) dada a proximidade conceitual de cultura linguística com a ideia de Ideologia Linguística, Schiffman teve sua proposta criticada. No entanto, seu trabalho foi essencial para uma compreensão ampliada da Política Linguística na década de 1990. De acordo com Ribeiro da Silva (2013, p.310) “Schiffman transfere o foco das investigações para as práticas cotidianas e para o imaginário social”.

Partindo da visão ampliada de Schiffman, em que a Política Linguística é diretamente relacionada à Cultura Linguística, a proposição teórica de Spolsky (2004, 2009, 2012) vem a trazer uma nova configuração para o entendimento deste conceito. Spolsky (2009) afirma que a Política Linguística é um constructo teórico contínuo que “explica as escolhas feitas pelos falantes com base em padrões definidos por regras reconhecidas por uma comunidade (ou comunidades) de fala das quais são membros”²⁵. (SPOLSKY, 2009, p.1). Através dessa percepção, Spolsky apresenta uma visão que não gera uma interdependência conceitual entre política e cultura linguística, como pudemos perceber na definição de Schiffman. As escolhas realizadas pelos falantes estão

²⁴ No original: “Language policy is primarily a social construct. It may consist of various elements of an explicit nature – juridical, judicial, administrative, constitutional and/or legal language may be extant in some jurisdictions, but whether or not a polity has such explicit text, policy as a cultural construct rests primarily on other conceptual elements – belief systems, attitudes, myths – the whole complex that we are referring to as linguistic culture, which is the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, religious strictures, and all the other cultural ‘baggage’ that speakers bring to their dealings with language from their background”. (SCHIFFMAN, 1996, p.276)

²⁵ No original: “[...] account for the choices made by individual speakers on the basis of rule-governed patterns recognized by the speech community (or communities) of which they are members”. (SPOLSKY, 2009, p.1)

relacionadas a uma condição social, ou seja, a elementos que influenciam e condicionam estas escolhas. Sendo assim o campo de Política Linguística é ampliado na perspectiva teórica de Spolsky (2004) através de uma visão multidimensional, envolvendo sobretudo, três dimensões interrelacionadas, as práticas (ao selecionar entre as línguas ou variedades que compõem o seu repertório linguístico), as crenças (sobre a língua e o uso da língua) e a gestão da língua (esforços específicos para modificar ou influenciar a prática em qualquer tipo de intervenção na língua).

Partindo da visão ampliada de Spolsky (2004, 2009, 2012) essas três diferentes dimensões estão relacionadas: as práticas, crenças e gestão da língua. Nesse sentido, as práticas consistem na “Política Linguística real”, ou seja, parte da comunidade, das escolhas realizadas pelos falantes de um grupo em seus respectivos contextos, demarcando um papel social.

A dimensão das crenças que também pode ser denominada como ideologia está relacionada com os valores dados às variedades linguísticas, às línguas, que podem ser prestigiadas ou discriminadas de acordo com as crenças dos membros de uma comunidade linguística. Para Spolsky (2009) “O *status* de uma variante ou variedade deriva de quantas pessoas a usam e a importância de seus usuários, e os benefícios econômicos e sociais que um falante pode esperar usando-a.”²⁶ (SPOLSKY, 2009, p. 04).

Por sua vez, o componente denominado por Spolsky como gestão representa os esforços de uma pessoa, grupo, governo, ou quem se julgue no papel de autoridade para modificar as ações em torno dos dois primeiros componentes (práticas e crenças) em um dado domínio social, como, família, escola, trabalho, igreja, etc. Aqui podemos retomar a perspectiva de domínio de Fishman (1974), que envolve um espaço social, os participantes, ou seja, a comunidade linguística envolvida, o local e o que é considerado como apropriado em um dado contexto de fala dentro de cada domínio. De acordo com Spolsky estas três dimensões estão relacionadas e são determinantes para as escolhas linguísticas de uma dada comunidade:

A teoria pressupõe que cada um destes três componentes que constitui forças que ajudam na escolha linguística. As práticas linguísticas fornecem os modelos linguísticos que ajudam a explicar a aprendizagem de línguas e assim estabelecer as condições necessárias para a escolha da língua – o comportamento da língua é determinado pela proficiência; as crenças explicam os valores que ajudam na escolha

²⁶ No original: “The status of a variant or variety derives from how many people use it and the importance of the users, and the social and economic benefits a speaker can expect by using it”. (SPOLSKY, 2009, p.4)

individual; e a gestão pode influenciar os falantes a modificarem sua prática ou crença.²⁷ (SPOLSKY, 2009, p.5-6)

Por sua vez, Shohamy (2006) faz uma clara distinção entre Planejamento Linguístico e Política Linguística. Para a autora, o planejamento está associado a intervenções sobre o comportamento linguístico enquanto que a Política Linguística exerce um menor poder de intervenção, variando de um contexto para o outro. Sobre essa diferenciação, a autora ressalta,

Enquanto o planejamento linguístico refere-se a controle, ele não deixa nada para o indivíduo para decidir, regulamentando não apenas o que o indivíduo deve saber, mas também como vão adquirir esse conhecimento. Esta é a forma como o planejamento linguístico está combinado com a prática. As tentativas de política linguística são menos intervencionistas e fazem referência principalmente aos princípios no que diz respeito a qual linguagem utilizar. Assim, pode incluir uma política declarada sobre quantas línguas devem ser aprendidas em um determinado país ou em quais grupos indígenas tem o direito de manter sua língua, porém, muitas vezes não fica claro como isso é implementado.²⁸ (SHOHAMY, 2006, p.49)

Sendo assim, a autora parte para uma visão expandida da Política Linguística (*Expanding Language Policy*), afirmando que mesmo as políticas declaradas como multilíngues nem sempre refletem as políticas reais e efetivas, servindo apenas como declarações de intenções. Em outras palavras, os documentos formais sobre as línguas não são mais do que declarações de intenções que podem não refletir as práticas linguísticas vigentes. Seria necessário, portanto, entender que é preciso examinar outros indicadores que vão além dos documentos de Política Linguística. Esses dispositivos são os diferentes mecanismos que ditam e impõem às vezes, de maneira oculta e implícita, as práticas linguísticas efetivas. De acordo com Shohamy (2006, p.54) esses mecanismos “são considerados dispositivos ocultos ou expostos uma vez que o público não tem

²⁷ No original: “The theory assumes that each of these three components constitutes forces which help account for language choice. The language practices provide the models of language that help explain language learning and so establish the necessary conditions for language choice – language behavior is determined by proficiency; the beliefs explain the values that help account for individual choice; and the management may influence speakers to modify their practice or belief” (SPOLSKY, 2009, p.5-6)

²⁸ No original: “While language planning refers to control, it does not leave anything to the individual to decide, as the governing body determines not just what the person will know but also how he or she will arrive there. This is where language planning is combined with practice. Language policy attempts to be less interventionist and to refer mostly to principles with regard to language use. Thus, it may include a statement that a number of languages should be learned in a given country or that indigenous groups should have the right to maintain their language, but it often does not go into which groups or which languages or how this should be implemented”. (SHOHAMY, 2006, p.49)

consciência de suas capacidades manipulativas e de poder que possam afetar as políticas linguísticas de fato”²⁹, conforme ilustra a figura 1 a seguir:

Figura 1: Mecanismos que afetam as práticas linguísticas



Fonte: Adaptado de Shohamy (2006, p. 58)

As Políticas Linguísticas são, portanto, implementadas a partir dos mecanismos seja de “cima para baixo” ou de “baixo para cima”, por pessoas, grupos, comunidades ou quem se considere em posição de autoridade para exercer o poder de intervenção sobre as línguas. No entanto, “é frequentemente o caso de pessoas que não estão cientes desses dispositivos como ferramentas poderosas capazes de influenciar o comportamento e prática da língua”³⁰. (SHOHAMY, 2006, p. 55).

Um exemplo utilizado por Shohamy para indicar essa não consciência em torno dos mecanismos de política linguística consiste na imposição de Política Linguística Educacional e o papel dos professores como “soldados” que, em tese, vão cumprir essas normativas. De acordo com a autora, as decisões sobre as Políticas Linguísticas para a educação estão centralizadas nas autoridades centrais (no Brasil, por exemplo, seria de responsabilidade do Ministério da Educação, por exemplo). A política neste sentido, seria um mecanismo de realização de agendas ocultas “impostas por entidades políticas de cima para baixo [...] essas políticas são, então, reforçadas por professores, materiais, currículos e testes”³¹ (SHOHAMY, 2006, p.76).

²⁹ No original: “[...]are considered hidden and covert since the public is not aware of their power and manipulative capabilities of affecting de facto policies”. (SHOHAMY, 2006, p.54)

³⁰ No original: “It is often the case that people are not aware of these devices as powerful tools capable of influencing language behavior and practice”. (SHOHAMY, 2006, p.55)

³¹ No original: “[...] imposed by political entities in top-down manner [...]These policies are then reinforced by teachers, materials, curricula and tests”. (SHOHAMY, 2006, p.76)

Considerando o caso de uma língua prestigiada (oficial), todos os mecanismos corroboram na inserção de políticas linguísticas educacionais até chegar no espaço da sala de aula, por exemplo. No entanto, Shohamy (2006) ressalta que alguns problemas podem ocorrer na inserção de políticas para outras línguas ou variedades linguísticas de outros grupos. Considerando o contexto atual, a autora problematiza,

No atual ambiente político onde os Estados são cada vez mais multilíngues, multinacionais e ao mesmo tempo predominantemente globais, os alunos são convidados a aprender a(s) língua(s) que refletem e afetam os interesses dos diferentes grupos de maneiras bem diferentes. Tais idiomas favorecidos podem incluir línguas que são consideradas importantes no mundo global, como é o caso do Inglês na maioria dos países. Pode também incluir decisões para ensinar determinada(s) língua(s) como uma segunda língua ou língua estrangeira no sistema educacional.³² (SHOHAMY, 2006, p.77)

Outro exemplo de mecanismo é a utilização de testes de línguas. Para Shohamy (2006) os testes são exemplos de priorização de uma língua sobre outra. Geralmente esse tipo de mecanismo é implementado no sistema educacional sem resistências. Ainda de acordo com a autora, “raramente existem quaisquer dúvidas ou protestos sobre a gestão dos testes nessa língua e a possibilidade de administrá-la em outra, embora isso possa resultar em discriminação contra estudantes para os quais não é sua língua materna”³³. (SHOHAMY, 2006, p.55). O mecanismo do teste como a inserção de uma política que privilegia uma língua nem sempre é perceptível e exerce forte impacto ao criar a ideia de que uma língua é mais importante do que outra, gerando consequências para comunidades linguísticas minoritárias. Segundo Shohamy (2006, p.55),

E tais mecanismos servem como importantes ferramentas que afetam a percepção de linguagem, o comportamento das pessoas e, eventualmente, as Políticas Linguísticas de fato. Neste sentido, eles são ferramentas para a gestão de Política Linguística, mas também são

³² No original: “In the current political environment where states are becoming more multilingual, multinational and at the same time more global, students are asked to learn language(s) that reflect and affect the interests of different groups in quite different ways. Such preferred languages may include languages that are considered important in the global world, as is the case with English in most countries. It may also include decisions to teach certain language(s) as a foreign/second language in the educational system”. (SHOHAMY, 2006, p.77)

³³ No original: “rarely are there any questions or protests about the administration of the test in that language and the possibility of administering it in another language, although this can result in discrimination against students for whom it is not their home language”. (SHOHAMY, 2006, p.55)

considerados formas de elaboração de políticas em termos de percepções, escolha e utilização real³⁴.

CAPÍTULO 2 – O PROFESSOR COMO AGENTE DE POLÍTICA LINGUÍSTICA: OS PRINCIPAIS TRABALHOS NA ÁREA

2.1. O percurso teórico no contexto internacional e brasileiro

Considerando a evolução da área de Política Linguística, consequentemente pudemos observar teorizações que promoveram discussões sobre o papel da escola no planejamento linguístico (COOPER, 1989), bem como teorizações voltadas às ações pedagógicas dos docentes de língua enquanto ações de política linguística (MENKEN, GARCÍA, 2010). O nosso interesse de pesquisa, como já destacamos, insere o professor como agente que promove políticas linguísticas, dado que as políticas linguísticas não seguem um processo linear, ou seja, são implementadas tal qual foram planejadas, conforme destacam Hornberger e Johnson (2007). Sendo assim, os docentes podem (re) criar, (re) interpretar ou até mesmo manipular uma política linguística específica de acordo com o cenário em que estão inseridos. No entanto, alguns autores como Throop (2007), problematizam se a formação desses professores de línguas os capacitam a ponto de se tornarem conscientes de seu papel nesse processo, conforme analisaremos mais adiante, inclusive, a respeito do espaço da Política Linguística no processo formativo docente nas instituições de ensino superior do Brasil.

Inicialmente, situando nossa pesquisa dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, e considerando especificamente o recorte deste estudo, ou seja, a Política Linguística e a formação de professores de línguas, temos de acordo com Miller (2013), quatro razões³⁵ para o desenvolvimento de estudos sobre a formação de professores no campo da Linguística Aplicada, sendo uma delas de ordem política, dado que “vem alavancando o status institucional dos formadores de professores, tanto no Brasil quanto no exterior” (MILLER, 2013, p.100).

³⁴ No original: “As such the mechanisms serve as major tools affecting language perceptions, people’s behavior and eventually the de facto language policies. Mechanisms then are tools for managing language policy, but they are also considered forms of policymaking in terms of perceptions, choice and actual use”. (SHOHAMY, 2006, p.55)

³⁵ As quatro razões mencionadas por Miller (2013) são: 1. A própria área de investigação sobre o processo de formação docente; 2. O caráter metodológico dos estudos que vêm apresentando cada vez mais inovações na pesquisa; 3. A contribuição política dadas as transformações que envolvem a ação dos docentes no ensino de línguas; 4. As transformações de ordem social, ética e de identidade dos docentes envolvidos no processo formativo.

Como foi comentado anteriormente há trabalhos que corroboram com o tema Política Linguística e formação de professores de línguas, problematizando acerca do professor como agente de políticas linguísticas desde a década de 1990, mais precisamente, através do estudo de Ricento e Hornberger (1996) que àquela época lamentavam o infortúnio dos formados em línguas pois, quaisquer que fossem a sua função, “professores, desenvolvedores de programas, materiais e escritores de livros didáticos, administradores, consultores, ou acadêmicos – estão envolvidos de uma maneira ou de outra nos processos de Política e Planejamento Linguístico”³⁶. (RICENTO, HORNBERGER, 1996, p.401). Esta situação, de acordo com os autores, estaria associada a uma lacuna no processo formativo dos docentes que deveriam ter conhecimento acerca das políticas linguísticas pertinentes ao contexto de sua própria atuação profissional. Neste sentido, seria fundamental uma formação que contemplasse tais conhecimentos.

Para explicar os caminhos que envolvem a criação até a implementação de uma política linguística, Ricento e Hornberger desenvolveram um modelo denominado Metáfora da Cebola (*Metaphor on a Onion*). A associação metafórica se deve ao fato de que assim como a cebola, a criação e as fases que envolvem a colocação em prática de uma política linguística envolvem diferentes camadas. Dada política linguística pode ser criada envolvendo uma instituição governamental, por exemplo, através da elaboração de documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), os Referenciais Curriculares Nacionais das Escolas de Línguas Indígenas (RCNEI) o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), todos, no caso, elaborados pelo Ministério da Educação, e até chegar a sua implementação passa por diferentes camadas. Estes documentos, por sua vez, são diretrizes direcionadas às escolas estaduais e municipais de todo o Brasil, passando pela adoção e implementação através de agentes tais como os secretários de educação, os gestores escolares, por exemplo, que exercerão sua influência na execução destas políticas. De acordo com Ricento e Hornberger (1996, p. 409),

Em termos de processos de Política e Planejamento Linguístico, as camadas externas são os objetivos de política linguística articulados na legislação ou nas decisões da alta corte a nível nacional, que podem então ser operacionalizadas nas regras e orientações; estas orientações são então interpretadas e aplicadas em contextos institucionais, que são

³⁶ No original: “teachers, program developers, materials and textbook writers, administrators, consultants, or academics - are involved in one way or another in the processes of Language Policy and Planning”. (RICENTO, HORNBERGER, 1996, p.401)

compostas de diversos contextos específicos (por exemplo, escolas, empresas, escritórios governamentais); em cada um desses contextos, os indivíduos de diversas origens, experiências e comunidades interagem. Em cada camada (nacional, institucional, interpessoal), padrões característicos do discurso, refletindo objetivos, valores e identidades institucionais ou pessoais, obtidos. Freeman explica que "as escolas, como outras instituições na sociedade, são em grande parte discursivamente constituídas... Isso é, ... [Elas] são compostas de pessoas que falam e escrevem sobre quem são e sobre o que eles dizem, fazem, acreditam, e valorizam de maneiras padronizadas... Discursos abstratos e, inerentes de instituições não são neutros. Eles são sempre estruturados por ideologias". Dentro de cada camada, discursos antagônicos criar tensões e ambiguidades na elaboração de políticas. (RICENTO, HORNBERGER, 1996, p.409)³⁷

Corroborando com essa compreensão exposta por Ricento e Hornberger (1996), Shohamy (2006), Johnson (2013), dentre outros, destacam a forma como os professores são vistos dentro do sistema educacional. Para Ricento e Hornberger (1996), "os professores muitas vezes são socializados para se verem como simples realizadores de políticas que os outros planejam"³⁸ (RICENTO, HORNBERGER, 1996, p.417). Por sua vez, Shohamy (2006) afirma que as políticas linguísticas "são muitas vezes implementadas sem indagações no que diz respeito à sua qualidade, adequação e importância, especialmente a sua validade em termos de aprendizagem bem sucedida para os alunos nas escolas"³⁹. (SHOHAMY, 2006, p.78). O papel dos professores, de acordo com a autora, seria como o de um "soldado" ou um "burocrata" do sistema que seguem as regras provenientes de outras instâncias com pessoas com maior papel de decisão. No entanto, esta seria de acordo com a autora uma visão preocupante, pois os docentes são "os principais agentes por meio do qual uma ideologia é espalhada e se transforma em

³⁷ No original: "In terms of LPP processes, at the outer layers of the onion are the broad language policy objectives articulated in legislation or high court rulings at the national level, which may then be operationalized in regulations and guidelines; these guidelines are then interpreted and implemented in institutional settings, which are composed of diverse, situated contexts (e.g., schools, businesses, government offices); in each of these contexts, individuals from diverse backgrounds, experiences, and communities interact. At each layer (national, institutional, interpersonal), characteristic patterns of discourse, reflecting goals, values, and institutional or personal identities, obtain. Freeman explains that "schools, like other institutions in society, are largely discursively constituted... That is, ...[they] are made up of people who talk and write about who they are and about what they say, do, believe, and value in patterned ways... Abstract, underlying institutional discourses are never neutral. They are always structured by ideologies". Within each layer, competing discourses create tensions and ambiguities in policy formation". (RICENTO, HORNBERGER, 1996, p.409).

³⁸ No original: "teachers are often socialized to see themselves as simply carrying out policies that others have articulated". (RICENTO, HORNBERGER, 1996, p.417).

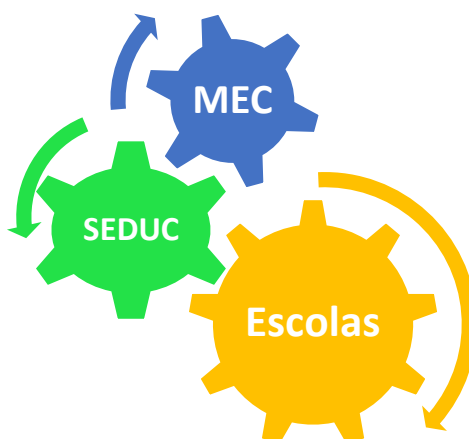
³⁹ No original: "These are often implemented with no questions asked with regard to their quality, appropriateness and relevance especially their validity in terms of successful learning for students in schools". (SHOHAMY, 2006, p.78).

políticas declaradas na aprendizagem das línguas de fato”⁴⁰. (SHOHAMY, 2006, p.79). Sendo assim, a autora critica a forma de sistematização das políticas linguísticas, que, na maioria das vezes, faz com que as vozes desses docentes simplesmente não sejam ouvidas, e, sendo assim, é o mesmo que fechar os olhos e não ver que os professores são os agentes que colocam as políticas linguísticas em ação, ou seja, são eles que as transformam em políticas praticadas de fato. Segundo Shohamy (2006, p. 160),

Os professores, também, precisam assumir um papel ativista, pois eles são os agentes mais importantes através dos quais vários programas de idioma são transmitidos, já que a maioria dessas mudanças podem começar nas escolas. Os professores precisam de tornarem-se parceiros ativos na elaboração de políticas linguísticas e não apenas aqueles que executam as ordens políticas e servis do sistema.⁴¹

Ricento e Hornberger (1996) e Shohamy (2006), procuram, portanto, mostrar que a visão do docente como aquele que segue as políticas constitui parte de uma postura tradicional da Política Linguística, como parte de uma ação única de causa e efeito. Assim, o professor seria parte de uma engrenagem, que de acordo com a denominação de Johnson (2013) seguem regras de “cima para baixo” (no original: *top-down*), obedecendo uma perspectiva tecnocrática, como implementadores de uma política da qual não têm controle. De forma prática, ilustramos essa engrenagem na figura a seguir:

Figura 2: Sequência de uma Política Linguística aplicada diretamente



Fonte: Elaboração própria.

⁴⁰ No original: “the main agentes through whom the ideology is spread and turns from political statements about LEP to de facto practices of language learning”. (SHOHAMY, 2006, p.79).

⁴¹ No original: “Teachers, too, need to take an activist role, as they are the most importante agents through which various language agendas are transmitted, since most of these changes can begin in schools. Teachers need to become active partners in Language Policy making and not just those who carry out the policy orders and servants of the system”. (SHOHAMY, 2006, p.160).

