



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

CYNTHIA ISRAELLY BARBALHO DIONÍSIO SOARES

**AGÊNCIA NA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
UNIVERSIDADES DOS ESTADOS UNIDOS**

JOÃO PESSOA – PB

2022

CYNTHIA ISRAELLY BARBALHO DIONÍSIO SOARES

**AGÊNCIA NA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
UNIVERSIDADES DOS ESTADOS UNIDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística (PROLING/UFPB), como requisito
parcial para obtenção do título de Doutorado.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

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

JOÃO PESSOA – PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

S676a Soares, Cynthia Israelly Barbalho Dionísio.

Agência na história do ensino de língua portuguesa
em universidades dos Estados Unidos / Cynthia Israelly
Barbalho Dionísio Soares. - João Pessoa, 2022.

361 f. : il.

Orientação: Socorro Cláudia Tavares de Sousa.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística aplicada. 2. Agência docente. 3.
Língua portuguesa - Ensino. 4. Universidades
norte-americanas. I. Sousa, Socorro Cláudia Tavares de.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'33(043)

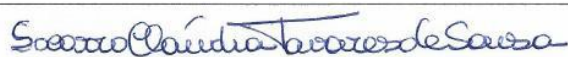
CYNTHIA ISRAELLY BARBALHO DIONÍSIO SOARES

AGÊNCIA NA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
UNIVERSIDADES DOS ESTADOS UNIDOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB) como
requisito parcial para obtenção do título de Doutorado.

Aprovada em: 16 de dezembro de 2022

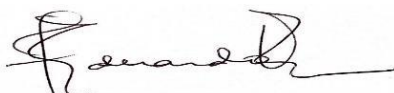
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI



Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Edson Dionísio da Silva e Rosilda Barbalho Dionísio.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as oportunidades de crescimento acadêmico, profissional e pessoal concedidas ao longo dos anos de escrita deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), pela concessão de bolsa durante o período do doutorado e pela oportunidade de participação no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES). Sem o auxílio financeiro e a experiência internacional, esta tese não teria sido realizada.

À Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa, pela orientação iniciada na graduação e ora finalizada no doutorado. São dez anos de investimento de tempo, de conhecimento e de afeto para que eu chegasse até aqui. Agradeço pela compreensão dos meus percursos e pela leitura interessada e enriquecedora do texto da tese.

Ao Prof. Dr. Kenneth David Jackson, pela calorosa acolhida na Universidade de Yale, pela indicação de caminhos de leitura a serem percorridos e pelas valiosas contribuições dadas ao ensino de língua portuguesa e de suas literaturas nos Estados Unidos.

Aos professores participantes da banca de qualificação e da banca de defesa final — Prof.^a Regina Celi, Prof. Marcelo Luna, Prof. Rivadavia Cavalcante e Prof. Eduardo Vieira — pelos comentários produtivos para o aprimoramento do trabalho.

Ao ex-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB), Dr. José Ferrari Neto, pelo auxílio com a burocracia da pós-graduação.

Aos servidores Ronil Ferraro e Valberto Cardoso (PROLING/UFPB), pela resolução de questões administrativas, e ao servidor Jozenaldo Barreto (PRPG/UFPB), pela simpática presteza com que encaminhou o meu processo do PDSE.

À Dr.^a Jana Krentz, bibliotecária encarregada da seção latino-americana da Biblioteca Sterling, pertencente à Universidade de Yale, pela facilitação do acesso aos recursos institucionais para a minha pesquisa e pela participação na entrevista piloto.

À Prof.^a Dr.^a Gisele Tordin, também da Universidade de Yale, pela participação em outra entrevista piloto.

Aos professores entrevistados, pela generosa doação de tempo e de conhecimento.

Aos meus pais, pela defesa da educação como um valor familiar e pelo amor incondicional. Agradeço à minha mãe pelo incentivo de toda uma vida e pelo cuidado com a neta enquanto eu escrevia esta tese. Agradeço ao meu pai pelo apoio em todas as minhas empreitadas profissionais e pela preocupação carinhosa com a finalização desta etapa acadêmica. Esta conquista é nossa, meus amados pais! Vencemos!

Ao meu irmão Israel, pela disponibilidade em resolver minhas pendências sempre quando solicitado e pela tolerância com os meus pedidos extravagantes.

Ao meu marido Ciro, pelo auxílio com o processo do doutorado sanduíche, pela interlocução sobre o tema da tese, pela revisão final do trabalho e pela parceria.

À minha filha Catarina, pela beleza de ter me concedido o título de “mamãe” antes mesmo do título de “doutora” e pelos maravilhosos momentos de leitura em voz alta juntas.

To Ms. Shirley Ann Moss, for taking care of me during my stay in New Haven (CT).

Às amigas Brunna Garibaldi, Daniele Domingues, Érica Fagundes, Kamila Nogueira e Rebecca Lôbo, pela paciência em ouvir meus desabafos sobre a jornada acadêmica durante todos esses anos.

Às amigas Rafaela Andrade e Nicole Sousa-Bernini, pela troca de experiências e confidências na pós-graduação.

A todos aqueles que contribuíram com uma ideia, uma ação ou uma palavra para a construção da tese. Especificamente, ao Prof. Dr. Francisco Ivan da Silva, pela sugestão do nome “período ideológico”, feita naquela tarde de conversa em um café de Natal (RN), antes da pandemia. A Daniele Domingues, pela ajuda com a transcrição em língua inglesa. A Rafael Oliveira, pelo transporte de um livro de Tollefson dos Estados Unidos para o Brasil. A Bruno Pereira, pelo generoso compartilhamento da sua experiência como bolsista FLTA. A Gabriela Barbosa e Saulo Santana, pela ajuda com a etimologia da palavra “agência”.

Aos demais amigos e colegas que teceram uma rede de afetos suavizadora da caminhada em direção à tão sonhada defesa da tese.

Agora sim... chegou a hora de riscar a imensa e prazerosa lista de “*Coisas para fazer depois do doutorado*”!