Por sua vez, Hornberger e Johnson (2007) atualizam a Metáfora da Cebola, de modo a “esfacelar” essa ordem linear no processo de criação até a implementação das políticas linguísticas. Neste sentido, outras etapas são agregadas ao processo. Entre o “criar” e “implementar” existe por parte dos envolvidos com uma Política Linguística mais duas etapas essenciais: “interpretar” e “apropriar”. Nesse intermédio aparece como figura central o papel docente que é o epicentro dos processos decisórios. Para Johnson (2013) não existe passividade do papel do docente, ao contrário, eles “resistem e contestam a política”.⁴² (JOHNSON, 2013, p.99). A relação entre a criação e implementação passa a ter a interferência de outros agentes, e as mudanças podem ser provenientes de uma ação de “baixo para cima” (no original: *bottom-up*), entrelaçando e dando novos sentidos ao processo de ensino de línguas.

Figura 3: Sequência de uma Política Linguística cíclica



Fonte: Elaboração própria

Temos, portanto, uma mudança de postura, que por sua vez, depende de uma preparação do docente durante o processo formativo. Essas mudanças são resultantes de novos direcionamentos do processo educativo e que consequentemente impactam no ensino de línguas. Para Menken e Garcia (2010) existem condições externas que implicam nas ações docentes como, por exemplo, completar. Por outro lado, há também

⁴² No original: “resist and contest the state policy”. (JOHNSON, 2013, p.99)

condições internas, como, por exemplo, as crenças e ideologias sobre a(s) língua(s) e/ou variedade(s) linguística(s) interferem a forma como serão implementadas as políticas linguísticas. Sobre a ação docente, temos de acordo com Hornberger e Evans (2005, p. 417)⁴³

Os professores têm oportunidades diárias para realizarem pequenas mudanças em suas práticas, a partir dos temas que eles escolhem para discussão, a forma como eles estruturam a sala de aula, o interesse que demonstram com problemas dos alunos [...] eles podem reforçar valores culturais dominantes, ou podem questionar e até mesmo se opor a esses valores, moldando assim, possíveis visões alternativas da realidade social, muitas vezes indisponível para estudantes.

Os professores neste sentido, figuram como um dos “árbitros” nas decisões sobre como proceder com suas ações no ensino de línguas, e, para isso, “carecem de conhecimentos especializados para decisões de Políticas Linguísticas”⁴⁴ (JOHNSON, 2013, p. 100), o que nem sempre são explorados na formação inicial, comprometendo a sua agentividade. No estudo de Johnson (2013) e Johnson e Johnson (2014), o papel do árbitro é uma espécie de filtro pelo qual uma política linguística passa. As políticas portanto, passam por níveis, que por sua vez, dependem das ações destes árbitros.

Logicamente, tal como já expomos, existem documentos, decretos, diretrizes, parâmetros que são elaborados com a finalidade de indicar o que, como, quando e quem deve ensinar e aprender línguas. No entanto, conforme afirmam Johnson e Johnson (2014) “os professores são os árbitros finais da implementação da política linguística”.⁴⁵ (JOHNSON; JOHNSON, 2014, p.225), reconfigurando o papel dos diferentes agentes que atuam sobre as políticas linguísticas, sendo o professor o agente principal, conforme ilustramos na sequência.

⁴³ No original: “Teachers have daily opportunities to make small changes in their practices, from the topics they choose for discussion, to how they structure the classroom, to the interest they demonstrate in students’ problems [...] They may reinforce dominant cultural values, or they may question and even oppose those values, thereby modeling possible alternative views of social reality often unavailable to students”. (HORNBERGER e EVANS, 2005, p. 417).

⁴⁴ No original: “lacking the expertise to make language policy decisions”. (JOHNSON, 2013, p.100).

⁴⁵ No original: “teachers are the final arbiters of language policy implementation”. (JOHNSON; JOHNSON, 2014, p.225).

Figura 4: Caminhos da Política Linguística – Onde está a agência dos professores?



Fonte: Elaboração própria, baseado no *Washington State language policy funnel*, em Johnson e Johnson, 2014

Além de destacarmos a importância dos professores como agentes de políticas linguísticas, é necessário também ressaltar como o seu processo formativo é importante para o exercício dessa agência. Nesse sentido, são exemplos importantes os estudos de Throop (2007), Wiley (2008), Arias e Wiley (2013), Correa (2009, 2010 e 2014), Fraga (2014) e Rajagopalan (2014).

Arias e Wiley (2013) ressaltam a importância da formação dos professores de línguas, para assim, reconhecerem seus respectivos papéis no processo de ensino-aprendizagem. Os autores em seu estudo, chamam a atenção para o fato de que a reflexão sobre as competências e habilidades docentes raramente fazem parte dos programas de preparação dos professores. No entanto, demonstram que a preocupação com o que interessa ao processo formativo mudou ao longo dos últimos anos, como na comparação entre as competências baseadas em Milk, Mercado e Sapiens (1992) e Lucas e Grinberg (2008). A experiência, as atitudes e crenças sobre as línguas, e o conhecimento sobre estas são fundamentais na atualidade. Os dois estudos estão sinteticamente elencados através do quadro a seguir.

Quadro 2: Competências fundamentais para a formação dos professores de línguas

Milk, Mercado e Sapiens (1992)	Lucas e Grinberg (2008)
Capacidade de usar a língua nativa do aluno	Relacionados às experiências com a língua
Competência de comunicar as expectativas de aprendizagem dos alunos	Atitudes e crenças relacionadas à língua
Capacidade de ter um comportamento de ensino ativo	Relacionadas ao conhecimento da língua
Monitoramento constate dos estudantes	-
Senso de eficácia	-

Fonte: Elaboração própria. Adaptado de Arias e Wiley (2013)

Throop (2007), por sua vez, destaca, ainda, que os cursos que formam professores de línguas devem ter a responsabilidade de preparar os docentes promovendo o conhecimento sobre as políticas linguísticas considerando o contexto social em que estas políticas serão implementadas.

No entanto, para que os professores desenvolvam essa competência, é necessário ter consciência de seu papel e de sua prática docente. Throop (2007) questiona como isso seria possível se ainda existem lacunas a serem preenchidas. Sendo assim, a autora defende que os cursos de ensino superior incluam conteúdos de política linguística como forma de contribuir para constituir as identidades profissionais dos docentes. Isso seria importante, sobretudo, pelo caráter de diversidade linguística que demarca o espaço da sala de aula. Sendo assim,

A dimensão da Política e Planejamento Linguístico poderia ajudar os novos professores a desenvolver uma compreensão mais rica, entendimentos diferenciados de seus papéis profissionais. Pode permitir aos professores a compreensão da complexidade da tarefa que estão realizando, e ajudá-los a reconhecer que o ensino é inevitavelmente trabalho conflituoso.⁴⁶ (THROOP, 2007, p.55)

Por fim, destacamos os trabalhos de Correa (2014), Fraga(2014) e Rajagopalan (2014) que tratam da formação dos professores e o ensino de línguas. Correa (2014) e Fraga (2014) defendem a importância de uma formação inicial e continuada que contemple elementos de Política Linguística mediante os distintos contextos em que os profissionais podem ser inseridos. Correa (2014) menciona a importância da autonomia

⁴⁶ No original: “adding the dimension of Language Policy and Planning could help new teachers to develop a richer, more nuanced understanding of their professional roles. It could allow teachers to better grasp the complexity of the task they are undertaking, and help them recognize that teaching is inevitably conflictual work”. (THROOP, 2007, p.55)

dos docentes, sobretudo, por estarem em contato com diversificados cenários linguísticos. Fraga (2014) problematiza essa questão através de dados sobre a presença da temática de Política Linguística em cursos de pós-graduação no Brasil, ressaltando o caráter ainda incipiente da área e a necessidade de sua expansão, sobretudo nas graduações, já que o espaço como componente curricular dos cursos é ainda menor. Por sua vez, o trabalho de Rajagopalan (2014) menciona a necessidade de um entrosamento entre o docente e a política linguística do seu país quando afirma que “os professores de língua nos mais variados níveis do sistema educacional de uma nação precisam ficar atentos a questões que dizem respeito à Política Linguística em vigor”. (RAJAGOPALAN, 2014, p.73).

Diante do contexto discutido através deste tópico, retomamos a fala de Shohamy (2006) sobre a agência dos professores e o desenvolvimento de uma consciência que torne o professor capaz de atuar em sala de aula a partir de uma formação que contemple a área de Política Linguística. Para isso, é essencial, portanto, que os cursos estejam dispostos a inserir em seus projetos, componentes curriculares com esta finalidade.

Eles devem se ver como atores sociais que estão conscientes das agendas carregadas que eles estão ajudando a realizar através de seus ensinamentos e que, portanto, devem fornecer insumos diferenciados e bem informados através do envolvimento ativo na criação de políticas de educação linguística. Por conseguinte, é importante sensibilizar os professores para este papel, incluindo cursos de política linguística e políticas de educação linguística em programas de formação de professores.⁴⁷ (SHOHAMY, 2006, p.160)

Diante da perspectiva de Shohamy (2006) como ponto de partida sobre o papel dos professores como agentes de Política Linguística, permite discutir, portanto, o espaço da Política Linguística na formação do docente no curso de Letras, conforme faremos através dos resultados da pesquisa que realizamos nos cursos de instituições de ensino superior do Brasil.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos a área em que se insere este trabalho, descrevemos o paradigma e a técnica de pesquisa utilizada e, por fim, delineamos o percurso

⁴⁷ No original: ” They should view themselves as social actors who are aware of the loaded agendas that they are helping to realize through their teaching and who should, therefore, provide differentiated and well-informed input through active involvement in the creation of language education policies. It is therefore important to make teachers aware of this role by including courses of language policy and language education policies in teacher-training programs”. (SHOHAMY, 2006, p.160)

metodológico utilizado para a realização dos objetivos estabelecidos. Lembrando que temos como objetivo geral analisar o espaço da área de Política Linguística no curso de Letras no Brasil, discutindo as contribuições dessa área no processo de formação de professores de línguas.

3.1 Área de inserção da investigação

Considerando a Linguística Aplicada como a área em que este trabalho se insere, temos de acordo com a conceituação da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA)⁴⁸

A Linguística Aplicada é um campo de pesquisa e prática interdisciplinar que lida com problemas práticos da linguagem e da comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos através da aplicação teorias, métodos e resultados de Linguística ou através do desenvolvimento de novos referenciais teóricos e metodológicos em Linguística para lidar com estes problemas⁴⁹.

Mesmo apresentando uma visão ampliada de Linguística Aplicada é possível observar que apesar de a LA ser caracterizada como uma área de investigação de natureza interdisciplinar, ainda há na definição da AILA a dependência à Linguística. Por conta disso, adotamos a perspectiva de Moita Lopes (2009) e Menezes (2009), que fazem uma retrospectiva da área de Linguística Aplicada e de suas transformações, que por sua vez, estão associadas basicamente a três fases: a primeira, procura expandir o escopo da área estabelecendo um afastamento entre a Linguística e a Linguística Aplicada, sendo que essa última não seria mais uma forma de aplicação de teoria linguística tão somente. A segunda fase amplia o escopo da Linguística Aplicada, estabelecendo pesquisas que consideram investigações para além do contexto de ensino e aprendizagem de línguas, revelando preocupação com outros desdobramentos para além da sala de aula. A terceira fase, expande ainda mais os estudos da área de Linguística Aplicada, caracterizando-se como uma Linguística Aplicada Indisciplinar, que de acordo com Moita Lopes (2009, p.19) não se trata mais de uma disciplina, mas, de uma área de estudos “mestiça e

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.aila.info/en/about.html>>. Acesso em: 10 de set. de 2016.

⁴⁹ No original: “Applied Linguistics is an interdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying available theories, methods and results of Linguistics or by developing new theoretical and methodological frameworks in Linguistics to work on these problems”.

nômade”, ultrapassando paradigmas historicamente estabelecidos em fases anteriores. É, portanto, considerada transdisciplinar.

Nessa perspectiva, os estudos envolvendo a grande área da Linguística Aplicada apresentam no contexto atual um amplo caminho de possibilidades de pesquisa, dado o caráter indisciplinar destacado por Moita Lopes (2009). Ainda de acordo com Moita Lopes (2006, 2009) a ênfase em torno do desenvolvimento da Linguística Aplicada e suas respectivas ‘viradas’, inclusive, em contextos que não sejam apenas o ensino e aprendizagem de línguas indica o foco em torno de diversificados interesses de pesquisa, como letramentos, linguagem e gênero, linguagem e mídia, dentre outros (MENEZES, SILVA, GOMES, 2009). Vóvio e De Grande (2010) e Correa (2014), por sua vez, revelam também a abrangência de outras temáticas como por exemplo, a formação de professores.

Segundo Moita Lopes (2006) “uma agenda de investigação para a Linguística Aplicada envolve crucialmente um processo de renarração ou redescrição da vida social” (MOITA LOPES, 2006, p.90). Essas mudanças revelam a conexão da área com as “transformações de natureza histórica, econômica, cultural, tecnológica e política” (MOITA LOPES, 2006, p.91). Partindo desta perspectiva e considerando o que diz respeito às transformações políticas, inclusive, a respeito das decisões em torno da língua, dentro dessa grande área se insere o campo de Política Linguística. Conforme destaca Menezes, Silva e Gomes (2009), a Política e o Planejamento Linguístico sempre estiveram presentes em compêndios de Linguística Aplicada.

Nossa pesquisa, por exemplo, busca realizar uma discussão sobre o espaço da área de Política e Planejamento Linguístico no processo de formação de professores de línguas e as contribuições dessa área (também indisciplinar por natureza) para esses futuros docentes. O foco não está na Linguística Aplicada para o ensino de uma língua em sala de aula. O nosso interesse está relacionado a um processo anterior, visando o docente antes mesmo de chegar a sala de aula.

De acordo com Hornberger (2015), o objetivo da pesquisa em Política Linguística é fundamentalmente “entender, informar e transformar as políticas e práticas da linguagem (em) uso, ensino e aprendizagem”⁵⁰. (HORNBERGER, 2015, p.17). Dentro desse escopo e conforme destaca Shohamy (2006), as decisões de política linguística também incluem também que língua(s) ensinar e aprender nas escolas, quando começar

⁵⁰ No original: “to understand, inform, and transform policies and practices of language (in) use, learning and teaching”. (HORNBERGER, 2015, p.17)

a ensinar e aprender essa(s) língua(s), por quanto tempo, quem é qualificado para ensinar. É sobre esse último aspecto que nos deteremos neste trabalho.

Dentro desse amplo escopo de investigação, existem inúmeros métodos de investigação para as questões pesquisadas no campo de Política Linguística.

A partir de um *kit* de ferramentas de coleta de dados que inclui **questionário da pesquisa, recenseamento e dados demográficos, corpora linguística, entrevistas, documentos políticos, observação participante e ação participativa**; e, um *kit* de ferramentas analíticas que abrangem **abordagens estatísticas, experimentais, etnográficas, linguísticas e discursivas-analíticas e suas muitas variações**, parece existir uma variedade considerável de escolhas que confrontam o pesquisador a métodos e abordagens de pesquisa em Política e Planejamento Linguístico que estão ligadas às questões ou problemas que são abordados pelos pesquisadores⁵¹. (HORNBERGER, 2015, p.9-10). (Grifo nosso).

A autora destaca que novas considerações para o ensino de línguas e a formação docente surgiram a partir das mudanças do contexto social e do paradigma pós-modernista, com ênfase aos direitos humanos linguísticos, bem como consequências do processo de globalização e o aumento das contribuições metodológicas a partir da expansão teórica do campo de pesquisas. Sendo assim, essas diferentes perspectivas podem contribuir no fomento de novas pesquisas.

Neste contexto ampliado de possibilidades, este trabalho utilizou um dos métodos ressaltados por Hornberger (2015), a análise de documentos (Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura em Letras que continham temáticas relacionadas à área de Política Linguística).

Hornberger (2015) afirma que um dos temas de pesquisa dentro da Política Linguística mais estudadas envolvem os processos de ensino e aprendizagem, seja investigando as práticas pedagógicas ou as políticas linguísticas que são adotadas para este fim. Esta pesquisa busca analisar qual o espaço da disciplina de Política Linguística em cursos licenciatura em Letras no Brasil e qual sua contribuição para a formação dos professores de línguas. Este trabalho, pois, pretende preencher a lacuna apresentada por

⁵¹ No original: “Drawing from a data collection toolkit that includes survey questionnaire, census and demographic data, linguistic corpora, interviews, policy documents, participant observation and participatory action; and na analytical toolkit embracing statistical, experimental, ethnographic, linguistic, and discourse-analytic approaches and their many variations, there appears to be a dizzying array of choices confronting the would-be Language Policy and Planning researcher”. (HORNBERGER, 2015, p. 9-10)

Thropp (2007) e Arias e Wiley (2013) que destacam a necessidade de investigar o papel da Política Linguística no processo de formação de professores de línguas.

3.2 Paradigma e procedimentos de pesquisa

A pesquisa se enquadra dentro de um paradigma interpretativista, que de acordo com Bortoni-Ricardo (2013) é uma alternativa ao positivismo. Para a autora, este é um paradigma relacionado a práticas sociais e a capacidade do pesquisador em compreender os significados de diferentes fenômenos. Considerando a área de Política Linguística bem como os seus paradigmas de investigação, temos de acordo com Lin (2015, p.25)

As abordagens interpretativistas se concentram em entender o propósito e significado de atores sociais e ações sociais. A interação social prática/social é co-construída por atores sociais que participam ativamente na interpretação e na negociação de significado, e com base em seus recursos culturais e linguísticos (ou simbólicos) (parcialmente) compartilhados (...) O interesse prático subjacente às abordagens interpretativistas visa produzir conhecimento que enriquece a nossa compreensão de como as pessoas estão fazendo o que estão fazendo, e por que, a partir das perspectivas dos participantes, ou seja, os significados que eles dão para as suas ações⁵².

Esse paradigma de pesquisa pode se alinhar à perspectiva do trabalho realizada através da análise documental nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos pesquisados. Segundo Lakatos (2003), a pesquisa documental se caracteriza pela constituição de acesso à fontes primárias, ou seja, no caso, os documentos analisados (os PPCS). Estes documentos por sua vez, refletem o que os elaboradores (professores dos cursos de licenciatura em Letras) interpretam o papel da área de Política Linguística na formação inicial. O volume de informações é algo que Lakatos (2003) chama a atenção, sobretudo, para o investigador não se perder na análise, por exemplo. Ainda de acordo com a autora,

Para que o investigador não se perca na "floresta" das coisas escritas, deve iniciar seu estudo com a definição clara dos objetivos, **para poder julgar que tipo de documentação será adequada às suas finalidades.**

⁵² No original: "the interpretive approaches focus on understanding the purpose and meaning of social actors and social actions. Social interaction/social practice is co-constructed by social actors actively engaged in the interpretation and negotiation of meaning, and drawing on their (partially) shared cultural and linguistic (or symbolic) resources (...) The practical interest underlying the interpretive approaches aims to produce knowledge that enriches our understanding of how people are doing what they are doing, and why, from the perspectives of the participants, i.e. the meanings they give to their actions". (LIN, 2015, p.25)

Tem de conhecer também os riscos que corre de suas fontes serem inexatas, distorcidas ou errôneas. Por esse motivo, para cada tipo de fonte fornecedora de dados, o investigador deve conhecer meios e técnicas para testar tanto a validade quanto a fidedignidade das informações. (LAKATOS, 2003, P. 176) (Grifo nosso)

O primeiro passo da pesquisa foi consultar todas as instituições de ensino superior públicas que ofertassem o curso de Letras, através de uma base de dados disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC), conforme é possível visualizar através da figura a seguir.

Figura 5: Portal de consulta de instituições de educação superior – e-MEC



Fonte: e-MEC, 2016.

De acordo com a consulta realizada, os dados retornaram o número de 40 Institutos Federais de Educação Tecnológica, 63 Universidades Federais e 40 Universidades Estaduais, totalizando um total de 143 instituições de Ensino Superior Públicas. Com os dados destas instituições, o procedimento seguinte foi a pesquisa nos sites de cada instituição com o intuito de observar: 1) Se a instituição oferecia o curso de Licenciatura em Letras; 2) Se existindo o curso de Letras, coletar os os Projetos Políticos Pedagógicos; 3) Durante este levantamento, identificamos também a presença de outros componentes curriculares que não apenas a disciplina de Política Linguística com ementário remetendo a temáticas relacionadas à área de Política Linguística, tais como, Planificação/Planejamento Linguístico; Política Linguística e Ensino, Difusão/Internacionalização da Língua Portuguesa; Línguas Minoritárias; Bilinguismo/Multilinguismo/Plurilinguismo; e, Política Linguística e Formação Docente.

Dos 40 Institutos Federais, 10 instituições oferecem o curso de Licenciatura em Letras, 07 destas instituições disponibilizaram os Projetos Político Pedagógicos dos respectivos cursos, algumas inclusive, com mais de uma unidade acadêmica de ensino, e, portanto, mais de um projeto pedagógico, totalizando 10 projetos consultados.

Algumas instituições como os Institutos Federais de Alagoas (IFAL), de Brasília (IFB), do Ceará (IFCE), de São Paulo (IFSP) e o Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) não apresentam o componente curricular de Política Linguística, mas inserem temáticas relacionadas à área, tais como, ensino, formação docente e o papel das línguas na sociedade e na formação do professor ou até mesmo a terminologia Política Linguística em outras partes dos projetos pedagógicos, destacando o pensamento crítico do professor em formação sobre a sua prática docente. Três dessas instituições (IFSP, IFCE e IFF)⁵³ fazem breve menção ao termo Política Linguística, seja como ponto do conteúdo programático ou bibliográfico da disciplina de Sociolinguística (IFSP, IFF) seja na definição do objetivo do curso (IFCE, 2015, p.26-27), conforme destacamos a seguir:

O objetivo do projeto CLIC é proporcionar a formação prática em língua estrangeira aos nossos graduandos e, concomitantemente, ofertar cursos em Língua Estrangeira para a região que, por sua vez, demanda como polo de turismo, fluência de seus operadores nessas línguas e em outras. Leffa (2001), em seu trabalho sobre **políticas linguísticas** e formação de professores, afirma que cada indivíduo possui suas próprias necessidades e motivações comunicativas, tais como a instrumental, por uma imposição do mercado de trabalho, cultural, por apreciar as concepções que cada língua traz consigo etc. Desta forma, o projeto CLIC buscará suprir as demandas mais urgentes do pessoal de Camocim. (Grifo nosso).

Considerando as Universidades Estaduais, das 40 instituições pesquisadas, encontramos em 03 Universidades a oferta da disciplina de Política Linguística no curso de graduação em Letras. No entanto, expandindo a pesquisa para outras disciplinas que apresentassem conteúdo temático envolvendo a área de Política Linguística, ampliamos para 08 componentes curriculares.

Por sua vez, dentre as 63 Universidades Federais consultadas, 10 instituições apresentam a disciplina de Política Linguística dentre os componentes curriculares dos

⁵³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

curso de graduação de Letras consultados, número que aumentou para 21 considerando a presença da temática de Política Linguística na constituição de tais disciplinas.

Sendo assim, dentre as 143 instituições observadas, delimitamos a nossa pesquisa para 31 instituições (02 Institutos Federais, 08 Estaduais e 21 Federais), conforme detalhamos na sequência. No quadro a seguir listamos as instituições de ensino superior selecionadas.

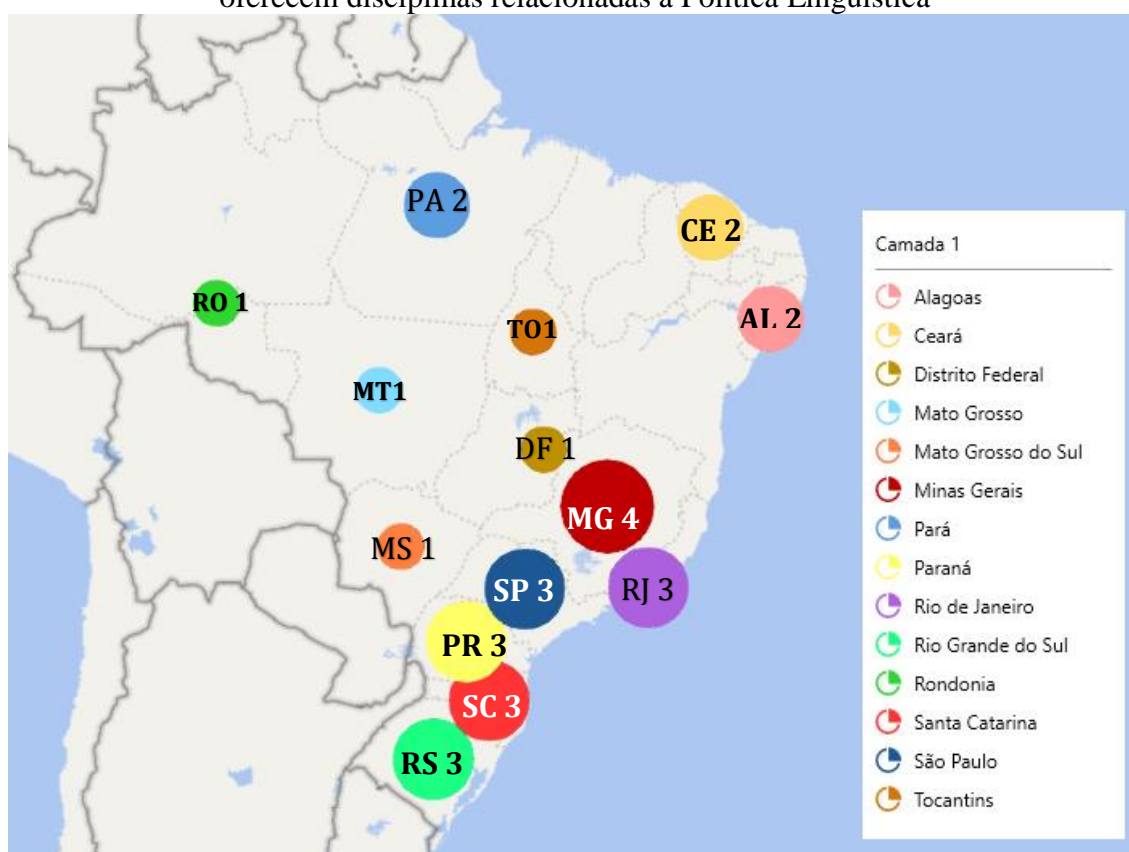
Quadro 3: Instituições de Ensino Superior Selecionadas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – (IFAL)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – (IFFluminense)
Universidade Estadual do Pará – (UEPA)
Universidade Estadual de Santa Cruz– (UESC)
Universidade Estadual de Alagoas – (UNEAL)
Universidade Estadual de Mato Grosso – (UNEMAT)
Universidade Estadual do Centro Oeste – (UNICENTRO)
Universidade Estadual de Ponta Grossa – (UEPG)
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – (UERGS)
Universidade Estadual de Campinas – (UNICAMP)
Universidade de Brasília – (UnB)
Universidade Federal de Alenas – (UNIFAL)
Universidade Federal da Integração Latino-Americana – (UNILA)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – (UNILAB)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – (UFRGS)
Universidade Federal do Pampa – (UNIPAMPA)
Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC)
Universidade Federal da Fronteira Sul – (UFFS)
Universidade Federal de São Carlos – (UFSCAR)
Universidade Federal de Alagoas – (UFAL)
Universidade Federal do Ceará – (UFC)
Universidade Federal Fluminense – (UFF)
Universidade Federal da Grande Dourados – (UFGD)
Universidade Federal de Juiz de Fora – (UFJF)
Universidade Federal de Minas Gerais – (UFMG)
Universidade Federal do Oeste do Pará – (UFOPA)
Universidade Federal do Tocantins – (UFT)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – (UFTM)
Universidade Federal de São Paulo – (UNIFESP)
Universidade Federal de Rondônia – (UNIR)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – (UNIRIO)

Fonte: Elaboração Própria

As instituições selecionadas estão concentradas em todas as regiões brasileiras. Nesse recorte, é possível observar que em cada região existe um predomínio de temáticas abordadas nestes cursos. Alguns componentes curriculares conferem ênfase na formação docente e ensino de línguas, outras têm como abordagem a questão das línguas em contato e o contexto bilíngue. Nas licenciaturas interculturais indígenas e de Libras, por exemplo, é notável a presença das Políticas Linguísticas, tratando de contextos multilíngues, plurilíngues, de línguas em contato, e, das minorias linguísticas, conforme será explorado no próximo capítulo. Na sequência, a figura 7 ilustra as regiões em que as instituições estão localizadas no país.

Figura 6: Brasil – Estados que concentram instituições com Cursos de Letras que oferecem disciplinas relacionadas à Política Linguística



Fonte: Elaboração a partir dos dados coletados e do Bing/Microsoft

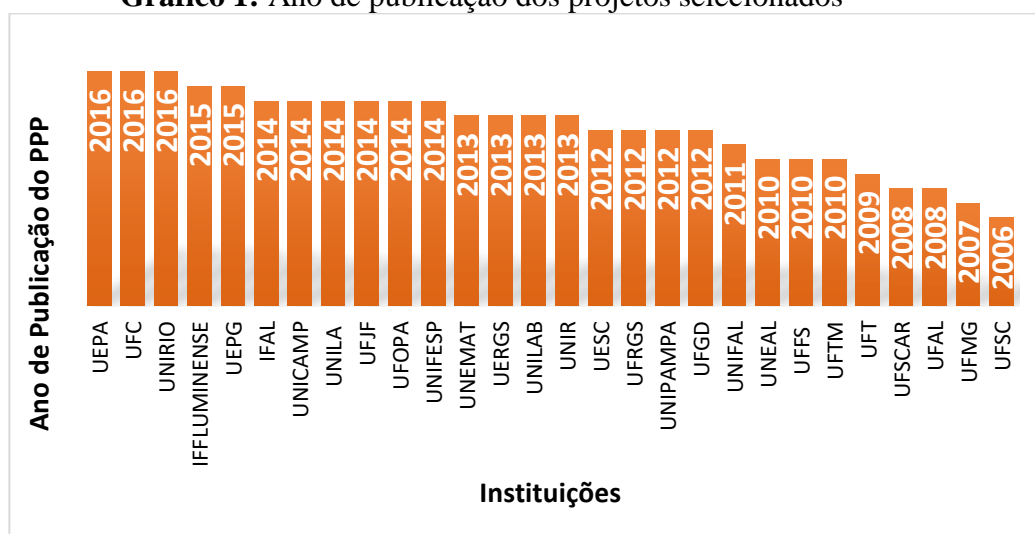
A pesquisa às fontes primárias apresentou alguns problemas quanto à obtenção dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Letras. Os projetos nem sempre estiveram acessíveis nos sites das instituições, o que deveria ser diferente, segundo o que exige o Ministério da Educação. Além disso, a categorização das informações pesquisadas (ementas, programas de disciplinas, perfil do egresso nos cursos, carga horária, período

letivo) das disciplinas consultadas não foi uniforme, ou seja, não conseguimos 100% das informações para cada componente curricular consultado, dada a natureza de elaboração de cada projeto bem como a ausência de informações a partir das solicitações feitas junto às instituições. Esta situação se aplica aos casos do UNICENTRO, UnB e UFF que apresentam informações completas sobre as respectivas disciplinas que foram selecionadas para a análise. No entanto, não disponibilizam de um único documento ao qual denominamos a nomenclatura de Projeto Político Pedagógico. O caso da UFMG, da qual selecionamos duas disciplinas, uma delas não está associado a um projeto pedagógico específico, mas, apresenta informações suficientes para a análise que pretendemos realizar. Retirar os componentes curriculares associados pela ausência de um documento formatado como projeto consistiria na perda de importantes informações.

Diante deste contexto, selecionamos 31 instituições, 30 Projetos Político Pedagógicos e 42 ementas de componentes curriculares. Algumas instituições possuem mais de 1 projeto (relacionados a habilitações distintas), e estes por sua vez podem apresentar uma ou mais de uma disciplina associada ao projeto. Por esta razão não existe um número igual de instituições, projetos e componentes curriculares.

Os projetos analisados apresentam como característica um recorte temporal de uma década (2006-2016), conforme está ilustrado no quadro a seguir. No entanto, cerca de 68% dos projetos foram elaborados/reformulados nos últimos 04 anos (2012-2016).

Gráfico 1: Ano de publicação dos projetos selecionados

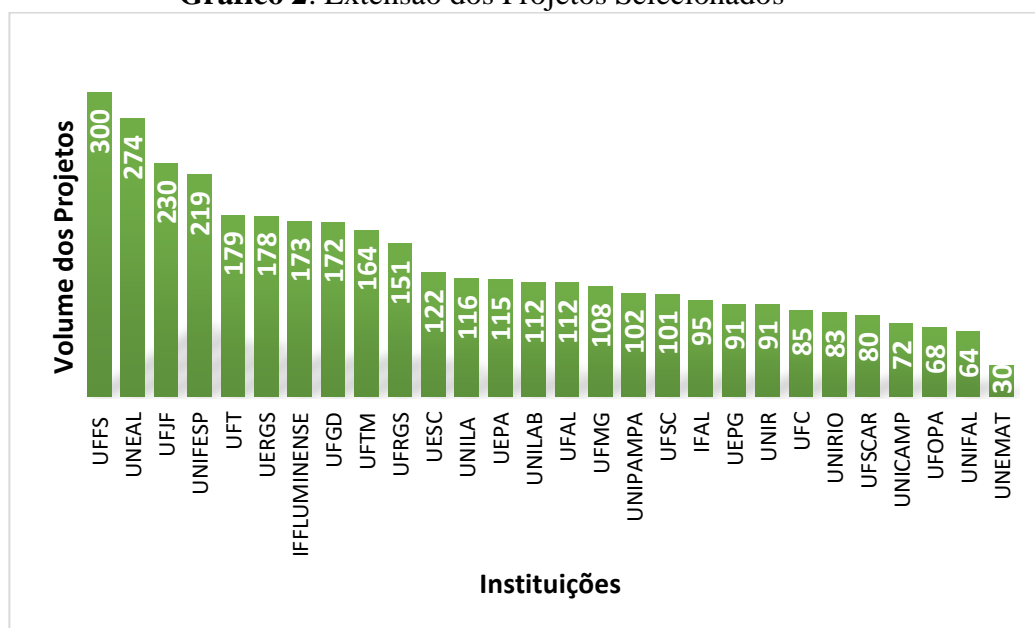


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

Estes documentos apresentam algumas diferenças em suas respectivas constituições, seja na extensão, variando entre 30 e 300 páginas, dependendo do número

de habilitações oferecidas por cada instituição, seja através do perfil de profissional a ser formado em cada curso, seja através de particularidades próprias de cada curso. Essa caracterização dos documentos selecionados está ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 2: Extensão dos Projetos Selecionados



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados

Cabe ressaltar que estes documentos apresentam grande variação de acordo com cada instituição. Algumas universidades fornecem apenas informações eletrônicas, de modo que o projeto do curso está totalmente distribuído em seções dos respectivos sites dos cursos. Outro ponto a destacar está no fato de que alguns cursos optam por fazer o projeto separado das ementas e programas das disciplinas (quando fornecidas estas informações), gerando arquivos distintos, representando portanto, diferenças no volume dos arquivos. Tais particularidades dificultaram a realização da coleta de dados, dada a uniformização das informações apresentadas nos sites.

De modo geral, os componentes curriculares, salvo algumas exceções, são direcionados para a formação profissional de docentes para lecionar nas escolas de ensino básico. As habilitações geralmente são em Língua Portuguesa, dupla habilitação, considerando o ensino de Língua Portuguesa e uma outra língua, geralmente Inglês ou Espanhol. Na pesquisa, outra habilitação que identificamos é a Língua Brasileira de Sianis, o Ensino de Português como Segunda Língua ou como Língua Estrangeira e o curso de Licenciatura Intercultural Indígena que capacita professores para diversificadas áreas, dentre elas, a área de Língua Portuguesa e a respectiva língua indígena da tribo

para a qual o futuro docente irá exercer a sua profissão. No quadro a seguir, temos uma ilustração das universidades e dos cursos de licenciatura nos quais analisaremos os Projetos Político Pedagógicos.

Quadro 4: Cursos de Letras e respectivas habilitações das instituições selecionadas

Instituição	Curso de Letras
IFAL	Língua Portuguesa
IIFLUMINENSE	Língua Portuguesa
UEPA	Licenciatura Intercultural Indígena
UESC	Língua Inglesa
UNEAL	Língua Francesa
UNEMAT	Língua Portuguesa
UNICENTRO	Língua Portuguesa
UEPG	Língua Portuguesa/Língua Inglesa
UERGS	Língua Portuguesa
UNICAMP	Português como Segunda Língua/Língua Estrangeira
UNILAB	Língua Portuguesa
UnB	Português do Brasil como Segunda Língua
	Língua Brasileira de Sinais
UNIFAL	Língua Portuguesa/Língua Espanhola
UNILA	Língua Espanhola e Portuguesa como Línguas Estrangeiras
UFRGS	Português e Línguas Modernas: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano
UNIPAMPA	Línguas Adicionais: Inglês e Espanhol
UFSC	Língua e Literatura Portuguesa
UFFS	Língua Portuguesa/Língua Espanhola
UFSCAR	Língua Portuguesa/Língua Espanhola
UFAL	Língua Espanhola
UFC	Língua Brasileira de Sinais
UFF	Língua Portuguesa
UFGD	Licenciatura Intercultural Indígena
UFJF	Língua Portuguesa/Língua Espanhola/Língua Inglesa/Língua Francesa
UFMG	Língua Portuguesa
	Licenciatura Intercultural Indígena
UFOPA	Língua Portuguesa
UFT	Língua Portuguesa
UFTM	Língua Portuguesa/Língua Inglesa
	Língua Portuguesa/Língua Espanhola
UNIFESP	Língua Portuguesa/Língua Espanhola
UNIR	Língua Portuguesa
	Licenciatura Intercultural Indígena

UNIRIO	Língua Portuguesa
--------	-------------------

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos projetos analisados

Após a coleta dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Letras, procuramos identificar de modo geral a caracterização dos cursos desses projetos, identificando o tipo de habilitação de curso, a que tipo de perfil de aluno tal curso estava sendo ofertado, por exemplo. De modo específico, concentramos nossa análise nos componentes curriculares que apresentavam em seu conteúdo temas de Política Linguística, considerando a natureza da disciplina ofertada, o semestre letivo e a carga horária, apresentada através de gráficos.

Posteriormente, para elencar as informações com as quais pretendíamos trabalhar, e, para melhor organização da pesquisa, elaboramos quadros contendo informações tais como, disciplinas com conteúdos de Política Linguística; o quadro com o ementário das disciplinas selecionadas, identificando sua respectiva relação com o curso e a disciplina ofertada, e o quadro com a relação de perfis dos egressos das instituições selecionadas.

A partir do conteúdo das ementas, realizamos uma seleção lexical com a finalidade de identificar os temas recorrentes que estabeleceram diálogo com a área de Política Linguística. Por sua vez, sobre os perfis dos egressos, procuramos relacionar através dos excertos analisados a proposta de perfil desses cursos para uma formação docente que contemplasse elementos de Política Linguística.

Por fim, toda a análise dos documentos relacionados foi realizada no intuito de identificar o espaço da Política Linguística nos cursos de Letras e a formação dos professores de línguas.

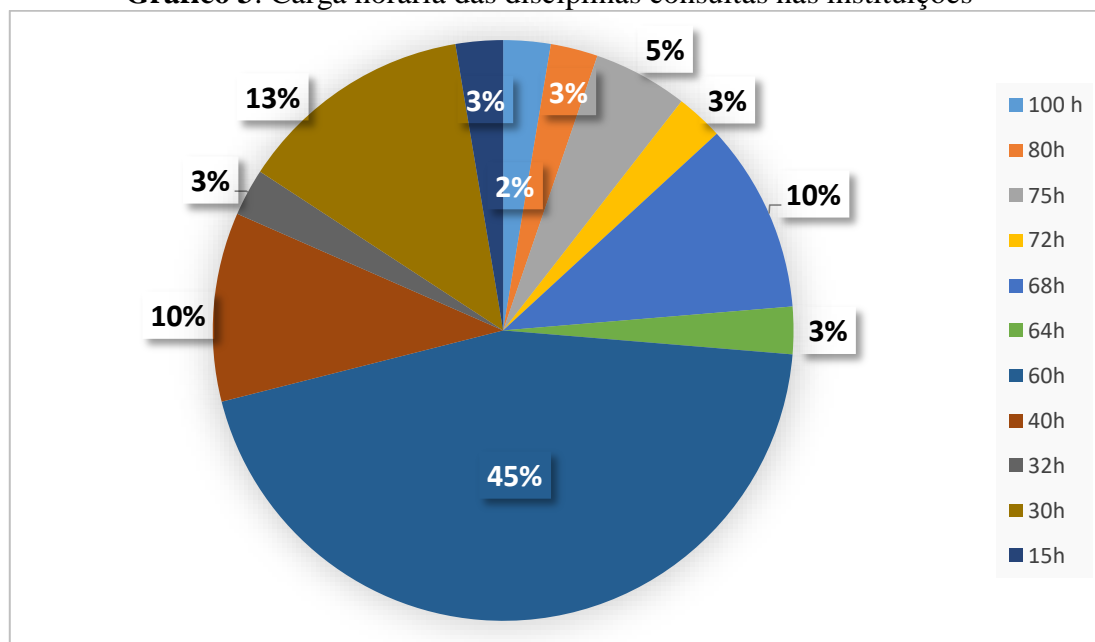
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise da pesquisa proposta explora as ementas que contém o componente curricular de Política Linguística e de outros componentes curriculares que contém temáticas da área de Política Linguística, e o perfil dos egressos dos Projetos Político Pedagógico dos cursos.

4.1 A Política Linguística e os componentes curriculares

Analisando os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Letras, identificamos que a maioria dos componentes curriculares selecionados é ofertado semestralmente (poucas são as disciplinas ofertadas em estrutura curricular anual). Geralmente, a carga horária padrão varia entre 60 e 68 horas. No entanto, ressaltamos que os demais componentes com carga horária diferenciada, como por exemplo, a disciplina “Seminário Temático – Políticas Linguísticas no Brasil” ofertada no curso de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que tem 15 horas de carga horária, e a disciplina “Ensino Bilíngue” ofertada no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com 100 horas de carga horária, tem objetivos distintos dentro da organização curricular dos cursos que representam. No primeiro caso, trata-se de um conteúdo de oferta optativa. Já a disciplina de maior carga horária como outras que ultrapassam as 60 horas geralmente são de cursos com sistema seriado anual, ou seja, o componente curricular atende a um ano letivo completo. Por fim, observamos com relação à carga horária, que mais de 60% dos cursos optaram por ofertar os componentes curriculares analisados com uma carga horária de pelo menos 60 horas. Esse diferencial indica que os temas abordados, sobretudo, aqueles que tratam de temáticas relacionadas à Política Linguística, tem destaque dentre os 42 cursos que destinam este espaço na carga horária para que a formação docente seja contemplada.