RESUMO

O objetivo geral do trabalho foi investigar a política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos. Especificamente, buscou-se historicizar o ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos e analisar elementos mediadores da agência de professores de língua portuguesa em universidades do país. A fundamentação teórica apresenta a trajetória de compreensão do conceito de agência nos estudos de Política e Planejamento Linguístico de acordo com as características atribuídas à agência em cada perspectiva identificada, quais sejam: impessoal, organizacional e racional; explícita e individual; opressora e autointeressada; e situada, múltipla e criativa. O conceito de agência utilizado no trabalho foi elaborado com base no cotejo de definições identificadas na revisão da literatura. Trata-se de uma pesquisa com abordagem epistemológica qualitativa e interpretativista. Os métodos utilizados para o alcance dos objetivos foram a pesquisa bibliográfica e documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com sete professores atuantes em quatro universidades do estado de Connecticut (CT). Os dados bibliográficos e documentais permitiram visualizar a trajetória do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos em seis momentos distintos, de acordo com as razões sociais predominantes para o incentivo ao ensino do idioma: período diletante (1816-1919), período pan-americano (1920-1939), período estratégico (1940-1959), período ideológico (1960-1979), período globalizante (1980-1999) e período internacional (2000-2016). Por sua vez, os dados provenientes de entrevistas respaldaram a categorização dos professores de língua portuguesa em três conjuntos diferentes, com seus respectivos elementos mediadores da agência. Para as professoras ligadas ao *Foreign Language Teaching Assistantship* (FLTA), os princípios do programa da Fulbright, o livro didático e as relações travadas com outros FLTAs e com membros das suas instituições foram os principais mediadores de sua agência docente. Para as professoras associadas de língua portuguesa, as estruturas institucionais, as autoprescrições profissionais e as condições de trabalho foram os elementos mediadores preponderantes. Para o professor de literatura em língua portuguesa, as estruturas institucionais e a sua formação intelectual foram os elementos de maior destaque. Os elementos mediadores da agência indicados pelos professores de língua portuguesa em universidades norte-americanas foram majoritariamente limitadores e demonstraram que eles se veem atuando, muitas vezes, contra a estrutura institucional, considerada adversa à manutenção do ensino de língua portuguesa. A discussão empreendida no estudo permite a sustentação da tese de que a política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos historicamente construída configurou um caráter de "prestígio marginal" ao ensino do idioma nesse contexto, que repercute de modo predominantemente limitador na agência dos professores do idioma na atualidade. As principais contribuições do trabalho são a elaboração de um conceito próprio de agência em política linguística, a evidência do papel dos professores como criadores de políticas linguísticas e a periodização do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos.

Palavras-chave: Política linguística. Agência. Ensino de língua portuguesa. Universidades norte-americanas. Estados Unidos da América.

ABSTRACT

The aim of this work is to investigate the language policy of Portuguese language teaching in universities in the United States. Specifically, this study aimed to historicize the trajectory of Portuguese language teaching in higher education institutions in the United States and to analyze mediating elements of Portuguese language teachers' agency in universities in this country. The theoretical framework presents the trajectory of the understanding of the concept of agency in the studies of Language Policy and Planning, according to the characteristics attributed to the agency in each identified perspective: impersonal, organizational and rational; explicit and individual; oppressive and self-interested; and situated, multiple and creative. The concept of agency used in this work was produced based on the comparison of definitions identified in the literature review. This is a research with a qualitative and interpretive epistemological approach. The methods used to achieve the objectives were bibliographic and documentary research and semi-structured interviews with working professors in four universities in the state of Connecticut (CT). The bibliographic and documentary data allow the interpretation that the trajectory of Portuguese language teaching in higher education institutions in the United States can be visualized at six distinct moments, according to the predominant social reasons for encouraging language teaching-learning found in the surveyed publications: dilettante period (1816-1919), pan-American period (1920-1939), strategic period (1940-1959), ideological period (1960-1979), globalizing period (1980-1999) and international period (2000-2016). In contrast, the data from interviews support the categorization of Portuguese language teachers into three different sets, with the respective mediating elements of their agency. For the teachers associated with the Foreign Language Teaching Assistantship (FLTA) program, the Fulbright's program principles, the textbook and the relationships with other FLTAs and members of their institutions were the main mediators of their teacher agency. For the associate professors of Portuguese language, the institutional structures, their professional self-prescriptions and their working conditions were the predominant mediating elements. For the professor of literature in Portuguese, the institutional structures and his intellectual training were the most prominent elements. The mediating elements of the agency pointed out by Portuguese language teachers in North American universities were mostly limiting and revealed that employees often see themselves acting *against* the institutional structure, considered adverse to the maintenance of Portuguese language teaching. The discussion undertaken in this study allows the support of the argument that the language policy of Portuguese language teaching in universities in the United States that has historically been built in the country has set up a character of "marginal prestige" to the teaching of the language in this context that has a predominantly limiting impact on teacher agency today. The main theoretical contributions of this work lie in the elaboration of a specific notion of agency in language policy, in the evidence of the role of teachers as language policymakers, and in the periodization of Portuguese language teaching in higher education institutions in the United States.

Keywords: Language policy. Agency. Portuguese Language Teaching. American universities. United States.

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo es investigar la política lingüística de enseñanza de lengua portuguesa en universidades de los Estados Unidos. Específicamente, se buscó historiar la trayectoria de la enseñanza de lengua portuguesa en instituciones de educación superior de Estados Unidos y analizar elementos mediadores de la agencia de profesores de lengua portuguesa en universidades del país. El marco teórico presenta la trayectoria de comprensión del concepto de agencia en los estudios de Política y Planificación Lingüística de acuerdo a las características atribuidas a la agencia en cada perspectiva identificada: impersonal, organizacional y racional; explícita e individual; opresivos y de interés propio; y situada, múltiple y creativa. El concepto de agencia utilizado en el estudio fue desarrollado a partir de la comparación de definiciones identificadas en la revisión bibliográfica. Se trata de una investigación con un enfoque epistemológico cualitativo e interpretativo. Los métodos utilizados para alcanzar los objetivos fueron la investigación bibliográfica y documental y la realización de entrevistas semiestructuradas con profesores de cuatro universidades del estado de Connecticut (CT). Los datos bibliográficos y documentales permiten interpretar que la trayectoria de la enseñanza de la lengua portuguesa en las instituciones de educación superior de Estados Unidos puede verse en seis momentos diferentes, de acuerdo con las razones sociales predominantes para fomentar la enseñanza-aprendizaje del idioma encontradas en las publicaciones encuestadas: período diletante (1816-1919), período panamericano (1920-1939), período estratégico (1940-1959), período ideológico (1960-1979), período globalizador (1980-1999) y período internacional (2000-2016). En su turno, los datos de las entrevistas apoyan la categorización de los profesores de lengua portuguesa en tres conjuntos distintos, con sus respectivos elementos mediando su agencia. Para las docentes del programa *Foreign Language Teaching Assistantship* (FLTA), los principios del programa de la Fulbright, el libro didáctico y las relaciones establecidas con otros FLTAs y con miembros de sus instituciones fueron los principales mediadores de su agencia docente. Para las docentes asociadas de lengua portuguesa, las estructuras institucionales, las autoprescripciones profesionales y las condiciones de trabajo fueron los elementos mediadores predominantes. Para el profesor de literatura en lengua portuguesa, las estructuras institucionales y su formación intelectual fueron los elementos más destacados. Los elementos mediadores de la agencia señalados por los profesores de lengua portuguesa en las universidades norteamericanas fueron en su mayoría limitantes y demostraron que los colaboradores, a menudo, se encuentran actuando *en contra* de la estructura institucional, considerada adversa para el mantenimiento de la enseñanza de la lengua portuguesa. La discusión realizada en el estudio apoya la tesis de que la política lingüística de enseñanza de lengua portuguesa en las universidades de los Estados Unidos, construida históricamente en el país, ha configurado un carácter de «prestigio marginal» a la enseñanza del idioma en este contexto, lo que tiene un efecto predominantemente limitante sobre la agencia de los docentes en la actualidad. Los principales aportes teóricos del trabajo son la elaboración de un concepto específico de agencia en la política lingüística, la evidencia del papel de los docentes como creadores de políticas lingüísticas y la periodización de la enseñanza de la lengua portuguesa en las instituciones de enseñanza superior de los Estados Unidos.