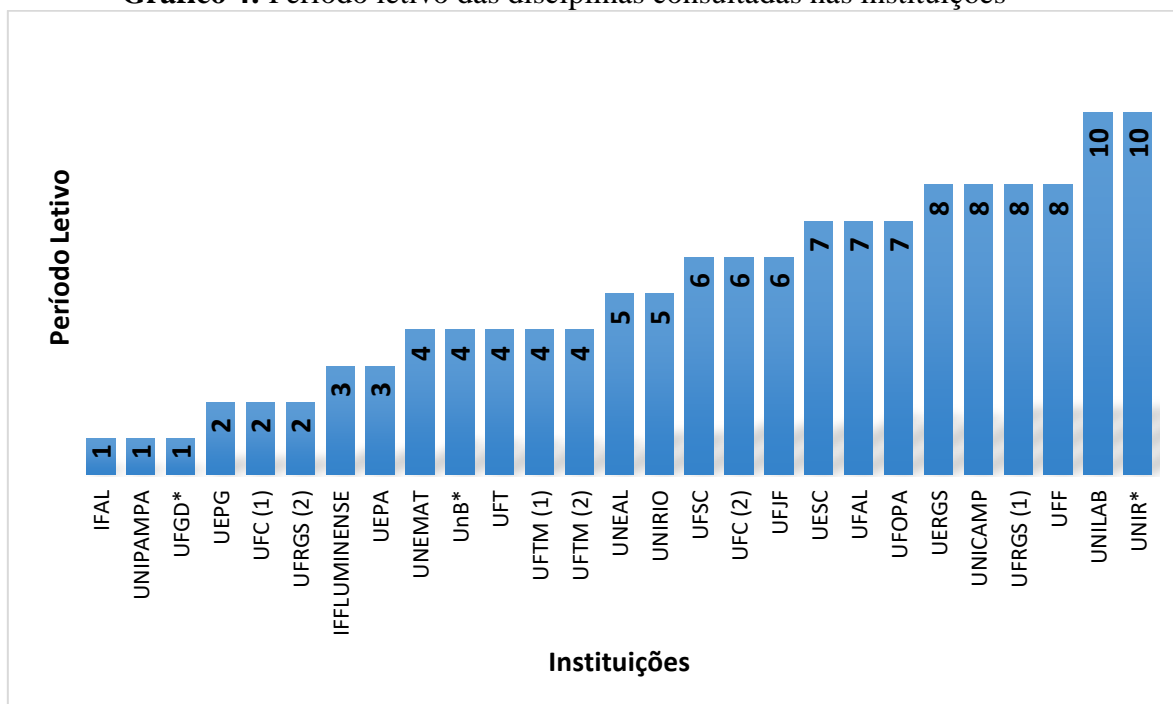
Ao conferirmos este destaque, reforçamos a informação já ressaltada aqui, de que a maioria dos projetos pedagógicos consultados passaram por uma reformulação recente, o que pode ter contribuído com a inserção de temas e componentes curriculares relacionados à área de Política Linguística, que por sua vez, passou a ter destaque nas licenciaturas a partir do início deste século. O gráfico na sequência resume a carga horária dos componentes disciplinas analisados.

Gráfico 3: Carga horária das disciplinas consultas nas instituições⁵⁴

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos projetos analisados

No que diz respeito à oferta das disciplinas selecionadas, dentre os componentes consultados, a maioria destes estão concentrados entre o 4º e o 10º semestre letivo, ou seja, mais 70% dos componentes curriculares pesquisados. Por sua vez, outras instituições como o IFAL, a UNIPAMPA e a UFGD ofertam as respectivas disciplinas no princípio do curso, no 1º semestre letivo. Para outras instituições como a UNICAMP, UNILAB e UNIR, os componentes são ofertados no encerramento dos respectivos cursos, entre o 8º e 10º semestre letivo. Esse resultado parece indicar a preferência dos formadores de professores a apresentar a área de Política Linguística aos licenciandos que já têm determinado nível de conhecimento linguístico e não no início dos cursos de graduação. O gráfico 4 informa o detalhamento dessas informações por instituição analisada.

⁵⁴ Dentre os componentes selecionados, UFGD, UnB e UFM tinham apenas a carga horária de uma das duas disciplinas analisadas.

Gráfico 4: Período letivo das disciplinas consultadas nas instituições⁵⁵

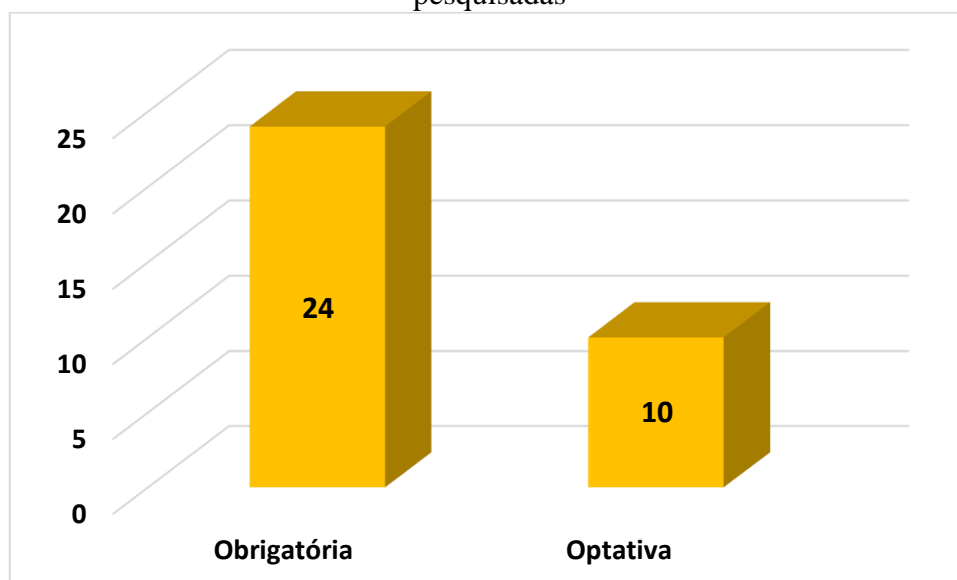
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos projetos analisados

Observando o tipo de oferta dentre os componentes curriculares que continham a informação de disciplina obrigatória ou optativa, 34 dos 42 componentes curriculares analisados forneceram este dado. Dentre as 34 disciplinas, 24 são ofertadas obrigatoriamente, seja de forma semestral ou anual. Este indício de obrigatoriedade é um importante dado nesta pesquisa, pois, revela que a abordagem da temática de Política Linguística dentro dos componentes curriculares ofertados existe em pelo menos 24 cursos superiores no país, aumentando para 34 se considerarmos os componentes eletivos que são ofertados ocasionalmente nas instituições. Além disso, é importante ressaltar que na observação de todos os projetos consultados, conteúdos de Política Linguística são relacionados em outras partes dos projetos pedagógicos, para além das ementas que aqui serão analisadas, como é o caso da disciplina de Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira, ofertada pela UFPB, cujo o objetivo e conteúdo programático apresentam temas relacionados à Política Linguística. O gráfico a seguir mostra a representação da oferta de disciplinas dentre as instituições selecionadas para a análise.

⁵⁵ * Informação de apenas uma das disciplinas analisadas desta instituição;

UNICENTRO, UFFS, UNIFAL, UNILA, UFSCAR não indicaram período letivo devido ao fato de serem disciplinas optativas, sem oferta fixa.

Gráfico 5: Tipo de oferta da disciplina de Política Linguística nas instituições pesquisadas



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos projetos analisados

Outro destaque importante revelado a partir da coleta e análise dos dados está na diversidade das nomenclaturas que envolvem os componentes curriculares ofertados pelas instituições. De modo recorrente a nomenclatura da disciplina nem sempre estava relacionada à sua respectiva ementa. Diante de termos como Linguística Aplicada e Sociolinguística, que foram terminologias utilizadas dentro da pesquisa relacionada à área de Política Linguística, foi abrangente o número de disciplinas encontradas com estes nomes, sobretudo, quando se trata de uma suposta relação com o ensino, como por exemplo Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira (ou suas respectivas habilitações, como Português, Inglês, Espanhol, Francês, etc.) ou Sociolinguística Aplicada ao Ensino. No entanto, foi comum ver que tais terminologias estavam completamente dissociadas do propósito revelado pelas ementas consultadas. Dentre as disciplinas que contém temas de Política Linguística, veremos que alguns componentes curriculares apresentam nomes contrastantes com suas respectivas ementas, tais como Organização e Gestão de Ambientes de Aprendizagem em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II (do IFFluminense) e Filologia Política (da UNIR).

Considerando particularmente as terminologias Política Linguística, Política do Idioma, Política de Línguas, presentes nas disciplinas e em outros trechos mencionados nos projetos, procuramos identificar as possíveis diferenças entre estas nomenclaturas, sendo assim, de acordo com Orlandi (2007, p.7-8),

Quando se fala em política linguística, já se dão como pressupostas as teorias e também a existência da língua como tal. E pensa-se na relação entre elas, as línguas, e nos sentidos que são postos nessas relações como se fossem inerentes, próprios à essência das línguas e das teorias. Fica implícito que podemos “manipular” como queremos a política linguística [...] enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na vida social e histórica.

Não é possível afirmar categoricamente que a escolha por uma nomenclatura ou outra implique a perspectiva apresentada por Orlandi (2007), isso porque a escolha de uma terminologia também pode envolver “[...] uma opção teórica e/ou metodológica que é seguida, uma relação entre a terminologia utilizada e o escopo de pesquisa desenvolvido, a continuidade de uma tradição que utiliza uma dada nomeação, entre outras.” (SOUSA, SOARES e SILVA, 2014, p. 101). O fato é que a maioria das disciplinas ofertadas teve de modo geral uma grande variação em suas nomenclaturas, tendo a sua relação com temáticas da área de Política Linguística apenas a partir da leitura de suas respectivas ementas. O quadro 4 a seguir apresenta a nomeação das disciplinas nas instituições pesquisadas. Como é possível observar são as licenciaturas em Letras das universidades federais que apresentam o maior número de oferta da área de Política Linguística no currículo.

Quadro 5: Disciplinas com conteúdo de Política Linguística

Institutos Federais	
Nome da Instituição	Nome da Disciplina
IFAL	Docência na Educação Básica
IFFLUMINENSE	Organização e Gestão de Ambientes de Aprendizagem em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II
Universidades Estaduais	
Nome da Instituição	Nome da Disciplina
UEPA	Línguas Indígenas na Amazônia
UESC	Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira
UNEAL	Linguística Aplicada e Ensino de Língua Francesa
UNEMAT	Sociolinguística
UNICENTRO	Linguística Aplicada
	Sociolinguística e Ensino

UEPG	Política Linguística e Ensino de Língua
UERGS	Política Linguística
UNICAMP	Políticas Linguísticas
Universidades Federais	
Nome da Instituição	Nome da Disciplina
UnB	Política do Idioma
	Políticas Linguísticas
UNIFAL	Tópicos em Política Linguística
UNILA	Bilinguismo e Multilinguismo/Plurilinguismo
UFRGS	Tópicos de Políticas Linguística
	Língua Brasileira de Sinais
UNIPAMPA	Política Linguística
UNILAB	Política Linguística
UFSC	Política Linguística
UFFS	Seminário Temático: Política Linguística no Brasil
	Política Linguística no Brasil
	Variação Linguística e Ensino
UFSCAR	Dialetologia e Ensino de Língua Espanhola
UFAL	Língua Espanhola 5
UFC	Educação Bilíngue
	Sociolinguística
UFF	Língua Portuguesa VIII
UFGD	Fundamentos Linguísticos
	Situação Linguística e Política Linguística entre os Guarani e Kaiowá
UFJF	Linguística Aplicada ao Ensino/ Aprendizagem de Língua Estrangeira
UFMG	Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Adicional
	Povos Indígenas e projetos Sociais II
UFOPA	Língua Portuguesa VIII
UFT	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa
UFTM	Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino de Língua Inglesa I
	Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino de Língua Espanhola I
UNIFESP	Sociolinguística
	Tópicos sobre Variedade da Língua Espanhola
UNIR	Filologia Política
	Ensino Bilíngue
UNIRIO	Sociolinguística

Fonte: Elaboração Própria a partir dos dados dos projetos analisados

4.2 A Política Linguística e o ementário das disciplinas

Após a caracterização da carga horária, do período em que é ofertada o componente curricular, a natureza do componente curricular e sua forma de nomeação, partimos para a análise do ementário e dos programas de disciplina provenientes dos projetos pedagógicos consultados em vigor nos cursos de Licenciatura em Letras.

A finalidade desta análise consiste em identificar os conteúdos temáticos de Política Linguística explorados, sobretudo, aqueles que dizem respeito ao ensino e a formação do professor de línguas. O quadro 6 a seguir relaciona as ementas selecionadas.

Quadro 6: Ementas das disciplinas de Política Linguística – Institutos Federais, Universidades Estaduais e Universidades Federais

Institutos Federais	
Nome da Instituição/Curso	Ementa da Disciplina
IFAL (Língua Portuguesa)	Disciplina - Docência da Educação Básica: A constituição histórica do trabalho docente. A natureza do trabalho docente. Trabalho docente e relações de gênero. A autonomia do trabalho docente. A proletarização do trabalho docente. Papel do Estado e a profissão docente. A formação e a ação política do docente no Brasil. a escola como locus do trabalho docente. Profissão docente e legislação.
IFFLUMINENSE (Língua Portuguesa)	Disciplina - Organização e Gestão de Ambientes de Aprendizagem em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II: Práticas escolares de ensino da língua portuguesa e literatura. Ensino de leitura e ensino de literatura. Políticas linguísticas. A questão curricular no ensino de língua portuguesa e literatura. Análise do uso do livro didático e instrumentos linguísticos. Produção de material didático. Avaliação do ensino aprendizagem em LPL.
Universidades Estaduais	
Nome da Instituição	Ementa da Disciplina
UEPA (Licenciatura Intercultural Indígena)	Disciplina – Línguas Indígenas na Amazônia: Estuda a colonização, tradição e políticas linguísticas. A diversidade/originalidade das línguas indígenas na Amazônia. Realidade sociolinguística das comunidades indígenas. As línguas do mundo: semelhanças e diferenças. Contato entre línguas. Bilinguismo e multilinguismo. Línguas gerais ou línguas francas.
UESC (Língua Inglesa)	Disciplina – Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: A Linguística Aplicada e suas especificidades teórico-metodológicas. Questões de ensino-

	aprendizagem à luz da linguística aplicada crítica. Conceito de língua. O papel do professor em sala de aula. Interações na sala de aula de língua estrangeira. Políticas de ensino de língua estrangeira.
UNEAL (Língua Francesa)	Disciplina – Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Francesa: Estudo das diversas concepções e abordagens do ensino da língua francesa, seu nascimento e a influência política. Sua padronização do “in vivo” para o “in vitro” – as Leis linguísticas. Conhecimento das implicações discursivas da linguagem, sua natureza social na interação em sala de aula.
UNEMAT (Língua Portuguesa)	Disciplina – Sociolinguística: Relações entre língua, cultura e sociedade. A diversidade linguística e as políticas de línguas. Variedade padrão e não-padrão. Aspectos dialetológicos.
UNICENTRO (Língua Portuguesa)	Disciplina – Linguística Aplicada: Língua materna; bilinguismo; multilinguismo; alfabetização; letramento; linguagem; identidade e ensino. Disciplina – Sociolinguística e Ensino: Unidade e diversidade no português do Brasil. Pluralidade de normas. Sociolinguística educacional. Preconceito linguístico e ensino. Políticas Linguísticas. Contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa. A oralidade em sala de aula. Prática de oralidade e produção/reescrita de textos.
UEPG (Língua Portuguesa/ Língua Inglesa)	Disciplina – Política Linguística e Ensino de Língua: Principais aportes teóricos ligados ao campo das Políticas Linguísticas. Conexões com o ensino de língua.
UERGS (Língua Portuguesa)	Disciplina – Política Linguística: Apresentação e discussão de políticas linguísticas a partir de um pensamento linguístico que as desnaturalize, estudando como se dá o embate hierarquizado das línguas na globalização.
UNICAMP (Português como Segunda Língua/ Língua Estrangeira)	Disciplina – Políticas Linguísticas: Gestos de intervenção sobre as línguas e seus efeitos na constituição histórica dos grupos sociais. Línguas e suas divisões: oficiais, nacionais, transnacionais, francas, maternas, estrangeiras, entre outras. Línguas minoritárias e línguas de Estado. Políticas de ensino de línguas e planificação. Relações entre línguas e relações entre Estados nacionais. Organismos supranacionais e políticas linguísticas. Documentação de línguas. Português globalizado.
Universidades Federais	
Nome da Instituição/ Curso	Ementa da Disciplina
UnB (Português do Brasil como Segunda Língua)	Disciplina – Política do Idioma: Língua, poder e cidadania. Estudo da situação da língua portuguesa na Europa, na América do Sul, na África e no Timor Leste. As políticas de difusão da língua portuguesa na União Europeia e no

	Mercosul. O ensino da língua portuguesa nos PALOP. O estatuto do Português do Brasil nas políticas de difusão do idioma. Leis de preservação do idioma nacional e resultados no ensino. Políticas nacionais para o ensino do português como língua materna e como segunda língua
UnB (Língua Brasileira de Sinais)	Disciplina – Políticas Linguísticas: Conceitos norteadores de políticas linguísticas. O reconhecimento político de surdez como diferença. A dimensão política da educação bilíngue: bilinguismo no Brasil e em outros países. Leis que regulamentam as políticas educativas e educacionais para o ensino de Língua de Sinais Brasileira e para a formação de docentes bilíngues.
UNIFAL (Língua Portuguesa/ Língua Espanhola)	Disciplina – Tópicos em Política Linguística: Disciplina de programa variável a partir de tópicos que contemplem as Políticas Linguísticas nacionais e internacionais
UNILA (Língua Espanhola e Língua Portuguesa como Línguas Estrangeiras)	Disciplina – Bilinguismo e Multilinguismo/Plurilinguismo: Definições e abordagens teóricas sobre monolinguismo, bilinguismo e multilinguismo/plurilinguismo. Bilinguismo e bilingualidade. Escolha linguística e discurso bilíngue: <i>code-switching</i> e <i>code-mixing</i> ; Conscientização, manutenção e substituição linguísticas. Plurilinguismo e contatos linguísticos: contatos de imigração, contatos de fronteira, comunidades quilombolas, comunidades indígenas, LIBRAS. Dinâmicas de transferência linguística nos diversos níveis, fonético-fonológico, morfossintático e léxico-semântico. Política linguística na América Latina.
UFRGS (Português e Línguas Modernas: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano)	Disciplina – Tópicos de Política Linguística: Políticas linguísticas: planejamento e políticas; status e corpus. Análise de ações de planejamento linguístico e políticas linguísticas. Disciplina – Língua Brasileira de Sinais: Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras). História das comunidades surdas, da cultura e das identidades surdas. Ensino Básico de Libras. Políticas Linguísticas educacionais para surdos.
UNIPAMPA (Línguas Adicionais: Inglês e Espanhol)	Disciplina – Política Linguística: Conceitos norteadores de política(s) linguística(s). Modelos e exemplos de políticas linguísticas. Impactos das políticas linguísticas nas práticas sociais de diferentes comunidades, com ênfase em comunidades bilíngues, multilíngues e minoritárias.
UNILAB (Língua Portuguesa)	Disciplina – Política Linguística: Bases para o estabelecimento de uma política de língua eficaz e produtiva. Procedimentos de difusão e de sensibilização para a comunicação em língua portuguesa. Reconhecimento das especificidades reveladas pela diversidade dos contextos lusófonos. Estudo sistemático das línguas nacionais.

<p align="center">UFSC (Língua e Literatura Portuguesa)</p>	<p>Disciplina – Política Linguística: A origem da política linguística. As tipologias das situações plurilíngues. A Teoria Orbital das Línguas, de Calvet. Política Linguística versus Planificação Linguística. Os instrumentos da planificação linguística. Planificação de Corpus versus planificação de Status. Políticas linguísticas no Brasil. Estudos de Caso. Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino fundamental e médio.</p>
<p align="center">UFFS (Língua Portuguesa/ Língua Espanhola)</p>	<p>Disciplina – Seminário Temático – Política Linguística no Brasil: Políticas de língua no Brasil. Políticas linguísticas e a constituição do espaço de enunciação da língua portuguesa. A internacionalização da língua portuguesa do Brasil.</p> <p>Disciplina – Política Linguística no Brasil: As políticas linguísticas no Brasil. Da política linguística de Marquês de Pombal até os dias atuais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a política linguística no Brasil e no Mundo</p> <p>Disciplina – Variação Linguística e Ensino: Relações entre variação e ensino de língua: heterogeneidade dialetal, diversidade linguística, preconceito linguístico, Políticas Linguísticas, pesquisa sociolinguística.</p>
<p align="center">UFSCAR (Língua Portuguesa/ Língua Espanhola)</p>	<p>Disciplina – Dialetoлогия e Ensino de Língua Espanhola: A variedade da língua espanhola e seus tratamento no ensino de espanhol como língua estrangeira no contexto brasileiro. As variedades do espanhol sob as perspectivas diacrônica e sincrônica, em seus aspectos sintático (laísmo, leísmo, loísmo; usos de vos, tu, ud., vosotros, etc.), fonético (ceceo, seseo, yeísmo, etc.) e semântico e suas respectivas abordagens pedagógicas. Discussão de questões de política linguística e do papel do ensino da língua espanhola, em suas diferentes variedades dialetais, no Brasil.</p>
<p align="center">UFAL (Língua Espanhola)</p>	<p>Disciplina – Língua Espanhola 5: Aprimoramento das capacidades e competências em língua espanhola adquiridas em disciplinas anteriores, propiciando condições de reflexão sobre políticas linguísticas e ensino de língua espanhola no âmbito brasileiro.</p>
<p align="center">UFC (Língua Brasileira de Sinais)</p>	<p>Disciplina – Educação Bilíngue: Conceitos de bilinguismo, biculturalismo e educação bilíngue. Atitudes do ser bilíngue. Aspectos psicolinguísticos e neurolinguísticos no ser bilíngue. Pedagogia surda. Políticas linguísticas. Educação bilíngue para surdos e indígenas no Brasil: estrutura e legislação.</p> <p>Disciplina – Sociolinguística: Relações entre língua e a sociedade. Variação linguística no tempo e no espaço. Famílias linguísticas. Língua e dialeto. Comunidades de fala. Línguas em contato. Línguas emergenciais. Crioulização. Mudança linguística. Registro e diglossia. Os usos sociais da variação. Estudos Sociolinguísticos da Libras. Políticas Linguísticas sobre a Libras. Atividades de prática como componente curricular.</p>

<p>UFF (Língua Portuguesa)</p>	<p>Disciplina – Língua Portuguesa VIII: Panorama linguístico do Brasil - Do Período Colonial à Atualidade. Os estudos linguísticos no Brasil. Política do Idioma. Variação e ensino.</p>
<p>UFGD (Licenciatura Intercultural Indígena)</p>	<p>Disciplina – Fundamentos Linguísticos: Diversidade Linguística nacional e regional. Classificação genética das línguas Guarani e Kaiowá. Realidade Multilíngue dos Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul. Políticas Linguísticas. Ensino Bilíngue nas escolas indígenas Guarani/Kaiowá.</p> <p>Disciplina – Situação Linguística e Política Linguística entre os Guarani e Kaiowá: Noções de Sociolinguística e de Geolinguística. O papel das línguas na sociedade Guarani e Kaiowá. O Estado nacional e as línguas indígenas. Legislação específica. Bilinguismo e escolas Guarani e Kaiowá. O papel das línguas estrangeiras na Escola Indígena.</p>
<p>UFJF (Língua Portuguesa/ Língua Espanhola/ Língua Inglesa/ Língua Francesa)</p>	<p>Disciplina – Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira: Contato com as diferentes abordagens, teorias e pesquisas relacionadas à aquisição de línguas estrangeiras (LEs), objetivando oferecer aos alunos subsídios teóricos e práticos para compreenderem o processo de ensino/aprendizagem de LEs. Aspectos sociolinguísticos envolvidos na aquisição de segunda língua (L2) e LE. Políticas linguísticas no Brasil.</p>
<p>UFMG (Língua Portuguesa)</p> <p>(Licenciatura Intercultural Indígena)</p>	<p>Disciplina – Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Adicional: Panorama da institucionalização da área de Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil e políticas linguísticas de promoção do português. Ensino-Aprendizagem de PLA: abordagens: planejamento de currículos; produção e análise de materiais didáticos: avaliação.</p> <p>Disciplina – Povos Indígenas e Projetos Sociais II: Panorama da diversidade cultural e linguística no Brasil. História das línguas e políticas linguísticas em terras americanas.</p>
<p>UFOPA (Língua Portuguesa)</p>	<p>Disciplina – Língua Portuguesa VIII: Variação e mudança linguística; línguas em contato; políticas linguísticas; a pesquisa em sociolinguística.</p>
<p>UFT (Língua Portuguesa)</p>	<p>Disciplina – Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa: Linguística Aplicada: origem e relação com outras disciplinas. Domínios da Linguística Aplicada: aprendizagem e ensino de línguas, política de ensino de línguas, formação de professores, linguagem em contextos institucionais. Pressupostos teóricos do ensino operacional e reflexivo da linguagem: a linguagem como interação, o texto como enunciado, os gêneros do discurso; teorias de leitura, produção textual e letramento.</p>

<p style="text-align: center;">UFTM (Língua Portuguesa/ Língua Inglesa)</p> <p style="text-align: center;">(Língua Portuguesa/ Língua Espanhola)</p>	<p>Disciplina – Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino de Língua Inglesa I: Estudo do percurso histórico do ensino da Língua Inglesa no Brasil. Estudo breve da história da língua inglesa (<i>English as a global language</i>). Análise da legislação para o ensino de LE: LDB e lei 11.616/2005 bem como das políticas públicas e políticas linguísticas para a implantação do ensino de inglês no Brasil. Análise das diretrizes traçadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Orientações Curriculares, ENEM e PNLD</p> <p>Disciplina – Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino de Língua Espanhola I: A formação de professores de língua espanhola. História do espanhol e história do ensino de espanhol no Brasil. Legislação vigente acerca do ensino de língua estrangeira no país, especialmente a língua espanhola. Políticas públicas e linguísticas para o ensino de espanhol.</p>
<p style="text-align: center;">UNIFESP (Língua Portuguesa/ Língua Espanhola)</p>	<p>Disciplina – Sociolinguística: Estrutura linguística e processos sociais. Escopo da sociolinguística. Tratamento e mudança linguística. Diversidade linguística e elementos da sócio-história do português no Brasil. Políticas Linguísticas. Variação e ensino. Na seleção de temas discutidos, serão obrigatoriamente contemplados também aqueles que atendem à Resolução CNE/CP nº 1 de 20 de maio de 2012, à Lei 10.639/2003, à Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 e à Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012.</p> <p>Disciplina – Tópicos sobre Variedade de Língua Espanhola: Análise da heterogeneidade do espanhol e de suas variedades. Estudo do contato do espanhol com o português brasileiro e outras línguas. Questões da política da língua espanhola e o ensino das suas variedades.</p>
<p style="text-align: center;">UNIR (Língua Portuguesa)</p> <p style="text-align: center;">(Licenciatura Intercultural Indígena)</p>	<p>Disciplina – Filologia Política: Desenvolver perspectivas (inclusive dotadas de considerações interdisciplinares para pesquisa aplicada) que permitam visibilizar a construção de uma política de língua portuguesa voltada ao ensino, no Brasil e no estrangeiro, como idioma de cultura, de literatura e de comércio, sem perder de vista as suas particularidades técnicas, situando num contexto universalista as transformações sociopolíticas das comunidades falantes com as suas reivindicações histórico-linguísticas, de indígenas, quilombolas, afrodescendentes ou de imigrantes, de toda ordem.</p> <p>Disciplina – Ensino Bilíngue: Teorias do bilingüismo. Aquisição de segunda língua. O bilinguismo e a escola. Políticas linguística. Diversidade linguística e ensino de línguas. Políticas linguísticas e educação escolar indígena.</p>

<p style="text-align: center;">UNIRIO (Língua Portuguesa)</p>	<p>Disciplina – Sociolinguística: Relação entre língua-sociedade. Heterogeneidade linguística. Preconceito linguístico. Regra variável (variável/variantes. Condicionamentos linguísticos e extralinguísticos. Mudança linguística. Etnografia das modalidades verbo-vocais. Estudo etnográfico da fala, da conversação e outras modalidades verbo-vocais, suas variações inter e intraculturais, inter e intrasocietárias (e.g. pidgins, jargões, gírias, charivaris, palavras de ordem). A variação diatópica, diastrática e diafásica. Pesquisa de campo (coleta e análise de dados). Análise quantitativa e qualitativa. Língua falada e língua escrita. O português Brasileiro (PB) frente às outras variedades do português. Sociolinguística e ensino de língua. Política linguística e implicações para o ensino de português. Discussão teórico-prática sobre a relação entre língua e sociedade e sua abordagem no ensino de língua.</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos projetos analisados

Partindo da totalidade dos dados coletados, categorizamos as principais temáticas presentes nas ementas dos componentes curriculares que abordam temas da área de Política Linguística nos cursos de licenciatura em Letras selecionados. Dentre os temas recorrentes, destacamos: Política Linguística e ensino, Planificação/Planejamento Linguístico, a difusão/internacionalização da Língua Portuguesa, as Línguas Minoritárias e as questões envolvendo situações Bilíngues/Multilíngues/Plurilíngues. Os resultados sobre esses temas estão ilustrados no quadro 6 a seguir considerando o número de menções nas ementas das disciplinas selecionadas.

Quadro 7: Temáticas de Política Linguística nas disciplinas selecionadas

Tema	Menções nas Ementas
Planificação/Planejamento Linguístico	06
Política Linguística e Ensino	10
Difusão/Internacionalização da Língua Portuguesa	06
Línguas Minoritárias	10
Bilinguismo/Multilinguismo/Plurilinguismo	09
Política Linguística e Formação Docente	03

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos projetos analisados

Observamos também o aparecimento recorrente de diferentes terminologias “planificação” e “planejamento” e “política linguística”. Esse aspecto parece revelar que há uma compreensão de diferença entre o que seja Política Linguística e Planejamento Linguístico. Para Ricento (2006), a forma como os pesquisadores abordam essas

terminologias tem consequências para as análises que são realizadas na área de Política Linguística. Por sua vez, Calvet (2007) ressalta esse diferencial entre Política e Planejamento, ao associar a Política Linguística como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p.11) enquanto que o Planejamento Linguístico seria a implementação dessas decisões. No entanto, o próprio autor afirma que “a Política Linguística é inseparável de sua aplicação”. (CALVET, 2007, p.12). O fato de observarmos a diferenciação entre política linguística e planejamento linguístico nas ementas pode ser oriunda da difusão do livro de Calvet em nosso meio acadêmico e da própria carência de obras da área no Brasil. Nesse sentido, os formuladores da ementas podem ter adotado a compreensão de política linguística do autor. O referido livro está disponível desde 2007, época que não havia tantas obras publicadas da área como já é possível observar atualmente (e.g.: Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos – 2011, Política e Políticas Linguísticas, 2013, Política Linguística e Ensino de Língua – 2014, Políticas Linguísticas Declaradas, Praticadas e Percebidas - 2015)⁵⁶.

Essa distinção de nomenclaturas fica visível, por exemplo, nas ementas da UNICAMP (Políticas de ensino de línguas e planificação. Organismos supranacionais e políticas linguísticas.), da UFSC (Política Linguística versus Planificação Linguística. Os instrumentos da planificação linguística. Planificação de *Corpus* versus planificação de *Status*. Políticas linguísticas no Brasil) e da UFRGS (Políticas linguísticas: planejamento e políticas; *status* e *corpus*. Análise de ações de planejamento linguístico e políticas linguísticas). O ementário das disciplinas que fazem referência ao termo “Planejamento/Planificação Linguística” pode ainda indicar direcionamentos distintos de acordo com o propósito dos temas a serem tratados em cada componente curricular. A disciplina de Política Linguística da UNICAMP trata da planificação relacionada ao ensino de línguas. Por sua vez, a UFSC e UFRGS fazem referência a esta planificação visando os instrumentos de planificação.

No que diz respeito ao contexto das “Políticas Linguísticas e Ensino” “Ensino de Línguas”, o termo “Ensino” é mencionado diretamente 15 vezes nas ementas, conforme constatamos nas disciplinas de Sociolinguística (UNICENTRO), (UNIRIO); de Política Linguística (UEPG), (UNICAMP), (UnB), (UFSC); de Libras (UFRGS); de Língua Espanhola (UFSCAR), (UFAL), (UNIFESP); de Educação Bilíngue, (UNIR); de

⁵⁶ Não temos a intenção de sermos exaustivas na descrição das obras.

Linguística Aplicada, (UFMG), (UFT); e Filologia Política (UNIR). Especificamente em relação à UEPG, destacamos a relação de todos os conteúdos teóricos com o ensino de línguas, (aportes da Política Linguística e conexões com o ensino de língua) na UFRGS, o contexto do ensino de línguas de sinais, (políticas Linguísticas Educacionais para surdos) e, na UFSCAR (Discussões de questões de Política Linguística e do papel do ensino da língua espanhola) e UFAL (reflexão sobre Políticas Linguísticas e ensino de língua espanhola no âmbito brasileiro), relacionadas às políticas do ensino de línguas estrangeiras, constituindo-se, portanto, eixos centrais destas disciplinas em relação ao ensino.

A terminologia “Ensino” é abrangente e está, inúmeras vezes mencionados, inclusive, em projetos pedagógicos e em disciplinas que aqui não foram considerados. No entanto, considerando a questão do Ensino relacionada às Políticas Linguísticas, foi possível chegar a este recorte estabelecido, pois, o Ensino considerado neste caso, faz referências específicas às políticas linguísticas para a Língua Materna, Língua Adicional/Estrangeira, Segunda Língua e Línguas Minoritárias. Dessa forma, as Políticas Linguísticas ganham direcionamentos de acordo com o propósito do componente curricular lecionado. Esse resultado indica que há um propósito explícito nas ementas de que a disciplina Política Linguística tenha relação com o ensino de línguas, contribuindo de forma evidente no processo de formação dos professores.

Também destacamos nessas ementas as Políticas Linguísticas para o ensino de Língua Portuguesa, línguas estrangeiras, Libras e línguas indígenas. Alguns componentes curriculares tem como destaque as Políticas Linguísticas educacionais do Brasil que orientam a prática do professor. Podemos mencionar como exemplos a UFTM e a disciplina de Planejamento e Orientação de Práticas de Ensino de Língua Inglesa I (ênfase no ensino e preparo docente a partir do conhecimento de documentos como LDB, PNLD, PCN), e, a UnB, com a disciplina de Política Linguística direcionada para o curso de Libras (ênfase nas leis de políticas educativas para a formação de docentes bilíngues).

Considerando o contexto das Políticas Linguísticas adotadas no contexto educacional, trazemos à tona o fato de o professor se constitui um agente de políticas linguísticas. Seria um agente que segue as orientações curriculares oficiais independente do contexto? Ou seria um agente que age de acordo com suas crenças, com sua formação acadêmicas, com suas experiências anteriores? Temos, portanto, um aspecto importante da inserção de disciplinas com conteúdo de Política Linguística nas licenciaturas de línguas, trazendo para a formação docente uma questão importante a ser inserida na

formação profissional dos professores, dada que a atuação do professor definirá, por exemplo, que variedade de língua será ensinada, que gêneros textuais serão privilegiados, que tipo de ensino de língua será ministrado (gramática ou análise linguística), dentre outros aspectos. De acordo com Rajagopalan (2014, p.73-74)

Os professores de língua nos mais variados níveis do sistema educacional de uma nação precisam ficar atentos a questões que dizem respeito à política linguística em vigor para não estarem em desacordo com as linhas gerais de orientação sinalizada nos estatutos e nas diretrizes formuladas. Qualquer desencontro dessa natureza contribui para fragilizar os esforços empenhados ou até mesmo gerar resultados contraproducentes. Estar em sintonia com tais diretrizes significa remar no mesmo sentido e com o mesmo empenho dos demais envolvidos na empreitada.

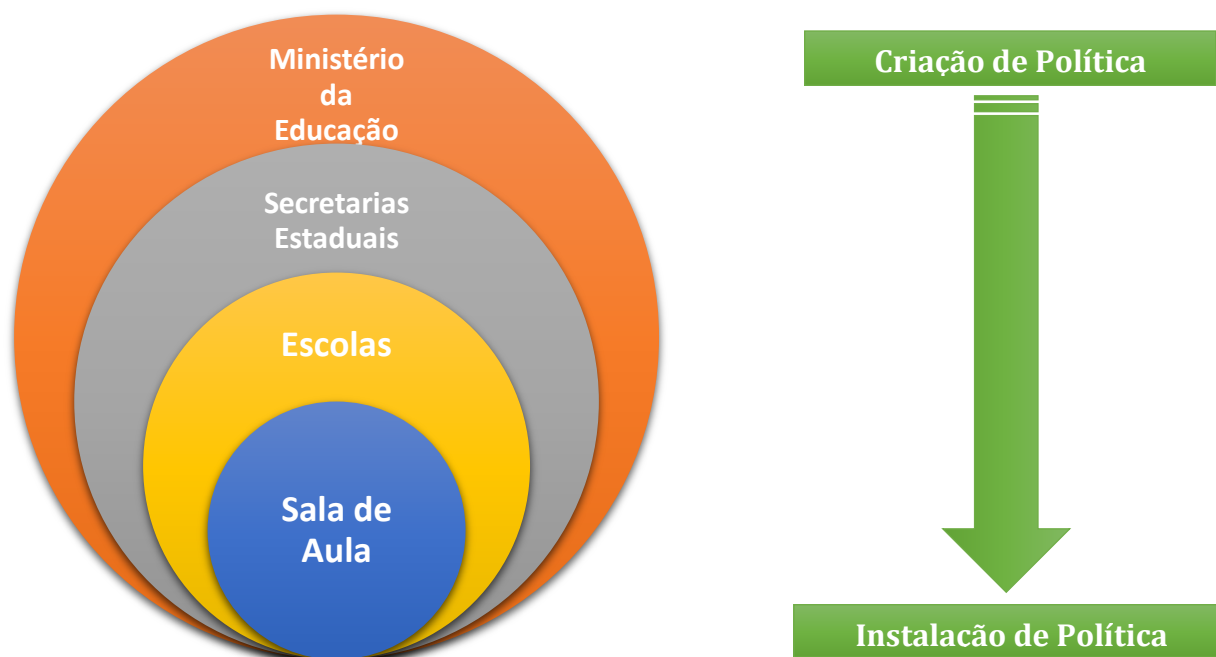
Isso não significa no entanto que os docentes estejam completamente engessados em suas ações. Para Correa (2010, p.40), é necessário observar como funcionam as políticas linguísticas. Neste sentido, a melhor maneira de ter o entendimento deste funcionamento é através do conhecimento e reflexão destas políticas durante o processo formativo. Desta forma, podem então como docentes, exercer sua autonomia (CORREA, 2014).

O ensino também está relacionado diretamente com outro sintagma nas ementas analisadas, a formação docente que aparece diretamente mencionada em 03 oportunidades, na disciplina de Docência na Educação básica (IFAL), na disciplina de Política Linguística da (UFSC), e, na disciplina de Planejamento e orientação de Práticas de Ensino de Língua Inglesa I (UFTM).

Destacamos especificamente um tema da ementa do UFSC, “Reflexões sobre a prática pedagógica no fundamental e médio” e “Formação e a ação política do docente no Brasil” do ementário do IFAL. Nestas temáticas, estabelecemos relações com a agência de professores, conforme defendem Shohamy (2006), Throop (2007), Menken e Garcia (2010) e Correa (2009, 2010, 2014), para citar alguns dos diversos trabalhos que ressaltam a importância da formação do docente para o ensino de línguas, como um agente de Política Linguística. Neste sentido, Ricento e Hornberger (1996) já evidenciavam a importância do preparo docente para o ensino de línguas, dado que o professor enquanto um profissional formado para tal fim ocupa o centro das Políticas voltadas para o ensino de línguas, ou seja, de acordo com a metáfora criada pelos autores como “Metáfora da Cebola”, o professor representa não somente uma das “camadas”,

mas a “camada principal” dado que a sua agentividade interfere no processo de apropriação das políticas linguísticas. A metáfora da Cebola – *Metaphor on a Onion* – de Ricento e Hornberger (1996) é resumida através da ilustração a seguir.

Figura 7: Metáfora da Cebola – Ricento e Hornberger (1996)



Fonte: Elaboração própria com base na teoria de Ricento e Hornberger (1996)

Os professores, portanto, não são apenas implementadores de políticas, mas os **formuladores de políticas**. Em uma atualização da **Metáfora da Cebola**, Hornberger e Johnson (2007) argumentam que as escolhas dos educadores podem ser limitadas por políticas linguísticas, que tendem a estabelecer limites sobre o que é permitido e / ou o que é considerado "normal". A negociação em cada nível institucional cria a oportunidade para reinterpretações e manipulações políticas. “Educadores locais não são secundários no fluxo e refluxo das mudanças nas políticas linguísticas - eles ajudam a desenvolver, manter e mudar esse fluxo”. (JOHNSON, 2013, p. 97)⁵⁷. No entanto, para ter a consciência de que pode intervir nesse processo, é necessário o seu papel no processo de interpretação e apropriação das políticas linguísticas. Segundo Correa (2009, p. 77),

Pode ser um caminho para que professores formados e em formação transitem com mais propriedade entre os critérios que definem o

⁵⁷ No original: “Local educators are not helplessly caught in the ebb and flow of shifting ideologies in language policies - they help Develop, maintain, and change that flow”. (Johnson, 2013, p.97).

reconhecimento do estatuto da língua como registro de contextos plurais ligados a práticas linguísticas e também para que seja reconhecida a complexidade que envolve a aplicação desses mecanismos ao ensino. (CORREA, 2009, p.77)

Não podemos afirmar que esses temas recebem essa abordagem nos programas de disciplinas, mas dentro da área de Política Linguística o papel do professor é visto como sendo o “epicentro” das políticas linguísticas educacionais (MENKEN; GARCÍA, 2010). Outra temática identificada nas ementas é a que trata da Língua Portuguesa em diversificados contextos, e em outros temas, como, promoção e internacionalização da Língua Portuguesa, espaço da Língua Portuguesa no contexto global, dentre outros tópicos. No ementário das disciplinas relacionadas, encontramos 06 menções a respeito desses temas, mais precisamente, na disciplina Política linguística da (UNICAMP) – que destaca na ementa o Português Globalizado; (UnB) – que enfatiza o estatuto do Português no Brasil nas políticas de difusão do idioma; (UNILAB) – que trata dos procedimentos de difusão e de sensibilização para a comunicação em Língua Portuguesa; (UFFS) – sobre a internacionalização da Língua Portuguesa no Brasil; na disciplina de Linguística Aplicada (UFMG) – sobre as Políticas Linguísticas de promoção do Português, e, na disciplina de Filologia Política (UNIR) – que trata da Língua portuguesa como idioma situado num contexto universalista.

Consideramos que este é um tema pertinente dada a importância da língua portuguesa enquanto língua “super-central”⁵⁸ juntamente com o francês, o espanhol, o árabe, o chinês, o malaio, o híndi, o russo e o swahili no modelo gravitacional proposto por Calvet (2006). Nessa perspectiva, é praticamente inevitável abordar as políticas de difusão do português em um componente curricular de Política Linguística ofertado no Brasil e pelo caráter institucional de algumas das universidades pesquisadas, seja pela receptividade de alunos estrangeiros, como a UNILAB⁵⁹, seja pela proximidade com

⁵⁸ O modelo gravitacional de Calvet (2006) trata da organização das relações entre as línguas, através do bilinguismo. Nesse sentido, existem duas formas de bilinguismo, uma denominada de horizontal, na qual a aquisição de uma segunda língua ocorre no mesmo nível da primeira língua, e, uma forma vertical, quando uma língua se sobrepõe à outra. A denominação hiper-central, super-central, central e periférica usada pelo autor ressalta desde o inglês como a língua em torno da qual todas as demais gravitam (hiper-central) até outras quatro ou cinco mil línguas chamadas de periféricas.