Palabras clave: Política lingüística. Agencia. Enseñanza de lengua portuguesa. Universidades americanas. Estados Unidos.

RESUMÉ

L'objectif général de ce travail est de mener une investigation sur la politique linguistique de l'enseignement du portugais dans les universités aux États-Unis. Plus précisément, nous avons cherché à historiciser la trajectoire de l'enseignement de la langue portugaise dans les établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis et à analyser les éléments médiateurs de l'agentivité des enseignants de langue portugaise dans les universités du pays. Le support théorique pour cette recherche présente la trajectoire de compréhension du concept d'agentivité dans les études de Politique et d'Aménagement Linguistique selon les caractéristiques qui lui sont attribuées dans chaque perspective identifiée : impersonnelle, organisationnelle et rationnelle ; explicite et individuelle ; oppressive et auto-intéressée; et située, multiple et créative. Le concept d'agentivité utilisé dans ce travail a été élaboré à partir de la comparaison des définitions identifiées lors de la revue de la littérature. Il s'agit d'une recherche avec une approche épistémologique qualitative et interprétative. Les méthodes utilisées pour atteindre les objectifs ont été la recherche bibliographique et documentaire et la réalisation des entretiens semi-structurés avec des professeurs travaillant dans quatre universités de l'État du Connecticut (CT). Les données bibliographiques et documentaires nous permettent d'interpréter que la trajectoire de l'enseignement de la langue portugaise dans les établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis peut être perçue en six moments différents, selon les raisons sociales prédominantes retrouvées dans les publications consultées et qui encouragent l'enseignement-apprentissage de cette langue: période dilettante (1816-1919), période panaméricaine (1920-1939), période stratégique (1940-1959), période idéologique (1960-1979), période mondialiste (1980-1999) et période internationale (2000-2016). À leur tour, les données provenant des entretiens soutiennent la catégorisation des enseignants de langue portugaise en trois ensembles différents, avec leurs respectifs éléments médiateurs de leur agentivité. Pour les enseignantes liées au *Foreign Language Teaching Assistantship* (FLTA), les principes du programme de la Fulbright, le manuel didactique et les relations entretenues avec les autres FLTAs et avec les membres de leurs institutions ont été les principaux médiateurs de leur agentivité en tant qu'enseignant. Pour les enseignantes agrégées de langue portugaise, les structures institutionnelles, les auto-prescriptions professionnelles et les conditions de travail ont été les éléments médiateurs prédominants. Pour le professeur de littérature en langue portugaise, les structures institutionnelles et sa formation intellectuelle ont été les éléments marquants. Les éléments médiateurs de l'agentivité soulignés par les professeurs de langue portugaise dans les universités nord-américaines étaient pour la plupart limitateurs et ont démontré que les collaborateurs se retrouvent souvent à agir *contre* la structure institutionnelle, considérée comme défavorable au maintien de l'enseignement de la langue portugaise. La discussion entreprise dans cette étude soutient la thèse selon laquelle la politique linguistique d'enseignement du portugais qui est en train de se construire historiquement dans les universités aux États-Unis, a configuré un caractère de "prestige marginal" de l'enseignement de la langue dans un contexte qui fait écho à de répercussions majoritairement limitatrices de l'agentivité des enseignants d'aujourd'hui. Les principales contributions théoriques du travail résident dans l'élaboration d'un concept spécifique d'agence dans la politique linguistique, dans la mise en évidence du rôle des enseignants en tant qu'organiseurs de politiques linguistiques et dans la périodisation de l'enseignement de la langue portugaise dans les établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis.

Mots-clés: Politique linguistique. Agentivité. Enseignement de la langue portugaise. Universités américaines. États-Unis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O funil da política linguística	67
Figura 2 - Árbitros de política linguística	68
Figura 3 – Localização de Connecticut no mapa dos Estados Unidos	85
Figura 4 - Dados do censo da MLA sobre matrículas em cursos língua portuguesa em instituições de ensino superior em Connecticut entre 2002 e 2016.....	87
Figura 5 - Dados do censo da MLA sobre matrículas em língua portuguesa nas instituições superiores dos Estados Unidos entre 2002 e 2016.....	87
Figura 6 - Dados do censo da MLA sobre matrículas em cursos e programas de língua portuguesa em instituições de ensino superior de Connecticut entre 2002 e 2016	88
Figura 7 - Capa e contracapa do livro <i>Portuguese as spoken in Brazil</i> (U.S. War Department, 1943)	137
Figura 8 - Frontispício e ilustração do livro <i>Portuguese as spoken in Brazil</i> (U.S. War Department, 1943).....	137
Figura 9 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos em 1958 e 1959.....	145
Figura 10 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 1960 (1960-1969).....	160
Figura 11 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos por estado na década de 1960 (1960-1969).....	162
Figura 12 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 1970 (1970-1977).....	166
Figura 13 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos por estado na década de 1970 (1970-1977).....	167
Figura 14 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 1980 (1980-1986).....	175
Figura 15 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos por estado na década de 1980 (1980-1986).....	176
Figura 16 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 1990 (1990-1998).....	185
Figura 17 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos por estado na década de 1990 (1990-1998).....	186