⁵⁹ No site da UNILAB é destacada a formação acadêmica de recursos humanos no contexto da lusofonia: “De acordo com sua Lei de Criação, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira **tem como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos**, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.”. (Grifos nossos). Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/nosso-diferencial-de-integracao-internacional/>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

regiões de fronteira, como é predominante nas universidades do Sul do Brasil, ou até mesmo com o tipo de licenciatura oferecida. O propósito dos cursos analisados da UNICAMP e da UnB, por exemplo, são de licenciaturas de língua portuguesa como segunda língua, nesse sentido, existe a preocupação de que seus respectivos componentes curriculares estejam alinhados com a proposta do curso ofertado. Daí a temática da promoção da Língua Portuguesa estar presente em muitas ementas.

Conforme Barbosa da Silva (2013) em um estudo que faz um retrospecto histórico das Políticas Linguísticas no Brasil considerando a promoção, difusão e valor do Português são mais antigas do que possamos imaginar, remetendo até mesmo, a época do Brasil Colônia e em fases posteriores, conforme o autor ressalta,

A língua portuguesa está marcada por interferências estatais desde a época colonial, seja nos decretos do Marquês de Pombal em 1755, com a proibição da “diabólica”, seja na busca da consolidação de um estado brasileiro pós-independente (...) ou ainda, em 1938, na proibição da língua materna dos imigrantes, que aqui chegaram nos séculos XIX e XX, feita por Getúlio Vargas, no temor de uma divisão do país. (BARBOSA DA SILVA, 2013, p.90)

O termo “diabólica” ao qual Barbosa da Silva (2013) faz referência diz respeito a qualquer outra língua sem ser a Língua Portuguesa, fosse usada, fato que foi ratificado através do Diretório dos Índios criado em 1755 e que entrou em vigor em 1757. Nos termos desse documento, a Língua Portuguesa deveria ser promovida como língua local da colônia e protegida de qualquer intervenção ou mudanças, tal como o decreto enfatizava⁶⁰.

Em um contexto recente, considerando ações envolvendo a promoção da Língua Portuguesa é proveniente da década de 1930 com a criação da Divisão de Cooperação

⁶⁰ Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado. (ALMEIDA, 1997, p.24)

Intelectual do Departamento Diplomático e Consular em 1938. No princípio, estas ações eram simples e tinham um objetivo focado mais na cultura do que no aspecto linguístico.

A primeira (e rígida) iniciativa de promoção direta da língua vem do período do Estado Novo, quando uma política de proibição de uso da língua materna pelos imigrantes foi sancionada no Brasil através do Decreto nº 406 de 04 de maio de 1938. A partir dos anos 1960, a criação de Centros de Estudos Brasileiros e de Leitorados, configuraram Políticas Linguísticas mais enfáticas na promoção da Língua Portuguesa, apresentando relativas mudanças apenas a partir do início do século XXI. O quadro 7 a seguir sintetiza algumas dessas iniciativas.

Quadro 8: Síntese das ações de promoção e difusão da Língua Portuguesa no Brasil

Iniciativa	Ano	Instituição
Criação da Divisão de Cooperação intelectual do Departamento Diplomático e Consular	1938	Ministério das Relações Exteriores
Instituto de Cultura Uruguayo Brasileño	1940	Ministério das Relações Exteriores
Departamento Cultural e de Informações	1961	Secretaria Geral de Política e Comércio Exterior
Leitorados de Estudos Brasileiros ⁶¹	1965	Ministério das Relações Exteriores
Apoio à criação da CPLP	1996	Ministério das Relações Exteriores
Apoio à criação do IILP	2002	Ministério das Relações Exteriores
Divisão de promoção da Língua Portuguesa	2003	Ministério das Relações Exteriores

Fonte: Elaboração própria a partir de informações de Barbosa da Silva (2013)

Além da atuação do Ministério das Relações Exteriores, outra instituição que atua na promoção da Língua Portuguesa é Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP) criado em 2002 pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). De acordo com Carvalho (2012) o foco das ações desta instituição está na promoção de Políticas Linguísticas de gestão, discutindo a lusofonia para além de Brasil e Portugal, destacando a necessidade de maior inserção da Língua Portuguesa no contexto regional, dado o seu potencial de expansão.

⁶¹ Após o início do século XXI o número de leitorados brasileiros cresceu substancialmente em universidades estrangeiras na atualidade.

De acordo com Barbosa da Silva (2013), as ações em torno da difusão da Língua Portuguesa, apresentaram uma crescente sistemática desde o ano de 2003, através de iniciativas do Ministério da Educação e do Ministério das Relações Exteriores na elaboração e implementação de Políticas Linguísticas visando o papel estratégico da Língua Portuguesa.

Ainda sobre a temática contingente “Português Globalizado” e “Difusão da Língua Portuguesa” nos componentes curriculares analisados, podemos dizer que nessa temática aparece a noção de lusofonia que, conforme Fiorin (2006), seria “o espaço enunciativo da diversidade, das diferentes feições que o português foi assumido em diferentes países em que é falado”. (FIORIN, 2006, p.45). De acordo com Fiorin (2010, p. 65-66),

Para que a lusofonia seja um espaço simbólico significativo para seus habitantes, para que seus membros tenham uma identidade lusófona, é **preciso, no que diz respeito à língua, que seja um espaço em que todas as variedades linguísticas sejam, respeitosamente, tratadas em pé de igualdade.** É necessário que não haja a autoridade “paterna” dos padrões lusitanos. Evidentemente, a lusofonia tem origem em Portugal e isso é preciso reconhecer. No entanto, o que se espera na construção do espaço enunciativo lusófono é a comunidade dos iguais, que têm a mesma origem. (Grifo nosso).

Nesse sentido, caracterizar o espaço da língua portuguesa no contexto das diversas nações em que a língua é o idioma oficial, é pertinente ao eixo temático de Política Linguística, dado que para cada país, diferentes políticas são elaboradas para este fim, considerando os diferentes papéis que essa língua assume nesses países, seja como primeira língua, segunda língua, por exemplo. No caso do Brasil, conforme é possível observar no estudo de Barbosa da Silva (2013), este é o país que apresenta o maior número de falantes da língua, o que pode representar um diferencial que pode impulsionar nas ações da internacionalização da Língua Portuguesa dada a projeção que o Brasil tem atualmente no cenário exterior, caracterizando portanto, uma temática a ser discutida na disciplina de Política Linguística.

Por fim, destacamos também, a importância dos professores como agentes de difusão da Língua Portuguesa, mediante o panorama desta língua como sendo cada vez mais no contexto global. De acordo com Ançã (2015, p.103)

Seria importante considerar na formação de professores de Língua Portuguesa uma abordagem mais alargada e contemporânea que

consciencializasse os estudantes para os novos valores que a Língua Portuguesa vai adquirindo no panorama mundial, despertando-os ainda para as questões da Política Linguística em geral e para as políticas da Língua Portuguesa em particular, nas suas dimensões europeia/americana/africana, mas também global, luso-falante e nacional.

O tema de “Línguas Minoritárias”⁶² também figura dentre as ementas das disciplinas de instituições como UEPA(Línguas Indígenas na Amazônia), UnB (Políticas Linguísticas), UFC (Educação Bilíngue e Sociolinguística), UFGD (Fundamentos Linguísticos), UFMG (Povos Indígenas e Projetos Sociais II) e UNIR (Ensino Bilíngue). Notadamente, essas disciplinas estão associadas com projetos dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e de Libras, ou seja, estão condicionadas ao contexto desses dois grupos, que por sua vez, representam comunidades que lutam pelos seus direitos de inserção, inclusive, no que diz respeito à língua.

Nesse sentido, May (2006) ressalta a existência de interconexões entre Políticas Linguísticas e os direitos de língua minoritária, sobretudo no que diz respeito “as questões em curso sobre o status, uso e poder das línguas minoritárias no mundo moderno serão exploradas, juntamente com as implicações materiais dessas questões para os membros de grupos minoritários que continuam a falar essas línguas”⁶³. (MAY, 2006, p.255).

A presença dessa temática é fundamental no processo de formação de professores nos cursos destacados anteriormente haja vista que os professores precisam conhecer e discutir, a partir da ótica da Política Linguística, o *status* das línguas nas quais eles irão ensinar. Ao mesmo tempo e a partir do seu trabalho enquanto professor de Libras, de uma língua indígena, por exemplo, eles se constituem como agentes que podem alterar a ecologia linguística em dada comunidade de fala, seja em processos de revitalização, de manutenção ou de difusão dessas línguas minoritárias.

⁶² Sobre o contexto das línguas minoritárias, temos de acordo com May (2006, p.255) Minority rights may be described as the cultural, linguistic, and wider social and political rights attributable to minority-group members, usually, but not exclusively, within the context of nation-states. This definition is, in turn, based on the usual distinction between so-called minority and majority groups employed in the sociological and political literature; a distinction that is based not on numerical size, but on clearly observable differences among groups in relation to power, status, and entitlement”. Em nossa tradução: “Os direitos das minorias podem ser os direitos culturais, linguísticos, sociais e políticos mais amplos para um grupo minoritário, geralmente, mas não exclusivamente, no contexto dos estados nação. Esta definição é, por sua vez, baseada na distinção usual entre os chamados grupos minoritários empregados na literatura sociológica e política; uma distinção que baseia-se não em números, mas em diferenças claramente observáveis entre os grupos em relação ao poder, status e direito”.

⁶³ No original: “ongoing questions surrounding the status, use, and power of minority languages in the modern world will be explored, along with the *material* implications of these questions for those minority-group members who continue to speak such languages”. (MAY, 2006, p.255).

Outro tópico em evidência nas ementas trata da questão do “Bilinguismo, Multilinguismo e Plurilinguismo”. Dentro desse escopo também, outras considerações são ressaltadas, evidenciando por exemplo, os espaços de fronteira – reforçando a localização de algumas das universidades pesquisadas estarem em espaços fronteiriços – e consequentemente haver o contato entre línguas, questões sobre direitos linguísticos das minorias, entre outros. O estudo de Ricento (2006) contempla alguns capítulos que trata justamente da questão das línguas minoritárias como um tema essencial nas discussões envolvendo Política Linguística. Por sua vez, Sousa (2014) afirma que o interesse dos estudos acerca das línguas minoritárias está relacionado com “reflexões sobre o paradigma do plurilinguismo e multiculturalismo, que se ancora na onda de movimentos migratórios, por exemplo”. (SOUSA, 2014, p. 12).

Tratando especificamente do espaço das línguas indígenas, os sintagmas de Línguas Minoritárias e Bilinguismo são recorrentes nas ementas selecionadas. Os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas voltadas para o contexto indígena reforçam a preocupação com as Políticas Linguísticas para as línguas destas comunidades. Destacamos especialmente o projeto da UEPA que dedica uma seção para a questão da Política Linguística, dado o contexto regional em que esta instituição está inserida, ou seja, das comunidades indígenas. Sendo assim, a formação dos professores de línguas é realizada a partir deste contexto linguístico. O projeto pedagógico analisado é recente (sua versão atual é do ano de 2016) e destaca algumas informações pertinentes a questão do ensino das línguas indígenas, a importância dessas línguas no cenário linguístico do Brasil, quebrando o estereótipo de que o Brasil é monolíngue. Oliveira (2009), evidencia a problemática dessa crença, destacando que “a concepção que se tem do país é a de que aqui se fala uma única língua, a língua portuguesa. Ser brasileiro e falar o português (do Brasil) são, nessa concepção, sinônimos. Trata-se de preconceito, de desconhecimento da realidade”. (OLIVEIRA, 2009, p.1). Por sua vez, temos de acordo com o projeto da UEPA (2016, p.49)

Atualmente, esse contingente é formado por 550.4381 índios, ou seja, 225 povos espalhados em aldeias ou centros urbanos por todo o país. Esses povos falam 180 línguas e dialetos nativos conhecidos e vivem diferentes situações de contato com segmentos da sociedade brasileira.⁶⁴

⁶⁴ Parte do projeto pedagógico do curso apresenta essa informação. Algumas vezes, foi necessário recorrer a outras partes dos PPCs que não fossem apenas as ementas e o perfil do egresso.

De acordo com Brostolin (2003), a perda de uma língua indígena é rápida, em até três gerações, acontecendo etapas de hibridismo entre as línguas (portuguesa/índigena) e posteriormente com o português exercendo domínio. Nos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, essa ideia está muito clara quando afirmam que “tendo sido essa a situação, a escola contribuiu muito para o enfraquecimento, para o desprestígio e, conseqüentemente, para o desaparecimento de línguas indígenas” (BRASIL, 1998, p.119). No entanto, neste mesmo documento, a perspectiva bilíngue (português/língua indígena) é fundamental no que diz respeito ao ensino de línguas. De acordo com Sousa e Afonso (2015), o RCNEI “interfere na prática educativa dos professores e, conseqüentemente, em seus alunos, afetando o status da língua indígena diante de seus usuários e da sociedade de modo mais amplo”. (SOUSA, AFONSO, 2015, p.414). Por sua vez, o texto do Projeto Pedagógico da UEPA indica que é essencial saber o uso da Língua Portuguesa, como uma forma de integração com a base legal que sustenta os direitos sociais, inclusive, dos povos indígenas no Brasil. Isso é possível, sem que, no entanto, abram mão de sua Língua Indígena. É com essa finalidade básica, que os professores de licenciatura indígena são formados, de forma que sejam capacitados a compreender através da Política Linguística, as escolhas linguísticas que são realizadas.

Para os povos indígenas que vivem no Brasil, a língua portuguesa pode ser um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio de ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente em sua diversidade; e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns (UEPA, 2016, p.50)⁶⁵.

Existe a preocupação com a perda da língua de herança, e este é um dos grandes questionamentos inseridos no projeto. Por outro lado, a criação de cursos de licenciatura e de disciplinas que se preocupam com a manutenção da memória da língua indígena são cada vez mais comuns. Além do projeto de licenciatura indígena da UEPA, outras universidades também oferecem a respectiva licenciatura, como, UFMG, UFGD, UNIR e UFAM, por exemplo. No exemplo que estamos utilizando, (UEPA), alguns desafios foram colocados no contexto das Políticas Linguísticas envolvendo o conhecimento linguístico intercultural.

⁶⁵ O projeto da UEPA tem este trecho destacado na seção sobre a Política Linguística do curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

- Considerar que muitos povos são monolíngues em Português, e que por isso torna-se necessário a aprendizagem de uma outra língua como por exemplo o Nheengatu (já adotado pelo povo Mura-AM);
- Incentivar pesquisas que resgatem o vocabulário de povos que perderam a língua indígena;
- Definir com as lideranças e comunidades indígenas a política linguística que será adotada no projeto de formação. (UEPA, 2016, p.51)

As lideranças destacadas em um dos pontos desafiantes do projeto, tem nos professores um dos papéis de destaque. Aqui podemos retomar o papel do professor como árbitro, tal como destacam os estudos de Johnson e Johnson (2014). O docente é um agente de Política Linguística que pode influenciar acerca da política de línguas, e, neste contexto do projeto pedagógico da UEPA, os professores formados serão os agentes que exercerão a função de árbitros sobre as decisões que impactam no uso da língua indígena local e da língua portuguesa no contexto nacional.

Além das considerações sobre as línguas indígenas, cabe também ressaltar as Políticas Linguísticas em torno das Línguas de Sinais, relacionadas nos ementários analisados também como Línguas Minoritárias, dado o espaço de inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ainda enfrentar resistência junto à comunidade envolvente. Ainda podemos associar dentro das temáticas analisadas, as línguas de sinais mediante o contexto bilíngue, sobretudo, pelas Políticas Linguísticas destinadas para as línguas de sinais ao longo da história. Desde o início do século XX o Brasil implantou uma série de Políticas para as Línguas de Sinais como, o Oralismo (até os anos 1970), a Comunicação Total (até os anos 1990) e o Bilinguismo (desde os anos 1990 até os dias atuais).

No que diz respeito à atual Política Linguística vigente, o Bilinguismo, notamos que as ementas fazem referência ao contexto bilíngue no que diz respeito ao ensino, logo, a formação docente dotada de conhecimentos de Política Linguística, passa a ser compreendida como um direito do surdo e é defendida a ideia de uma identidade e de uma cultura surda, inclusive, na atualidade, conforme Pereira *et. al.* (2009).

O fortalecimento das discussões sobre uma política linguística que envolva a comunidade surda no país passou a ter forte respaldo no início do século XXI. Trazendo para o contexto da formação docente, dois importantes documentos foram importantes, o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os documentos tratam da legitimação da Libras e da inclusão de um componente curricular obrigatório de língua de sinais nas

licenciaturas, demarcando, portanto, um espaço para a política da Libras na formação dos professores. Por outro lado, essa formação não implica o desenvolvimento de competências linguísticas para ensinar a língua portuguesa ou estrangeira para surdos.⁶⁶

A partir deste contexto recente, sobretudo a partir da promulgação da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), vários dispositivos legais foram criados com o objetivo de mudar o *status* da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no cenário brasileiro. Este aparato legal surge como resultado e reação às políticas existentes anteriormente à criação desta lei. A partir da chamada “Lei de Libras”, outros marcos regulatórios tornaram o surdo munido de direitos de ter a sua língua respeitada em diversificados espaços institucionais, e, inclusive, no meio acadêmico. No entanto, esta expansão ainda é lenta e, de acordo com o relatório, a inserção desta política está ocorrendo aos poucos em escolas específicas para surdos. No que diz respeito ao ensino superior, o Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), por exemplo, institui a obrigatoriedade da oferta do componente curricular de Libras nos cursos de licenciaturas das instituições de nível superior do Brasil. Trata-se, portanto, de uma Política Linguística, conforme o relatório, Thoma *et. al.* (2014, p.7-8) afirma,

A política linguística instaurada por meio do Decreto 5.626/2005 ao regulamentar a Lei 10.436/2002 tem como consequência um planejamento linguístico de status, pois reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua nacional usada pela comunidade surda brasileira e de intervenção, pois desdobra uma série de ações de implantação e implementação da Libras no Brasil [...]. Fica claro neste documento legal, uma política que instaura um processo para o reconhecimento da Libras e a **sua promoção por meio da educação. Essa educação caracteriza-se por uma perspectiva bilíngue, pois reconhece a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua das pessoas surdas, encaminhando o reconhecimento desse status no âmbito educacional. As instituições educacionais devem oferecer o ensino da Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, contar com professores regentes que conheçam a situação bilíngue dos estudantes surdos, além de contar com intérpretes de língua de sinais.** (Grifo nosso)

A inserção de tais temas nas ementas da disciplina de Política Linguística nos cursos pesquisados é um indício não somente dos assuntos mais recorrentes no campo,

⁶⁶ O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais resultou de iniciativas das comunidades de surdos espalhadas pelos diversos Estados brasileiros. Além do mais, o processo de legitimação dessa língua se deve a outros fatores, tais como: o avanço dos estudos linguísticos sobre línguas de sinais no mundo; as contribuições dos estudos surdos que permitem perceber as pessoas surdas como pertencentes a grupos linguístico- culturais; e às políticas de inclusão social a partir da década de 90.

como também possibilita ao futuro professor de línguas conhecer diferentes contextos em que diversas línguas estão em contato ou, dito de outra forma, em uma “arena de lutas”. Sendo assim, estas temáticas podem estabelecer junto ao campo teórico de Política Linguística um espaço de discussão que reflete sobre o agir docente e consequentemente sobre o seu papel decisivo na (re)criação das Políticas Linguísticas com as quais estiverem envolvidos em seu percurso profissional, seja como professor de uma língua hiper-central como o inglês, seja como professor de uma língua super-central como o espanhol, seja professor de uma língua periférica ou ainda como sujeito que está inserido em uma comunidade bilíngue ou multilíngue.

4.3 A Política Linguística e o perfil dos egressos dos cursos

Partindo da análise das ementas também consideramos necessário investigar a relação entre tais temáticas e o perfil de aluno almejado nos cursos de Letras investigados. Em geral, tais projetos inserem como prioridade que o formando esteja enquadrado dentro da perspectiva das Diretrizes para o Curso de Letras. De acordo com a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho de Ensino Superior (CES), de 2001, três itens são fundamentais e influenciam no processo formativo:

Perfil dos formandos: “Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, **além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais**”[...] **Competências e Habilidades:** “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, **político** e ideológico;[...]”; “percepção de diferentes contextos interculturais”[...] **Conteúdos curriculares:** “Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura **como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais**”. (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 30) (Grifo nosso).

Como é possível observar a dimensão política da língua está presente em diferentes passagens desse documento, seja na descrição do perfil dos formandos, seja na descrição das habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas, seja nos contextos curriculares a serem explorados nos cursos de Letras. Considerando que todos os Projetos Político Pedagógicos elaborados devem estar em consonância com essas

Diretrizes é esperado encontrar nesses textos a intertextualidade e interdiscursividade dessa temática – a dimensão política da língua.

Quando as diretrizes afirmam que o graduado em Letras “deve ter” “consciência das variedades linguísticas e culturais” destacamos, aqui, a dimensão política intrínseca da língua, ou seja, as pessoas ao fazerem uso das línguas fazem escolhas linguísticas que acabam por revelar as valorações em relação às línguas, variedades e variantes linguísticas, por exemplo. Questionamos aqui qual o sentido dessa “consciência” das variedades linguísticas, se esta consciência está no âmbito apenas de conhecimentos ou no âmbito de mudanças de comportamentos linguísticos, conforme destaca Cooper (1989). Assim, refletimos se a dimensão política da língua é refletida no perfil dos alunos, principalmente se considerarmos a presença da disciplina de Política Linguística no currículo desses PPCs.

Quando as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras destacam que o graduado em Letras “deve ter” “consciência das variedades linguísticas e culturais” destacamos, aqui, a dimensão política da língua, ou seja, as pessoas ao fazerem uso das línguas fazem escolhas linguísticas que acabam, por revelar as valorações das diferentes variedades linguísticas, um capital cultural que permite uma distinção dentro da sociedade (BOURDIEU, 2007), dentre outros aspectos. Questionamos aqui qual o sentido dessa “consciência” das variedades linguísticas, se tal consciência está no âmbito apenas do conhecimento e sua aplicação como conteúdo no ensino de língua na educação básica ou se está no âmbito de mudanças de comportamentos linguísticos (COOPER, 1989). Sobre esse último aspecto questionamos: em que medida a abordagem da variação linguística na escola tem promovido mudanças nas crenças e ideologias dos estudantes sobre as línguas?