Figura 18 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 2000 (2002-2009).....	195
Figura 19 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos por estado na década de 2000 (2002-2009).....	197
Figura 20 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 2010 (2013-2016).....	201
Figura 21 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos por estado na década de 2010 (2013-2016).....	203
Figura 22 - Capa da 1ª edição do livro <i>Ponto de Encontro</i> (2007).....	225
Figura 23 - Capa da 2ª edição do livro <i>Ponto de Encontro</i> (2012).....	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições de agência encontradas na literatura de Política e Planejamento Linguístico.....	76
Quadro 2 - Pseudônimos dos colaboradores, datas e durações das entrevistas.....	84
Quadro 3 – Natureza do custeio das universidades de Connecticut	86
Quadro 4 - Temas identificados de acordo com as categorias de professores entrevistados ...	97
Quadro 5 - Datas, universidades e localidades dos Encontros de Fulbright FLTAs do Brasil nos Estados Unidos entre 2015 e 2020.....	233

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AATS	<i>American Association of Teachers of Spanish</i>
AATSP	<i>American Association of Teachers of Spanish and Portuguese</i>
ABL	<i>Academia Brasileira de Letras</i>
ACLS	<i>American Council of Learned Societies</i>
ACTFL	<i>American Council on the Teaching of Foreign Languages</i>
AOTP	<i>American Organization of Teachers of Portuguese</i>
APSA	<i>American Portuguese Studies Association</i>
ASTP	<i>Army Specialized Training Program</i>
AT	<i>Análise temática</i>
BFS	<i>Board of Foreign Scholars (Fulbright)</i>
BRASA	<i>Brazilian Studies Association</i>
CAPES	<i>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</i>
CT	<i>Connecticut</i>
EPDA	<i>Education Professions Development Act</i>
FEB	<i>Força Expedicionária Brasileira</i>
FLAS	<i>Foreign Language Area Studies</i>
FLTA	<i>Foreign Language Teaching Assistantship</i>
IBEU	<i>Instituto Brasil-Estados Unidos</i>
JCLS	<i>Joint Committee on Latin American Studies</i>
JNCL	<i>Joint National Committee for Languages</i>
LASA	<i>Latin American Studies Association</i>
MEC	<i>Ministério da Educação</i>
MLA	<i>Modern Language Association of America</i>
NDEA	<i>National Defense Education Act</i>
NEH	<i>National Endowment for the Humanities</i>
NFLI	<i>National Flagship Language Initiative</i>
NSEA	<i>National Security Education Act</i>
NSEP	<i>National Security Education Program</i>
NSLA	<i>National Security Language Act</i>
OCCCRBAR	<i>Office for the Coordination of Commercial and Cultural Relations between the American Republics</i>
OCIAA	<i>Office of the Coordinator of Inter-American Affairs</i>

OIAA	<i>Office of Inter-American Affairs</i>
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche
Ph.D	Doutorado
PPL	Política e Planejamento Linguístico
SSRC	<i>Social Science Research Council</i>
TA	<i>Teaching assistant</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
US	<i>United States of America</i>
USAFI	<i>United States Armed Forces Institute</i>
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 A COMPREENSÃO DE AGÊNCIA NOS ESTUDOS DE POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO	26
2.1 Agência impessoal, organizacional e racional	27
2.2 Agência explícita e individual	35
2.3 Agência opressora e autointeressada	44
2.4 Agência situada, múltipla e criativa	49
2.5 Agência: em busca de uma definição	76
3 METODOLOGIA	81
3.1 Caracterização da pesquisa.....	81
3.2 Métodos e instrumentos	81
3.3 Contexto estadual de pesquisa	85
3.4 Contextos institucionais	89
3.5 Processo de análise de dados.....	94
4 HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NOS ESTADOS UNIDOS	99
4.1 De 1816 a 1919: período diletante.....	99
4.2 De 1920 a 1939: período pan-americano	110
4.3 De 1940 a 1959: período estratégico	122
4.4 De 1960 a 1979: período ideológico.....	146
4.5 De 1980 a 1999: período globalizante	170
4.6 De 2000 a 2016: período internacional	188
4.7 Considerações finais do capítulo.....	204
5 AGÊNCIA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UNIVERSIDADES DOS ESTADOS UNIDOS.....	208
5.1 Professoras FLTAs.....	208
5.1.2 Princípios do FLTA.....	217
5.1.3 Livro didático.....	223
5.1.4 Rede de relações.....	230
5.2 Professoras associadas de língua portuguesa	244
5.2.1 Estruturas institucionais.....	245
5.2.2 Autoprescrições profissionais	251

5.2.3 Condições de trabalho	257
5.3 Professor titular de literatura em língua portuguesa.....	262
5.3.1 Estruturas institucionais.....	265
5.3.2 Formação intelectual	272
5.4 Considerações finais do capítulo.....	277
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	282
REFERÊNCIAS.....	287
APÊNDICES	317
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	317
APÊNDICE B - Aprovação do Comitê de Ética	319
APÊNDICE C – Questionário preliminar em português	322
APÊNDICE D – Questionário preliminar em inglês	323
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada em português.....	324
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista semiestruturada em inglês	325
ANEXOS	326
ANEXO A – Ementas das disciplinas de língua portuguesa das instituições de vinculação dos colaboradores da pesquisa	326
ANEXO B – <i>Proposal V Brazilian Fulbright FLTAs Conference</i>	330
ANEXO C – Caderno de resumos <i>V Encontro de FLTAs brasileiros nos EUA</i>	332
ANEXO D – Programação do evento <i>Brazilian studies in the United States: the road ahead</i>	356

1 INTRODUÇÃO

Ao redor de um largo gramado, verdejante entre os meses de março a junho, correspondentes à primavera no hemisfério Norte, erguem-se prédios de tijolos vermelhos aparentes, marcas de uma instituição de ensino superior construída para perdurar séculos e séculos como guardião do conhecimento humanístico, científico e profissional. Em diversos pontos da relva, os estudantes aproveitam para conversar, se exercitar, teclar ou ouvir música em seus celulares, banhados pelo luminoso sol, tão esperado após um longo inverno branquejante. Caminhando por alguns minutos a partir do movimentado gramado, o transeunte avista um prédio de proporção mais modesta que os demais, embora de construção externa semelhante a eles. Essa edificação abriga o Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da universidade. As suas paredes internas não negam: mapas e bandeiras de diversos países, murais com fotos de sorridentes professores e estudantes, *post-its* com mensagens em diversos idiomas e cartazes alusivos a eventos linguísticos, literários e culturais enfeitam o caminho percorrido todos os dias pelo único professor de língua portuguesa do *campus* até chegar ao seu escritório, localizado no fundo do prédio. Nesse diminuto espaço, o professor planeja suas aulas, consulta obras literárias e materiais didáticos, escreve seus artigos e, ocasionalmente, atende alguns poucos alunos. Ao desempenhar essas atividades cotidianas da docência universitária, o professor desta instituição contribui para difundir o ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos.