Considerando essas reflexões, percebemos a necessidade de investigar também a relação entre o perfil do egresso proposto nos PPCs dos cursos analisados e a contribuição da área de Política Linguística. Em outras palavras, discutiremos se a dimensão política da língua é refletida no perfil dos alunos que estão sendo formados, principalmente se considerarmos a presença da disciplina de conteúdos de Política Linguística no currículo desses PPCs.

O quadro 9 a seguir detalha os excertos selecionados dos perfis desses discentes nos cursos de Letras destas instituições.

Quadro 9: Perfil do egresso dos cursos de Letras investigados

Curso	Perfil do Egresso
IFAL (Língua Portuguesa)	<p>O campo de atuação do profissional de Letras ultrapassa o domínio filosófico e científico dos estudos linguísticos e literários para se inserir no contexto mais amplo das relações sociopolíticas e culturais, que permeiam o ato da docência e a ação do pesquisador e do estudioso da linguagem [...] Atuar propositivamente na busca de soluções políticas, pedagógicas e técnicas para questões inerentes a sociedade; Desenvolver uma visão crítica dos problemas educacionais brasileiros, construindo coletivamente soluções compatíveis com os contextos em que atua.</p>
UEPA (Licenciatura Intercultural Indígena)	<p>[...] conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem; realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena; articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território; [...] construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades; [...] firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação; [...] Nessa perspectiva, o futuro graduado indígena deverá atender ao perfil do mediador, produtor, intérprete, pesquisador e divulgador de saberes e culturas, com seus alunos, a comunidade e a comunidade não-indígena, com capacidade para refletir sobre a própria práxis e reelaborá-la conforme os princípios da filosofia indígena.</p>
UESC (Língua Inglesa)	<p>Capacidade de atuar interdisciplinarmente [...] compreender a licenciatura como o curso de formação de educador-pesquisador para atuar na escola e nos espaços alternativos educacionais. [...] possuir compreensão ampla e consistente da prática educativa sobre o fenômeno da linguagem que ocorre em diferentes espaços sociais e diversas especialidades.</p>
UNEAL (Língua Francesa)	<p>O profissional do Curso de Letras deverá ser uma pessoa que desenvolva sua capacidade intelectual e criativa por meio da linguagem, considerada nas suas múltiplas funções, apreendida na diversidade das línguas e na produção literária; que seja capaz de encontrar soluções imediatas e, para isso, precisa ser integrado ao meio.</p>

<p>UNEMAT (Língua Portuguesa)</p>	<p>[...] Esse terá o perfil de um profissional que procurará sempre uma interrelação entre o conhecimento e sua cotidianidade social e política, entendendo sua função pedagógica não apenas como uma demonstração de competência técnica, mas, sobretudo, como uma ação político-cultural integrada ao grupo social em que vive.</p>
<p>UEPG (Língua Portuguesa/ Língua Inglesa)</p>	<p>À universidade cabe o papel de formar o aluno para essa nova situação e criar meios de conscientizá-lo de que suas ações podem gerir mudanças, transformações significativas não só em seu entorno, mas também em um contexto global. Perceber diferentes contextos interculturais. Preparar-se para dialogar, na prática pedagógica, com a diversidade linguística e cultural da comunidade escolar em que estiver inserido, de modo a promover ações voltadas para o combate às diferentes manifestações de desigualdade e exclusão social.</p>
<p>UNICAMP (Português como Segunda Língua/ Língua Estrangeira)</p>	<p>Espera-se deste profissional uma reflexão aprimorada sobre a linguagem, em termos de estrutura e funcionamento, levando em conta também as variedades históricas, sociais e culturais das línguas. Caso opte por obter também a habilitação em “Português como L2/LE”, o licenciado em Letras de nosso Instituto poderá também atuar como docente em contextos de ensino-aprendizagem de português (i) como L2 para alunos que não dominam a língua portuguesa em diferentes contextos bilíngues (contexto de imigração, de surdez, indígena, de fronteira etc.) e que estão cursando o Ensino Fundamental II o Ensino Médio em escolas da rede oficial de ensino do país; (ii) como LE em países estrangeiros cuja língua oficial é o espanhol (contextos de proximidade tipológica), em especial nos países que compõem o Mercosul; (iii) como LE em outros países estrangeiros; (iv) como L2 para alunos estrangeiros de convênios em universidades brasileiras e (v) como L2 em países que têm o português como uma de suas línguas oficiais, i. e., em países da CPLP – Comunidades de Países de Língua Portuguesa. Esse profissional estará, além disso, habilitado para se engajar em atividades que envolvem políticas de promoção e de gestão da língua portuguesa, tanto em nosso país, quanto no Exterior.</p>
<p>UNILA (Língua Espanhola e Língua Portuguesa como Línguas Estrangeiras)</p>	<p>Trata-se de um perfil de mediação cuja gestão cultural, está baseada na percepção de que a América Latina oferece imaginários heterogêneos que requerem ser redimensionados, contemporaneamente, nos campos da literatura, das artes, da linguística e das políticas culturais. - compreensão crítica das condições de uso da linguagem e capacidade de reflexão sobre a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico.</p>

<p>UFRGS (Português e Línguas Modernas: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano)</p>	<p>[...] compreensão do papel social que desempenhará na escola; comprometimento com o próprio desenvolvimento profissional; comprometimento com uma atitude investigativa que forneça o processo contínuo de construção do conhecimento na área; compreensão da linguagem como fenômeno psicológico, social-histórico, cultural, político e ideológico.</p>
<p>UNIPAMPA (Línguas Adicionais: Inglês e Espanhol)</p>	<p>Cumprir o papel social de um cidadão qualificado, trabalhar e desenvolver a pesquisa científica e o pensamento crítico-reflexivo e estar apto a trabalhar com a diversidade cultural brasileira. Conhecer, refletir e aplicar práticas pedagógicas inovadoras que contribuam para a aprendizagem e formação discente; Perceba seu papel junto aos colegas de profissão e à comunidade, no tocante às variedades linguísticas e atue no sentido de promover atitudes de consciência e respeito às diferenças; [...] Aproprie-se dos conhecimentos geopolíticos educacional, buscando compreender o papel das línguas adicionais em um contexto que vá além de entender sua importância apenas na comunidade em que vive. Entenda a importância que assume frente ao letramento em línguas adicionais junto a seus futuros alunos e busque promovê-lo; Assuma uma posição autônoma em relação à sua formação acadêmico-profissional. No sentido de proporcionar aos egressos uma formação qualificada para atender às exigências da Educação Básica, é fundamental pensar, como instituição formadora, em possibilidades de estabelecer a inserção no contexto escolar dos acadêmicos, promovendo com isso aproximação com o campo de intervenção, a preparação/formação acadêmico-profissional, a produção de conhecimentos e de novas experiências pedagógicas.</p>
<p>UNILAB (Língua Portuguesa)</p>	<p>[...] formação humanística que contribua para o desenvolvimento de uma educação linguística da sociedade pautada no respeito às diferentes variedades linguísticas e à pluralidade cultural; domínio de conteúdos básicos de língua portuguesa, de literaturas de língua portuguesa e de cultura brasileira que são objeto de ensino-aprendizagem em cursos de português para falantes de outras línguas; percepção de diferentes contextos interculturais que lhe permita lidar, sem etnocentrismo, com as diferentes manifestações linguísticas e culturais; reflexão crítica sobre a língua como fenômeno psicológico, sócio histórico e ideológico.</p>

<p align="center">UFSC (Língua e Literatura Portuguesa)</p>	<p>[...] não se concebe um professor que não seja também pesquisador, de modo a romper com o círculo vicioso de mero repetidor de informações ou repassador de conteúdos previamente oferecidos nos manuais didáticos disponíveis em larga escala no mercado. Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno social, psicológico, educacional, histórico, cultural, político e ideológico. Sobre tudo, espera-se que o profissional em Letras assuma um compromisso com as consequências de sua atuação no mercado de trabalho; e que tenha senso crítico para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do aprimoramento profissional.</p>
<p align="center">UFFS (Língua Portuguesa/ Língua Espanhola)</p>	<p>Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, histórico, cultural, político e ideológico.</p>
<p align="center">UFSCAR (Língua Portuguesa/ Língua Espanhola)</p>	<p>[...] A formação pedagógica do estudante de Letras deve ocorrer de forma não abstrata, mas contextualizada, de modo a abranger a diversidade das realidades linguística e educacional para que, mediante uma compreensão dos fatos, o ensino se apresente como uma resposta. [...] O perfil do aluno deve obedecer a pressupostos formativos e não meramente informativos, isto é, ele deve ter sua sensibilidade despertada para os fatos linguístico e literário, numa atitude indagativa. [...] procurando meios de solucionar possíveis problemas e de ensinar seus futuros alunos nessa mesma direção.</p>
<p align="center">UFC (Língua Brasileira de Sinais)</p>	<p>[...] um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas da Libras, às suas distintas manifestações literárias e culturais de surdos; [...] Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, estético, histórico, cultural, político e ideológico.</p>
<p align="center">UFGD (Licenciatura Intercultural Indígena)</p>	<p>Ser capaz de dar conta da educação escolar indígena, na docência e na gestão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em suas diversas modalidades e atuar em projetos de ação em sua comunidade, colocando a escola como aliada do contexto Guarani e Kaiowá.</p>
<p align="center">UFJF (Língua Portuguesa/ Língua Espanhola/ Língua Inglesa/ Língua Francesa)</p>	<p>Capacidade de refletir sobre a linguagem como um fenômeno semiótico, cognitivo, psicológico, social, político e histórico [...] Consciência das consequências políticas, culturais e éticas do trabalho do profissional da linguagem na sociedade contemporânea. Consciência das implicações sociais, políticas e culturais do profissional da área de Educação no âmbito da formação ética, autonomia intelectual e construção do pensamento crítico dos educandos.</p>

<p style="text-align: center;">UFT (Língua Portuguesa)</p>	<p>[...] O graduando do Curso de Letras deverá não apenas saber fazer uso dos recursos da língua oral e escrita, como também ser capaz de desempenhar o papel de multiplicador, capacitando outras pessoas para a mesma proficiência linguística, em vista de práticas discursivas menos assimétricas para manutenção de formas de vida democráticas.</p>
<p style="text-align: center;">UNIR (Licenciatura Intercultural Indígena)</p>	<p>O curso também possibilitará a capacidade de pesquisa e reflexão crítica sobre a realidade social; compromisso social; capacidade de operar com teorias, conceitos e métodos próprios da Educação Escolar Indígena e não Indígena, com abertura para outras competências necessárias à formação do/a Professor/a.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos projetos analisados

Considerando os excertos analisados sobre o perfil dos alunos egressos nos cursos de Letras, pudemos estabelecer uma análise considerando (1) Perfis que fazem referência explícita à dimensão política da língua; (2) Perfis que fazem referência à questão da variedade e diversidade linguísticas; (3) Perfis que estabelecem relação com temáticas da área de Política Linguística; (4) Perfis que destacam explicitamente o papel do docente no contexto de sua prática.

Inicialmente chama a atenção a questão da dimensão política da língua presente nos projetos. Neste sentido, cabe ressaltar novamente os objetivos das Diretrizes Curriculares no que diz respeito às competências e habilidades que os egressos devem possuir “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, **político** e ideológico [...] e percepção de diferentes contextos interculturais” (BRASIL, 2001, p. 30). Tais atribuições corroboram na formação de um profissional que tenha “capacidade reflexiva crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos”. (CNE/CES, 2001, p.30). Essa preocupação presente nas Diretrizes revela a necessidade do desenvolvimento de uma consciência em relação à dimensão política da língua, sendo uma competência importante e necessária para a formação docente. Considerando os perfis analisados, essa característica está presente nos cursos da UNILA (Língua Espanhola e Portuguesa como Línguas Estrangeiras), UFRGS (Português e Línguas Moderas: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano), UFSC (Língua e Literatura Portuguesa), UFFS (Língua Portuguesa/Língua Espanhola), UFC (Língua Brasileira de Sinais) e UFJF (Língua Portuguesa/Espanhola/Inglês/Francesa). Joseph (2006, p.04) destaca o papel político do ensino e da aprendizagem de línguas.

O ensino e a aprendizagem de línguas, que ocupam um lugar privilegiado na linguística aplicada, são políticos no sentido de que normalmente envolvem duas línguas de prestígio cultural diferente no mundo em geral e na situação particular em que são aprendidas. Essas diferenças são reproduzidas na relação do professor e do aluno, e nos discursos gerados em sala de aula.⁶⁷ (Joseph, 2006, p.04)

Considerando os perfis que fazem referência sobre a questão da variedade e diversidade linguística, destacamos em algumas instituições a presença desse aspecto no perfil de egresso, como é possível verificar nos excertos: “capacidade intelectual e criativa por meio da linguagem, considerada nas suas múltiplas funções, apreendida na diversidade das línguas” (UNEAL); “a diversidade linguística e cultural da comunidade escolar em que estiver inserido” (UEPG); “as variedades históricas, sociais e culturais das línguas.” (UNICAMP); “uma educação linguística da sociedade pautada no respeito às diferentes variedades linguísticas e à pluralidade cultural” (UNILAB); “Percepção do seu papel junto aos colegas de profissão e na comunidade, no tocante às variedades linguísticas e atue no sentido de promover atitudes de consciência e respeito às diferenças” (UNIPAMPA); “um profundo conhecimento e respeito às diferentes variedades linguísticas da Libras” (UFC); “ter consciência das variações linguísticas e culturais” (UFOPA). A presença dessa competência nos perfis dos egressos dessas universidades revela as relações de interdiscursividade⁶⁸ com as orientações curriculares oficiais para o ensino de línguas que destacam a variedade linguística, bem como o discurso do egresso de Letras nas Diretrizes Curriculares para esse respectivo curso.

Considerando as instituições que ressaltaram a questão da variedade e diversidade linguística, temos, de modo geral cursos de dupla licenciatura (UEPG, UNIFAL, UNIPAMPA), de Português como Segunda Língua (UNICAMP) e o curso de Libras (UFC), ou seja, licenciaturas com objetivos distintos e que por sua vez exigem competências e habilidades distintas dos seus egressos, inclusive, no que diz respeito às crenças sobre variedade e diversidade linguística. Podemos retomar a uma das três dimensões de Política Linguística de Spolsky (2004, 2009, 2012), particularmente no que

⁶⁷ No original: “Language teaching and learning, which occupy a privileged place within applied linguistics, are political in the sense that they normally involve two languages with differing cultural prestige in the world at large and in the particular situation in which they are being learned. These differences are reproduced in the relationship of teacher and learner, and in the discourses they generate in the classroom”. (JOSEPH, 2006, p.04)

⁶⁸ De acordo com Silva (2014), o conceito de *interdiscursividade* alinha-se à concepção de que os discursos se relacionam a outros discursos. Um discurso traz, em sua constituição, outros discursos, é tecido por eles, seja pelos *já ditos*, em um dado lugar e momento histórico, seja por aqueles a serem ainda produzidos. Isso significa que não há discurso homogêneo, fechado em si mesmo e dotado de uma fonte única do dizer.

diz respeito ao que o autor denomina como crença ou ideologia. As crenças representam os valores atribuídos às línguas, especialmente sobre qual (quais) variantes são importantes no contexto linguístico de uma dada comunidade. “O status de uma variante ou variedade deriva de quantas pessoas a usam e a importância de seus usuários”⁶⁹. (SPOLSKY, 2009, p.04)

No que diz respeito aos perfis de alunos que têm relação com temáticas da área de Política Linguística, destacamos, por exemplo, a Política Linguística no contexto global, como mostra o perfil de egresso do curso de Letras da UNILA (Língua Espanhola e Língua Portuguesa como Línguas Estrangeiras) “trata-se de um perfil de mediação cuja gestão cultural, está baseada na percepção de que a América Latina oferece imaginários heterogêneos que requerem ser redimensionados, contemporaneamente nos campos da literatura, das artes, da linguística e das políticas culturais – compreensão crítica das condições de uso da linguagem”. Nessa perspectiva, destacamos que essa universidade está localizada em uma região de fronteira e, portanto, os egressos do curso de Letras devem ter uma visão que contemple um imaginário da integração regional. Esse imaginário é ressaltado, por exemplo, nas palavras de Arnoux (2011, p.60) sobre o ensino de espanhol/português no contexto sulamericano

Em linhas gerais, consideramos que o desenvolvimento de um bilinguismo espanhol/português com distintas modalidades, aberto a línguas ameríndias de cada região, facilitará a construção de um imaginário coletivo necessário para implementar as formas de participação política que se requer em um espaço integrado. O ensino de línguas deve servir para o conhecimento da região.⁷⁰

Outro destaque importante sobre a relação entre o perfil de egresso e as temáticas presentes e os conteúdos da área de Política Linguística presentes nas ementas dos respectivos cursos, está na preocupação com a promoção e difusão do português tanto no Brasil como no exterior, como podemos ver através do perfil do egresso no curso de Letras da UNICAMP (Português como Segunda Língua/Língua Estrangeira): “Esse profissional estará, além disso, habilitado para se engajar em atividades que envolvem

⁶⁹ No original: “the status of a variant or variety derives from how many people use it and the importance of the users”. (SPOLSKY, 2009, p.04).

⁷⁰ No original: “Em líneas generales, consideramos que el desarrollo de um bilingüismo español/portugués com distintas modalidades, abierto a las lenguas amerindias de cada zona, facilitará la construcción de um imaginario colectivo necesario para implementar las formas de participación política que requieren em el espacio integrado. La enseñanza de lenguas debe servir para el conocimiento de la región”. (ARNOUX, 2011, p.60)

políticas de promoção e de gestão da língua portuguesa, tanto em nosso país, quanto no Exterior”. No mesmo sentido, a UNIPAMPA que oferece o curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Adicionais, ressalta no perfil do egresso do curso o mesmo interesse. “buscando compreender o papel das línguas adicionais em um contexto que vá além de entender sua importância apenas na comunidade em que vive.”. A questão da difusão da Língua Portuguesa, por exemplo, é uma temática recorrente nas ementas selecionadas neste trabalho, dado que as ações de promoção e difusão da Língua Portuguesa são uma Política Linguística adotada pelo Brasil desde os anos 1960, conforme já mencionamos neste trabalho, nas ações promovidas pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação, no tocante a implantação de leitorados de Língua Portuguesa, conforme destaca Barbosa da Silva (2013).

Nesse sentido, compreendemos essa caracterização do egresso está no desenvolvimento do papel consciente de docente enquanto um agente de Política Linguística que têm um conjunto de saberes que influenciam nas decisões que regem a sua atuação em sala de aula. Sendo assim, conforme afirma Johnson (2013, p.100), “para caracterizar o poder dos professores como responsáveis pelas decisões finais sobre a forma de implementação de uma política”.⁷¹

De acordo com Johnson (2013) são os professores atuam como árbitros que exercem o poder de negociação, agindo conforme o contexto em que estão inseridos e ao mesmo tempo tomam decisões a partir de suas próprias crenças e ideologias. Para Tardiff (2013, p.229) o meio social exerce tal influência sobre os docentes,

Os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento (...) esse postulado propõe que se pare de considerar os professores, por um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros, e, por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos (Tardiff, 2013, p. 229)

Observando especificamente o perfil do egresso de algumas instituições, analisamos da presença da Política Linguística para a formação dos professores de línguas, conforme demonstrado no quadro a seguir.

⁷¹ No original: “to characterize the power of teachers as the ultimate decision-makers in how a policy is implemented”. (JOHNSON, 2013, P.100)

Quadro 10: Presença da Política Linguística no Perfil dos Egressos

Perfil do egresso	Presença da Política Linguística
<p>[..] conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem; realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena; articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território; [...] construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades; [...] firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação; [...] Nessa perspectiva, o futuro graduado indígena deverá atender ao perfil do mediador, produtor, intérprete, pesquisador e divulgador de saberes e culturas, com seus alunos, a comunidade e a comunidade não-indígena, com capacidade para refletir sobre a própria práxis e reelaborá-la conforme os princípios da filosofia indígena. (UEPA/Licenciatura Intercultural Indígena)</p>	<p>Retomamos aqui a ideia de Planejamento de Aquisição de Cooper (1989) que trata dos esforços para promover a aprendizagem de línguas, ou seja, sua difusão e suas variedades. Sendo assim, o perfil da UEPA, que trata da formação de professores no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, fornece os parâmetros que torna o docente competente a agir em um contexto multilíngue. Alguns pontos chamam particularmente a atenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O professor como agente de revitalização, promovendo em suas ações a valorização da língua indígena; ✓ A articulação entre as políticas linguísticas da escola, da formação de professores e da sociedade em geral, dado que o contexto formativo envolve a língua indígena da comunidade e a língua oficial do país, no caso, a Língua Portuguesa; ✓ O professor enquanto agente no planejamento de <i>corpus</i>, ou seja, como aquele que intervém na forma da língua, considerando uma série de materiais que podem atender a este fim: livros, gramáticas, dicionários, etc.
<p>Ser capaz de dar conta da educação escolar indígena, na docência e na gestão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em suas diversas modalidades e atuar em projetos de ação em sua comunidade, colocando a escola como aliada do contexto Guarani e Kaiowá. (UFGD/</p>	<p>O professor é um agente decisivo no processo de manutenção e fortalecimento da língua indígena nos contextos Guarani e Kaiowá. A formação docente, nesse sentido, tornará o egresso apto a atuar em sua comunidade promovendo a manutenção e/ou fortalecimento da língua indígena, sendo este docente consciente do seu papel nesse processo.</p>

Licenciatura Intercultural Indígena)	
<p>À universidade cabe o papel de formar o aluno para essa nova situação e criar meios de conscientizá-lo de que suas ações podem gerir mudanças, transformações significativas não só em seu entorno, mas também em um contexto global. Perceber diferentes contextos interculturais. Preparar-se para dialogar, na prática pedagógica, com a diversidade linguística e cultural da comunidade escolar em que estiver inserido, de modo a promover ações voltadas para o combate às diferentes manifestações de desigualdade e exclusão social. (UEPG (Língua Portuguesa/ Língua Inglesa)</p>	<p>Throop (2007) ressalta em seu trabalho que o processo formativo permite o desenvolvimento da consciência do papel do docente a partir do conhecimento da língua (na formação) e da prática (durante o trabalho). O perfil do egresso proposto da UEPG converge para esta formação. Sendo assim, destacamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A consciência das ações do professor; ✓ O professor enquanto um agente promotor da justiça social a partir da promoção da diversidade linguística.
<p>Consciência das consequências políticas, culturais e éticas do trabalho do profissional da linguagem na sociedade contemporânea. (UFJF - Língua Portuguesa/ Língua Espanhola/ Língua Inglesa/Língua Francesa)</p>	<p>Um exemplo prático das consequências sociais do trabalho docente está associado a aplicação de testes em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio. O preparo para a prova de redação concentra na atualidade uma série de esforços por parte dos professores para atingir os melhores resultados. Suas ações convergem para a adoção de estratégias pedagógicas que permitam a eficácia da política linguística praticada em torno da aplicação deste teste. Outros exemplos estão nos estudos de Hornberger e Evans (2005) e Throop (2007) sobre o projeto americano <i>No Child Left Behind</i>, sobre as políticas linguísticas e a adoção de testes para tornar os alunos proficientes em Língua Inglesa. O perfil do egresso da UFJF, portanto, almeja a formação docente comprometida com as consequências da agentividade dos professores no trabalho como professores de línguas.</p>

A partir do quadro analisado e considerando especificamente o papel dos professores como agente de Política Linguística, duas características ficaram claras, e, portanto, o profissional formado para desempenhar o papel de professor de línguas, certamente tornará sua ação como: 1. Aquele que está ciente das Políticas Linguísticas existentes; 2. Aquele que fará a sua ação mediante a sua consciência previamente

desenvolvida no processo formativo, aplicando da melhor forma tais políticas. Destacando a pesquisa de Throop (2007), a autora ressalta a importância da Política Linguística para o processo formativo dos docentes, de modo que possam através de suas práticas serem agentes de Política Linguística.