Se o dia fosse especialmente ensolarado, a temperatura estivesse particularmente agradável e, por isso, cerca de duzentos alunos estivessem espalhados pelo gramado central da imaginária Universidade, provavelmente apenas um deles estaria matriculado em uma disciplina de língua portuguesa na instituição, conforme permite inferir o mais recente levantamento publicado pela *Modern Language Association of America* (MLA), principal organização de acadêmicos e professores de línguas e literaturas dos Estados Unidos (LOONEY; LUSIN, 2019). O referido documento aponta que as matrículas em disciplinas de língua portuguesa representam 0,6% do número total de matrículas em disciplinas de línguas estrangeiras realizadas por estudantes universitários dos Estados Unidos e que o idioma é o 11º mais estudado nas instituições de ensino superior do país (LOONEY; LUSIN, 2019).

Mesmo diante desses números pouco animadores, Milleret (2012) constata que é precisamente no contexto das faculdades ou escolas superiores (*colleges*) e das universidades que a língua portuguesa encontra o seu mais amplo espaço de difusão nos Estados Unidos. Por um lado, a própria oferta de cursos de língua portuguesa nas instituições de ensino superior

norte-americanas atesta um *status* relativamente prestigiado dessa língua no país; por outro lado, a pouca expressividade numérica de estudantes matriculados evidencia o caráter marginal desse prestígio. Há nisso um contraste com a tradição e a relevância das relações políticas, econômicas e diplomáticas consolidadas entre o Brasil e os Estados Unidos, além das relações estabelecidas entre os demais países vinculados à lusofonia e o país do Norte.

Pouca notícia tem chegado aos pesquisadores brasileiros a respeito do cenário histórico e político do ensino da língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos. Corroborando essa afirmação, um levantamento realizado em bases de dados acadêmicas¹ nacionais identificou nove trabalhos — sete dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Os estudos abordaram outras dimensões, sobretudo didáticas, culturais e identitárias, relacionadas ao ensino da língua portuguesa naquele país.

Quanto às dissertações, Santos (2003) descreve o uso dos pronomes *tu* e *você* por alunos norte-americanos aprendizes da língua portuguesa e a sua relação com a construção de uma identidade linguístico-cultural por esses alunos. Por sua vez, Carvalho (2005) analisa os *Standards for Foreign Language Learning* (Parâmetros para Aprendizagem de Língua Estrangeira), publicados nos Estados Unidos em 1996, e as implicações do documento para o ensino de português como língua estrangeira no país, a partir do relato de sua experiência de ensino como leitora de língua portuguesa em *Boston College*, localizado no estado de Massachussets. Faria (2005) analisou como a identidade brasileira é representada nos livros de português para estrangeiros publicados nos Estados Unidos. Já Santo (2017) investigou o papel desempenhado por crenças sobre línguas-culturas em interação em uma turma de português para falantes de outras línguas e pela inclusão de materiais didáticos interculturais no processo de ensino-aprendizagem do idioma, a partir de sua experiência como bolsista vinculado ao programa *Foreign Language Teaching Assistantship* (FLTA) da Fulbright em uma universidade de Nashville, localizada no estado do Tennessee. Por sua vez, Strukoski (2018) analisou as atividades de um capítulo de livro didático de português, utilizado em contexto norte-americano, sob a perspectiva teórica do interacionismo sociodiscursivo e do ensino de português como língua estrangeira. Ferreira (2020) analisou, sob a perspectiva de gênero discursivo, os currículos (*syllabi*) de disciplinas de Português como Língua Estrangeira de

¹ Através da busca pelas palavras-chave “ensino + português + Estados Unidos” e “ensino + língua portuguesa + Estados Unidos” nos seguintes repositórios: i) na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>). Acesso em: 29 abr. 2022; ii) no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>). Acesso em: 25 ago. 2022.

diferentes universidades nos Estados Unidos. Por fim, Virgulino (2020) investigou as ideologias linguísticas construídas a partir da(s) norma(s) selecionada(s) para compor o “português global” no livro didático *Ponto de Encontro*, publicado no país.

Quanto às teses, Silva (2016) investigou como o ensino da cultura pode integrar o ensino da língua portuguesa e contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento do estudante do idioma, a partir de sua vivência no doutorado sanduíche na *Brown University*, localizada no estado de Rhode Island. Já Bragagnollo (2016) investigou o processo de aprendizagem de gêneros textuais através do Teletandem Institucional-Integrado entre sua universidade de doutoramento e uma universidade do Sul dos Estados Unidos, a partir de sua vivência no doutorado sanduíche nessa instituição. Em suma, o levantamento de dissertações e teses em bases de dados brasileiras comprova que os trabalhos resultantes de pós-graduação *strictu sensu* têm se debruçado predominantemente sobre a pedagogia do ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos, com pouca discussão sobre o seu caráter histórico e político.

No que se refere ao gênero artigo acadêmico, também são pontuais as publicações em periódicos brasileiros sobre o ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior nos Estados Unidos. Sem a pretensão de ser um levantamento exaustivo, foram identificados os seguintes artigos, juntamente com os seus objetivos: Luna (2011a, 2011b, 2012a, 2012b, 2012c, 2014) fez uma reconstituição historiográfica da introdução do ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos nas décadas de 1940 e 1960. Furtoso e Rivera (2013) compilaram informações publicadas em língua portuguesa e inglesa sobre a história, o desenvolvimento e as perspectivas para o ensino de português em universidades estadunidenses. Sousa, Pereira e Dionísio (2020) descreveram o FLTA da Fulbright e discutiram a atuação dos bolsistas na difusão do português em instituições de ensino superior norte-americanas. Por fim, Guth, Primo e Amaral (2022) analisaram as principais crenças e motivações de estudantes matriculados em disciplinas introdutórias de língua portuguesa no ensino superior estadunidense. Diante dos artigos ora elencados, é possível cogitar que um leitor brasileiro que recorresse às publicações acadêmicas em língua portuguesa para obter um conhecimento sobre o ensino da língua portuguesa nos Estados Unidos provavelmente depararia com lacunas históricas e contemporâneas.

À luz das publicações acadêmicas (teses, dissertações e artigos) identificadas no levantamento, não se pode dizer que o cenário de ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior norte-americanas seja completamente desconhecido no Brasil, embora também seja verdade que as publicações sobre o tema disponíveis ao público geral em formato de livro têm sido raras. O compilado de relatos pessoais intitulado *A colônia brasilianista*:

história oral de vida acadêmica e organizado pelo historiador brasileiro José Carlos Sebe Bom-Meihy (1990), e a obra *O Brasil dos brasilianistas*, organizada por Barbosa, Eakin e Almeida (2002) e composta por capítulos de notórios acadêmicos radicados naquele país, abordam o ensino de língua portuguesa como parte de um panorama de estudos sobre o Brasil nos Estados Unidos. Por sua vez, livro *O ensino de português nos Estados Unidos*, organizado pelo linguista aplicado José Marcelo de Freitas Luna (2012d), aborda aspectos relativos aos recursos didáticos, à metodologia de ensino, à formação de professores, à historiografia do ensino do idioma no país, além de trazer diferentes contextos de oferta de cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior estadunidenses. À parte essas publicações, o conhecimento sobre o ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior norte-americanas permanece pouco acessível em termos de publicações bibliográficas.

Em que pese a relevância das publicações anteriormente apresentadas para a construção de saberes sobre o cenário norte-americano de ensino de língua portuguesa, persiste a carência de uma reflexão simultaneamente histórica e atual sobre a política linguística de ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos. Esta lacuna temática é preenchida por esta pesquisa. Subjaz à discussão do tema, neste trabalho, a compreensão teórica da política linguística como um processo dinâmico emergente da interação entre diversos agentes, dentre eles, governos, instituições e indivíduos. Contudo, o uso do conceito de agência no campo de estudos da Política e Planejamento Linguístico, conforme sublinham Glasgow e Bouchard (2018a), carece de uma maior sofisticação teórica, uma vez que seu sentido tem sido pouco refletido na trajetória de configuração do campo. Em razão dessa necessidade de maior reflexão conceitual, a agência assume centralidade no atual debate sobre política e planejamento linguístico, como indicam os títulos recentemente publicados pela editora Routledge, tais como *Agency in language policy and planning: critical inquiries* e *Researching agency in language policy and planning*, ambos organizados por Jeremie Bouchard e Gregory Paul Glasgow (2018b, 2020), e a publicação de um número temático sobre agência no periódico *Current Issues in Language Planning*, organizado por Anthony Liddicoat e Kerry Taylor-Leech (2021). Portanto, há uma dupla relevância temática e teórica da presente incursão investigativa.

No Brasil, especificamente, a discussão sobre agência na política linguística já nasce norteadada pela compreensão dos professores como agentes político-linguísticos. Conforme

indica levantamento realizado² em bases de dados acadêmicas nacionais, segundo o critério de centralidade do conceito de agência para a construção da pesquisa sobre política linguística, quatro trabalhos em nível de pós-graduação (três dissertações e duas teses) são representativos do estado da arte nacional. No âmbito das dissertações, Andrade (2016) enfoca o processo de interpretação e de apropriação do eixo de análise linguística dos Parâmetros Estaduais de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco por professores do Ensino Médio. Por sua vez, Rocha (2019) problematiza o papel que a Base Nacional Comum Curricular (2017) possibilita ao professor exercer como agente de políticas linguísticas. Já Oliveira (2021) investiga o papel que os(as) intérpretes indígenas do par de línguas guarani-português desempenham no contexto de uma escola indígena guarani. No âmbito das teses, Ribeiro-Berger (2015) busca compreender como os educadores situados na fronteira entre o Brasil e o Paraguai se inscrevem na gestão do multi/plurilinguismo da região, ao visibilizar ou invisibilizar as diversas línguas do contexto. Por sua vez, Cavalcante (2016) investiga as representações construídas por professoras de Inglês e de Português no duplo exercício da docência e da assessoria internacional a favor da implantação de uma política linguística de internacionalização institucional de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. No geral, é possível constatar que os trabalhos brasileiros sobre a agência político-linguística de docentes têm jogado luzes sobre contextos diversos de atuação, ressaltando o papel dos professores não apenas como aplicadores de políticas linguísticas formuladas por instâncias superiores, mas também como formuladores de políticas linguísticas responsivas aos seus entornos.

No plano internacional, há um recente crescimento do volume de pesquisas enfocando a agência em políticas linguísticas situadas em instituições de ensino superior, uma vez que a maior parte dos estudos sobre agência concentrava-se em escolas do ensino básico. Na Austrália, por exemplo, Fenton-Smith e Gurney (2016) investigaram como os processos de desenvolvimento e de implementação de um programa de letramento acadêmico em língua inglesa para estudantes internacionais foram tolhidos e potencializados pela participação de diferentes grupos de atores que operavam em diferentes níveis com diferentes capacidades de influenciar a mudança. No Vietnã, Sheperd e McEntee-Atalianis (2020) buscaram entender o papel de professores do ensino superior, formadores de professores do ensino básico, na

² Através da busca pelas palavras-chave “agência/agentividade/agir + política linguística” nos seguintes repositórios: i) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>). Acesso em: 28 ago. 2022; ii) no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>). Acesso em: 28 ago. 2022.

implementação de uma política linguística oficial de ensino de línguas estrangeiras. Na Índia, Vennela e Kandharaja (2020) investigaram as atitudes linguísticas quanto ao inglês expressas por estudantes de universidades. Na China, Cheng e Wei (2019) categorizam os atores e seus papéis (administradores universitários e professores) de acordo com suas atitudes, interpretações e reações em relação à mudança no *status* do inglês em uma nova política linguística educacional, enquanto Chen, Tao e Zhao (2020) objetivaram compreender as ações agentivas de atores individuais universitários em relação à política de diversificação do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Na Tunísia, Badwan (2019) discutiu como a agência é exercida, praticada e contestada na criação de políticas linguísticas locais na educação superior. Por fim, no Brasil, Finardi e Guimarães (2019) discutiram a agência de estudantes, professores e pessoal administrativo no desenvolvimento da política linguística do Idiomas sem Fronteiras em uma universidade pública. Logo, o contexto da educação superior tem se tornado atrativo aos pesquisadores desejosos por compreender a natureza e o papel dos agentes na configuração de suas políticas linguísticas.