Os professores precisam ter consciência deste processo de produção e seu papel dentro dele. Parte de atingir essa consciência envolve necessariamente alcançar o conhecimento da língua e planejamento de políticas e uma compreensão de como a própria prática cria inevitavelmente política linguística⁷². (THROOP, 2007, p.50)

Parece bastante óbvia e até redundante a constatação dessa representatividade docente, neste caso, como agente de Política Linguística. No entanto, é necessário trazer aqui o que Tardiff (2013) afirma – e sob o seu ponto de vista (e no nosso também), de forma injusta – que mesmo existindo o **entendimento** dessa importante condição do papel preponderante do docente, nem sempre existe o **reconhecimento** de sua atuação. “o professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou aplica os saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir”. (TARDIFF, 2013, p. 230). Retomamos aqui também, o que Shohamy (2006) afirma sob a condição do docente como um soldado, que obedece as Políticas Linguísticas que são provenientes de esferas superiores, sendo o professor aquele que apenas as executa.

Como pudemos observar na análise destas instituições e através das concepções dos autores mencionados ao longo do trabalho, o professor é um agente por natureza, é o “epicentro”, o “coração” apropriação de Políticas Linguísticas, conforme ressaltam Ricento e Hornberger (1996) e Hornberger e Johnson (2007). O exercício profissional docente cria, interpretam ou manipulam as políticas, podendo interferir de modo a manter ou mudar uma Política Linguística que inicialmente foi gerada com outra finalidade. Por sua vez, Tardiff e Lessard (2014, p.223), ressaltam acerca do exercício da docência,

No que diz respeito aos programas e objetivos escolares, o professor, ao mesmo tempo, interpreta, “decide” e organiza. Ele precisa interpretar os programas e objetivos, ou seja, operar uma série de transformações simbólicas, cognitivas, discursivas (...) ao mesmo tempo, o professor também precisa tomar várias decisões relativas à escolha dos meios aos

⁷² No original: “Teachers need an awareness of this production process and their role within it. Part of attaining this awareness necessarily involves attaining knowledge of language planning and policy, and an understanding of how one’s own practice inevitably creates language policy. (THROOP, 2007, p.50)

objetivos que serão considerados importantes (...) precisa, igualmente, negociar com alunos, mas, às vezes, também com a direção escolar, com seus colegas, os pais de alunos, etc. a sua interpretação e suas opções curriculares. Enfim, o que quer que faça, o professor se encontra envolvido com algumas decisões relacionadas à natureza do conhecimento curricular e de sua aprendizagem pelos alunos.

Constatamos também nas ementas e nos perfis dos egressos das instituições e cursos relacionados a preocupação em estabelecer dentro do processo formativo uma base que contempla e envolve fundamentos de Políticas Linguísticas. No entanto, considerando o levantamento inicial das instituições e o recorte estabelecido, acreditamos que a inserção das Políticas Linguísticas no processo de formação docente precisa ser ampliado, dada a importância desta temática estar presente nos componentes curriculares e na formação dos professores que decidem de que forma as Políticas Linguísticas são abordadas de forma consciente através de sua atuação em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo geral de analisar o espaço da área de Política Linguística no curso de Letras, discutindo as contribuições dessa área no processo de formação de professores de línguas, a presente pesquisa realizou o seguinte percurso teórico: apresentamos os três estágios de desenvolvimento da área de Política Linguística desde os anos 1960 até os dias atuais - (1) de descolonização, estrutural e pragmático; (2) de fracasso da modernização, sociolinguístico, crítico e de acesso; e, (3) da nova ordem mundial, pós-moderno e de direitos humanos linguísticos. Em seguida, discutimos as principais concepções sobre Política Linguística a partir de Haugen (1959), através da relação entre o Planejamento linguístico e as decisões governamentais e o objetivo de solucionar problemas; Cooper (1989), através da percepção do Planejamento Linguístico como um instrumento de mudança social; Schiffman (1996), através da intrínseca relação entre Política Linguística e Cultura Linguística; Spolsky (2004, 2009, 2012), através de sua perspectiva multidimensional da Política Linguística (crenças, práticas e gestão); e Shohamy (2006), através da visão expandida da Política Linguística por meio da criação mecanismos implícitos e explícitos que afetam as práticas linguísticas de fato e as ideologias.

Tomamos também por base teórica as pesquisas que exploraram questões envolvendo o professor como agente de Política Linguística, estabelecendo uma reflexão sobre o papel das Políticas Linguísticas como fundamentais ao processo de formação docente. Para tanto, consideramos a perspectiva teórica de Ricento e Hornberger (1996), Hornberger e Evans (2005), Ricento (2006), Shohamy (2006), Hornberger e Johnson (2007), Throop (2007), Correa (2009, 2010, 2014), Menken e Garcia (2010), Johnson (2013), e Arias e Wiley (2013), Jonhson e Jonhson (2014), Fraga (2014), Rajagopalan (2014).

A partir deste aparato teórico, buscamos responder a seguinte pergunta de pesquisa: Qual o espaço da área de Política Linguística nas licenciaturas em Letras e quais as contribuições desse campo no processo de formação de professores de línguas no Brasil? Essa pergunta, por sua vez, foi desdobrada em duas: A área de Política e Planejamento Linguístico está presente no currículo dos cursos de licenciatura de Letras das universidades estaduais e federais no Brasil e como se caracteriza essa presença? Em que medida os perfis dos egressos nos Projetos Político Pedagógico dos cursos de licenciatura em Letras no Brasil refletem a dimensão política da língua?

Para responder esta pergunta, realizamos análises das ementas e dos perfis dos egressos dos Projetos Pedagógicos dos cursos selecionados. A delimitação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) dos cursos de Licenciatura em Letras de Instituições de Superior do país (IES), tal como os Institutos Federais, as Universidades Estaduais e as Universidades Federais – permitiu um recorte de 31 instituições e 42 projetos pedagógicos que atenderam aos requisitos de consulta que procurávamos analisar.

Através da análise das ementas das disciplinas, categorizamos os principais temas relacionados à Política Linguística, como, Planificação/Planejamento Linguístico; Política Linguística e Ensino; Difusão e Internacionalização da Língua Portuguesa; Línguas Minoritárias; Bilinguismo/Multilinguismo/Plurilinguismo; e, Política Linguística e Formação Docente.

Destacamos, através dessas temáticas a inserção da Política Linguística junto aos cursos pesquisados, seja como componente curricular, seja como conteúdo em outras disciplinas, possibilitando ao professor de línguas em formação, obter o conhecimento dos contextos em que as línguas estão inseridas na sociedade, refletindo, sobre o seu papel em meio às Políticas Linguísticas que são elaboradas em diferentes esferas. Os temas de Política Linguística presentes nas ementas analisadas revelam importantes aspectos a serem discutidos que por sua vez, potencializam a formação do docente como agente decisivo na criação, interpretação, apropriação e implementação de tais políticas, estando esse docente inserido em contextos de línguas dominantes, periféricas ou ainda em uma perspectiva bilíngue ou multilíngue. As ementas das instituições e cursos, portanto, tem a preocupação de que o processo formativo tenha uma base que contemple e envolva fundamentos de Políticas Linguísticas.

Em seguida, relacionamos na pesquisa o perfil dos egressos baseados na relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001), identificando a Política Linguística em diferentes passagens deste documento normativo que, por sua vez, convergiram para o perfil de professores de línguas que estas instituições desejavam preparar. Neste sentido, identificamos quatro aspectos caracterizadores desses perfis, a saber: (1) Perfis que fazem referência explícita à dimensão política da língua; (2) Perfis que fazem referência à questão da variedade e diversidade linguísticas; (3) Perfis que estabelecem relação com temáticas da área de Política Linguística; (4) Perfis que destacam explicitamente o papel do docente no contexto de sua prática.

Considerando essas quatro características, temos, portanto, a finalidade de formar um profissional consciente de que dimensão política da língua é uma competência necessária em sua formação. Nesse sentido, o docente poderá desenvolver saberes sobre as escolhas em torno de uma política linguística adequada a dado contexto, bem como sobre a escolha e abordagem de uma variedade linguística (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012, as escolhas acionam as Políticas Linguísticas). Somente através do conhecimento sobre essa dimensão política da língua durante o processo formativo, torna o docente ciente de sua agência. Sendo assim, o professor é formado de acordo com crenças (ou ideologias) sobre o que é adequado no processo de ensino, agindo como um árbitro (JOHNSON, 2013). Destacamos também a importância de compreender a língua e as relações de poder que a envolvem, seja na valoração das variedades linguísticas, de determinada língua.

Mediante esse contexto, a caracterização em torno do perfil desejado para os egressos contempla a Política Linguística com a possibilidade de explorar a consciência do futuro docente como agente de política linguística. Portanto, o docente em formação que tem em seu perfil essa dimensão política da língua pode, a partir do processo formativo desfazer-se de algumas de suas crenças (e possivelmente criar outras) que promovam a equidade linguística. Diante do exposto, a pesquisa revela que o papel do professor como agente de Política Linguística é fundamental, uma vez que exerce um papel central na (re) criação, interpretação, apropriação e implementação dessas políticas.

Esta pesquisa preenche uma lacuna nos estudos que tratam tanto da agência dos professores quanto da investigação da área de Política Linguística nos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil, como já foi destacado na fundamentação teórica. Até então um levantamento como este não tinha sido realizado. Acreditamos, portanto, que esta é a relevância da pesquisa: caracterizar o lugar das Políticas Linguísticas na atualidade junto aos cursos de licenciatura em Letras no Brasil, bem como discutir as possíveis contribuições da Política Linguística no processo de formação inicial nos cursos analisados,

Dito isto, é fundamental a continuidade deste trabalho, como por exemplo, a presença da área de Política Linguística em outras esferas do ensino, como nas pós-graduações, através do levantamento de dados quantitativos, da aplicação de questionários e entrevistas que permitam agregar opiniões de professores e de pesquisadores sobre as possíveis contribuições da área de Política Linguística na formação de recursos humanos pós-graduados. Considerando que este é, de fato, um campo de conhecimento em plena expansão no Brasil, inúmeras são as possibilidades de

trabalho, o que garante a esta e a outros pesquisadores o estímulo e a continuidade na realização de estudos no campo de trabalho em que a pesquisa foi proposta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos índios**: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII. Brasília (DF): Editora UnB, 1997.

ALMEIDA, J. J. F. **Libras na formação de professores**: percepções dos alunos e da professora. 2012. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

ALLWRIGHT, Dick. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, Simon; MILLER, Inés Kayon de. **Understanding the language classroom**. New York (USA): Palgrave Macmillan, 2006.

ANÇÃ, Maria Helena. A promoção e difusão da língua portuguesa – vozes de estudantes lusófonos. In: **Texto Livre**: linguagem e tecnologia. Ano: 2015 – Volume: 8 – Número: 2. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolive/article/view/9712/8741>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

ARIAS, M. B.; WILEY, T. G. Language policy and teacher preparation: the implications of a restrictive language policy on teacher preparation. **De Gruyter Mouton**, v. 4, n. 1, p. 83-104, 2013.

ARNOUX, Elvira Narvaja de; NOTHSTEIN, S. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel, Gráfica Assoeste e Editora, p. 38-64, 2011.

BALDAUF JR, Richard B. Introduction-language planning: where have we been? where might we be going?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 233-248, 2012.

BARBOSA DA SILVA, Diego. **De flor do Lácio a língua global**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2007.

BRASIL, MEC. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. **SEF/MEC. Brasília**, 1998.

BRASIL, IFCE. **Projeto pedagógico do curso – PPC**: curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. Camocim – CE, 2015, 247p.

BRASIL, UEPa. **Projeto pedagógico pedagógico – PPP**: curso de Licenciatura Intercultura Indígena. Belém – PA, 2016, 115p.

BROSTOLIN, Marta Regina. Da política linguística à língua indígena na escola. **Tellus**, ano 3, n. 4, p. 27-35, abr. 2003. Campo Grande, MS.

CALVET, Louis-Jean. **Towards an ecology of world languages**. Polity, 2006.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CÂMARA, DE EDUCAÇÃO SUPERIOR-CES; PARECER, C. N. E. 1.363/01-CES (aprovado em 12/12/2001). **Retificação do Parecer CNE/CES**, v. 492, 2001.

COOPER, Robert L. **Language planning and social change**. Cambridge University Press, 1989.

CORREA, D. A. Política linguística e ensino de língua. In: **Calidoscópio**. Vol. 7, n. 1, p. 72-78, jan/abr 2009.

CORREA, D. A. Política linguística e o curso de licenciatura em letras: um estudo inicial sobre o PEC-G. In: **Linguagem em Foco** Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, V.2, N.2, ano 2010

CORREA, D. A. Práticas Linguísticas e ensino de língua. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 19-36.

FARACO, Carlos Alberto. Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In: **Conferência de encerramento do ROSAE-I Congresso Internacional de Linguística Histórica**, Salvador: Bahia. 2009.

FERGUSON, C. Diglossia. In: **World**, nº 15, 1959.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELES, Lara Lopes. As Primeiras Faculdades de Letras no Brasil. **Revista HELB** – Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil. Ano 2, nº 2, 1/2008.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. **Revista Línguas e Letras**, v. 7, n. 12, p. 11-25, 2006.

FIORIN, J. L. A lusofonia como espaço linguístico. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa: reflexões lusófonas**. São Paulo: EDUC, 2006. p. 25-47.

FIORIN, José Luiz. Língua Portuguesa, identidade nacional e lusofonia. **Língua Portuguesa cultura e identidade nacional**, 2010.

FRAGA, Letícia. Políticas Linguísticas na formação do licenciado em Letras: uma discussão introdutória. In: CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 45-58.

FISHMAN, J; FERGUSON, C; DAS GUPTA. Language problems of developing nations. In: **American Anthropologist**, New Series, vol nº 73, nº 2, 1968.

FISHMAN, Joshua. **Sociolinguistics: A brief introduction**. Newbury House Publishers, 1970.

FISHMAN, Joshua. Domains and the relationship between micro- and macrosociolinguistics. In John J. Gumperz and Dell Hymes (eds.), **Directions in sociolinguistics**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1972. Pp.435-453

FISHMAN, Joshua. (ed.). **Advances in Language Planning**. Paris: Mouton – The Hague, 1974. pp. 15-33.

FISHMAN, Joshua. **A Bilingual education, language planning and English**. English World-Wide, 1979. 1(1): 11–24.

FISHMAN, Joshua. **Do not leave your language alone: The hidden status agendas within corpus planning in language policy**. Routledge, 2006.

HAUGEN, Einar. Planning for a standard language in modern Norway. **Anthropological Linguistics**, p. 8-21, 1959.

HAUGEN, Einar. Linguistic and language planning. In: Bright, W. (org.). **Sociolinguistics**. La Haye: Mouton, 1966.

HORNBERGER, N. H. Selecting appropriate research methods in LPP research: methodological rich points. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide**. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 09-20.

HORNBERGER, Nancy H.; JOHNSON, David Cassels. Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. **Tesol Quarterly**, p. 509-532, 2007.

HORNBERGER, Nancy H.; EVANS, Bruce A. No child left behind: Repealing and unpeeling federal language education policy in the United States. **Language Policy**, v. 4, n. 1, 2005.

JOHNSON, David Cassels. **Language policy**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

JOHNSON, David Cassels; JOHNSON, Eric J. Power and agency in language policy appropriation. **Language Policy**, v. 14, n. 3, p. 221-243, 2015.

JOHNSON, D. C.; RICENTO, T. Conceptual and theoretical perspectives in language policy and planning: Situating the ethnography of language policy. **International Journal of the Sociology of Language**, p. 7-21, 2013.

JOSEPH, John E. **Language and politics**. Edinburgh University Press, 2006.

KLOSS, H. **Research possibilities on group bilingualism: a report**. Québec: CIRB, 1969.

LIN, Angel M. Y. Researcher positionality. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide**. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 21-32.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. Atlas, 2003.

MAY, Stephen. Language policy and minority rights. In: RICENTO, T. **An introduction to language policy: Theory and method**. Blackwel: London, 2006.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Orgs). **Negotiating language policies in schools: educators as policymakers**. New York: Routledge, 2010.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MILLER, IK de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, p. 99-121, 2013.

MOITA LOPES. Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES. Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. 85-107pp.

MOITA LOPES. Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada interdisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes, ROCA, Maria del Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. 11-23p.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito Linguístico. In: **Linguasagem**. Ano: 2009 – Novembro e Dezembro. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

ORLANDI, Eni P. Política linguística no Brasil. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. Routledge, 2013.

PÉREZ-MILANS, M. **Language education policy in late modernity: (socio) linguistic ethnographies in the European Union**. *Language Policy*, vol.14, n.02, p.99-107, 2015.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. **Bilinguismo e Educação de Surdos**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275X.

PHILLIPSON, R. Language policy and linguistic imperialism. In: RICENTO, T. (org.). **An introduction to language policy: theory and method**. MA/USA: Blackwell Publishing Ltd, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na Política Linguística do seu país. CORREA, D. A. (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2014. p. 73-82.

RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 52, v. 2, p. 289-320, jul./dez. 2013

RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of sociolinguistics**, v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

RICENTO, T. **An introduction to language policy: Theory and method**. Blackwel: London, 2006.

RICENTO, T; HORNBERGER, N.H.. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. **TESOL Quarterly**, n.30, p. 401– 427, 1996.

RODRIGUES, Beatriz da Gama. Breve retrospectiva do curso de Letras no Brasil. In: Jornada do HISTEDBR. **Anais**. 5:2005: Sorocaba. SP, 2005.

RUBIN, Joan; JERNUDD, Bjorn H. Can language be planned. **Sociolinguistic theory and practice for developing nations**, 1969.

SCHIFFMAN, H. Language Policy and Linguistic Culture (1996). In: RICENTO, T. **A introduction to language policy: Theory and method**. Blackwel: London, 2006.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SILVA, Jane Quintiliano G. Interdiscursividade. In: FRADE, Isabel Cristina A. da S.; VAL, Maria da Graça C.; BREGUNCI, Maria das Graças de C. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. **Política linguística no Brasil**: as práticas de pesquisa, as práticas de ensino e a agência dos professores. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2014.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. **Política e planejamento linguístico**: uma análise dos temas recorrentes em pesquisas no Brasil. (no prelo).

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Políticas Linguísticas oficiais para as línguas indígenas brasileiras. In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.) **Políticas Linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa (PB), Editora da UFPB, 2015.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. *et al.* A língua portuguesa em Timor Leste: a persepção de estudantes timorenses. **Revista do GELNE**, v. 16, n. 1/2, p. 97-123, 2014.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.) **Políticas Linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa (PB), Editora da UFPB, 2015.

SPOLSKY, B. **Language policy**: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge, 2004.

SPOLSKY, B. Is Language Policy Applied Linguistics? In: KAPLAN, Robert B. **Directions in Applied Linguistics: Essays in Honor of Robert B. Kaplan**. Multilingual Matters, 2005.

SPOLSKY, Bernard. **Language management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, Bernard. **The Cambridge handbook of language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

TAULI, V. **Introduction to a theory of language planning**. Uppsala: Almqvist & Wiksells, 1974.

THOMA, Adriana da Silva (Org). **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue– Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília-DF: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

THROOP, Rachel. **Teachers as language policy planners**: incorporating language policy planning into teacher education and classroom practice. *Working Papers in Educational Linguistics* 22/2: 45-65, 2007.

VÓVIO, Claudia L.; DE GRANDE, Paula B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e a formação docente. In: VÓVIO, Claudia L.; DE GRANDE, Paula B. (Orgs.) **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010. p. 51-70.

WILEY, T. Language policy and teacher education. S. May and N. H. Hornberger (eds), **Encyclopedia of Language and Education**, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, 1996. 229–241.