Diante das lacunas e tendências identificadas na revisão de literatura sobre política linguística e agência, e considerando o ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior nos Estados Unidos, formulamos a seguinte questão geral de pesquisa: qual tem sido a política linguística para o ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos? Especificamente, como essa política linguística se configurou historicamente? E quais são os principais elementos que medeiam a agência de professores de língua portuguesa atuantes em universidades do país? O caráter dos questionamentos implica o direcionamento do olhar investigativo tanto para o passado quanto para o presente do ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos, de maneira a situar a agência docente contemporânea em uma estrutura.

A pergunta central de pesquisa desdobrou-se no **objetivo geral de investigar a política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos**. Este objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos, correspondentes às perguntas específicas de pesquisa:

- Historicizar o ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos;
- Analisar elementos mediadores da agência de professores de língua portuguesa em atuação em universidades dos Estados Unidos.

O alcance dos objetivos específicos demandou a mobilização de diferentes métodos de pesquisa. O primeiro objetivo foi alcançado através da realização de um levantamento

bibliográfico em fontes primárias e secundárias. As fontes primárias consistiram em documentos oficiais, textos jornalísticos e materiais didáticos. Já as fontes secundárias incluíram artigos publicados em periódicos acadêmicos internacionais e nacionais, assim como livros centrados nas relações entre o Brasil e os Estados Unidos. Por seu turno, o segundo objetivo específico concretizou-se a partir da realização de sete entrevistas semiestruturadas com professores de língua portuguesa atuantes em quatro universidades do estado de Connecticut (CT). Ao lançar mão de dois métodos, atrelados aos dois objetivos específicos de pesquisa, pretendemos situar a agência docente em uma estrutura, entendendo tanto a agência quanto a estrutura como duas forças constitutivas da política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos. À luz da discussão realizada no estudo, sustentamos a **tese de que a política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos historicamente construída configurou um caráter de "prestígio marginal" ao ensino do idioma nesse contexto, que repercute de modo predominantemente limitador na agência dos professores do idioma na atualidade.**

A abordagem epistemológica da pesquisa é qualitativa e, como tal, caracteriza-se pela representação dos significados atribuídos pelas pessoas, considerando as suas condições contextuais de vida, e pela contribuição conceitual para a explicação de algum comportamento social humano e pela utilização de múltiplas fontes de evidência (YIN, 2016). Ademais, a abordagem qualitativa de construção do conhecimento é de cunho interpretativista e, portanto, prioriza a interpretação e a negociação do significado, assim como o compartilhamento de recursos culturais e simbólicos entre os participantes, visando a enriquecer a compreensão sobre as motivações e as maneiras de ação dos indivíduos de acordo com suas próprias perspectivas (LIN, 2015). Sendo um estudo qualitativo-interpretativista, não aspira à elaboração de leis ou de postulados gerais aplicáveis a qualquer contexto, mas dedica-se a uma análise aprofundada sobre um contexto específico e sobre seus participantes.

O presente estudo de doutoramento se justifica pelo seu potencial de oferecer contribuições em três frentes: temática, teórica e social. Ao abordar, com ineditismo, a política linguística de ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos em uma perspectiva histórica e atual, apresenta uma **contribuição temática**. Ao apresentar um conceito próprio de agência, elaborado diante da incipiência da discussão teórica sobre o assunto nos estudos de política linguística e ao evidenciar o papel dos professores como criadores de políticas linguísticas institucionais, apresenta **contribuições teóricas**. Ao desvelar o contexto universitário estadunidense de ensino de língua portuguesa, fornece subsídios para

a atuação de professores do idioma ali inseridos e de outros atores nela envolvidos e, portanto, apresenta uma **contribuição social**.

Epistemologicamente, o trabalho se inscreve na grande área de conhecimento da Linguística Aplicada e, de modo mais específico, filia-se ao campo de estudos da Política e Planejamento Linguístico (PPL). Institucionalmente, insere-se na área de pesquisa de Linguística e Práticas Sociais, vinculada à linha de Linguística Aplicada, abrigada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O trabalho também é tributário das discussões travadas no âmbito do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL), sediado na mesma instituição.

As motivações que animaram a realização da pesquisa são de ordem acadêmica e pessoal. O presente estudo representa a culminância de uma trajetória de ensino e de pesquisa iniciada na graduação em Letras – Português, quando participei do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), então liderado pela Prof.^a Dr.^a Margarete von Mühlen Poll, e do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), no projeto intitulado *Política e Planejamento Linguístico no Brasil: panorama, alinhamento internacional e desafios*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa. As experiências concomitantes na graduação como professora de português para falantes de outras línguas e como pesquisadora iniciante de política linguística levaram-me à elaboração de dissertação de mestrado intitulada *O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)* (DIONÍSIO, 2017) e à busca por conhecer outros contextos internacionais de ensino de língua portuguesa, visto que encontrava pouca informação a esse respeito.

Esta pesquisa de doutoramento está organizada em seis capítulos. Neste **Capítulo 1**, contextualizamos brevemente a relevância da pesquisa, apresentamos os seus objetivos e a metodologia empregada para alcançá-los, assim como a tese sustentada como resultado da discussão dos dados empreendida. Além disso, sublinhamos as contribuições do trabalho, identificamos a sua filiação epistemológico-institucional e evidenciamos as motivações acadêmicas e pessoais que culminaram na produção do estudo.

No **Capítulo 2**, discorremos sobre a agência em política linguística a partir da identificação de quatro abordagens a essa noção ao longo do desenvolvimento teórico do campo da Política e Planejamento Linguístico. Essas abordagens da agência, correspondentes a diferentes períodos de configuração desse campo de estudo, caracterizam-se ora pela perspectiva impessoal, organizacional e racional, ora explícita e individual, ora opressora e

autointeressada, ora situada, múltipla e criativa. Finalmente, elaboramos um conceito próprio de agência, com base no cotejo de definições identificadas na revisão da literatura.

No **Capítulo 3**, prosseguimos para a caracterização da pesquisa, a descrição dos métodos e instrumentos utilizados para a coleta e a geração de dados, a apresentação do estado norte-americano onde empreendemos a geração de dados e dos contextos institucionais onde os colaboradores estavam inseridos naquele momento. Por fim, explanamos o processo da Análise Temática, utilizado para subsidiar a discussão dos dados gerados nas entrevistas.

No **Capítulo 4**, historicizamos a trajetória do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos. Periodizamos essa trajetória, compreendida desde o início do século XIX até as primeiras décadas do século XXI, em seis: período dileitante (1816-1919), período pan-americano (1920-1939), período estratégico (1940-1959), período ideológico (1960-1979), período globalizante (1980-1999) e período internacional (2000-2016). A periodização respalda-se nas razões sociais predominantes utilizadas para justificar o ensino da língua portuguesa nas universidades dos Estados Unidos encontradas na etapa de pesquisa bibliográfica e documental deste trabalho.

No **Capítulo 5**, analisamos elementos mediadores da agência de professores de língua portuguesa em atuação em universidades dos Estados Unidos. Traçamos o perfil das professoras vinculadas ao programa FLTA da Fulbright, das professoras associadas de língua portuguesa e do professor de literatura em língua portuguesa que colaboraram com a construção da pesquisa. Em seguida, evidenciamos os temas indicativos dos elementos mediadores destacados pelos professores, contrastando-os à luz da literatura da Política e Planejamento Linguístico.

No **Capítulo 6**, tecemos as considerações finais provenientes das reflexões realizadas ao longo do estudo. Recuperamos os objetivos de pesquisa, apresentamos os principais resultados que comprovam o alcance do objetivo, sublinhamos as contribuições teóricas, docentes e sociais da pesquisa, relatamos as limitações encontradas e apontamos sugestões para pesquisas futuras.

2 A COMPREENSÃO DE AGÊNCIA NOS ESTUDOS DE POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

Uma breve mirada sobre a trajetória do termo *agência*, desde a sua origem etimológica latina até a sua presente utilização em diversas áreas do conhecimento, revela como os sentidos remotos e contemporâneos do termo se relacionam. O étimo de *agência*, o mesmo das palavras correlatas *agir* e *agente*, remete à forma verbal latina *agere*, a qual ora era empregada com os sentidos de empurrar para a frente, impelir e fazer avançar, ora com o sentido de fazer algo de maneira contínua e/ou repetitiva (FARIA, 1991). Ao ser incorporado à língua portuguesa, o verbo *agir*, derivado de *agere*, passa a assumir as acepções de desencadear, como agente, uma ação (genericamente ou em relação a alguém ou algo) e provocar um determinado resultado, ter efeito (AULETE, 2021a). Já o substantivo *agência* passa a denotar a capacidade de desempenhar uma tarefa, agir ou atuar (AULETE, 2021b). Dessa forma, o sentido de *agência* como uma atividade duradoura que visa a determinado fim ou que alcança um determinado resultado mantém-se na língua vernácula, de modo semelhante ao seu étimo latino.

No âmbito acadêmico, diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, notadamente a Sociologia, têm mobilizado a *agência* (também referida como *ação*) como um conceito profundamente relacionado ao de *estrutura*. Segundo Giddens e Sutton (2017, p. 12), a discussão sociológica sobre esse par conceitual busca “compreender o equilíbrio relativo entre a influência da sociedade no indivíduo (estrutura) e a liberdade do indivíduo para agir e influenciar a sociedade (ação)”. De um lado, estruturas sociais (sistema de classes, família ou economia, por exemplo) seriam capazes de criar ordem e organizar as diversas esferas dentro da sociedade. De outro, a agência seria materializada em interações sociais que resistem e se alteram com o passar do tempo. Logo, grosso modo, a discussão sociológica sobre estrutura e agência associa-se à busca pela compreensão das mudanças ocorridas na sociedade.

Neste capítulo, porém, não adentramos a tradicional discussão sobre agência na Sociologia, mas enfocamos a trajetória de compreensão da agência na Política e Planejamento Linguístico, de acordo com a constituição da história intelectual desse campo de estudos. A periodização foi predominantemente baseada em Ricento (2000) — elaborada a partir de critérios políticos, epistemológicos e estratégicos — e enriquecida por Hornberger (2015), com base no critério metodológico. Complementarmente, a reflexão proposta em Zhao (2011) sobre o desenvolvimento dos estudos de agência no campo da Política e Planejamento Linguístico auxiliou a construção da visão panorâmica desenvolvida neste capítulo.

2.1 Agência impessoal, organizacional e racional

A noção de agência abordada nesta seção corresponde, em linhas gerais, ao período de formação do campo de estudos da Política e do Planejamento Linguístico, denominado de “período clássico” por Kaplan (2011) ou de “abordagem neoclássica” por Tollefson (1991). Segundo Ricento (2000), essa primeira fase se inicia nos anos de 1960 e, segundo Tollefson (2002a), estende-se por boa parte dos anos 1970. No âmbito político, esse momento é caracterizado pelos desdobramentos causados pelo fim da Segunda Guerra Mundial que desembocaram nos processos de descolonização e de formação de novos estados nacionais, notadamente na África e na Ásia. No âmbito epistemológico, é marcado pela vigência do paradigma estruturalista nas Ciências Humanas e Sociais, cuja orientação teórica apregoava a abstração ou a desvinculação da linguagem — vista de modo sincrônico e a-histórico — em relação aos seus falantes. No âmbito estratégico, os pesquisadores estavam imbuídos do objetivo de resolver “problemas linguísticos”, através do planejamento linguístico no setor público, geralmente associados ao multilinguismo dos países emergentes e considerados obstáculos à coesão nacional, à modernização, ao alcance da eficiência pública e à democratização (RICENTO, 2000). No âmbito metodológico, as pesquisas geralmente se pautavam por dados provenientes de censos nacionais, por levantamentos demográficos e por questionários sobre crenças e atitudes, destinados a informar a política linguística oficial em âmbito nacional ou regional (HORNBERGER, 2015). Nascia, assim, um campo de estudos comprometido com a mudança social através da linguagem e atrelado à visão de mundo ocidental e aos pressupostos científicos positivistas.

Nas definições de planejamento linguístico formuladas por teóricos expoentes do período clássico de formação do campo de estudos que viria a ser denominado da Política e Planejamento Linguístico (tais como Einar Haugen, Valter Tauli, Joan Rubin, Bjorn Jernudd e Joshua Fishman), não há uma preocupação explícita com a “agência” como conceito, o que permite vislumbrar certo consenso teórico sobre a natureza e o *modus operandi* dos agentes, assim como sobre o objeto da agência. Contudo, como aponta Baldauf (2006, p. 154), “embora os *frameworks* para o planejamento linguístico tenham tomado a agência como algo já compreendido, ela não passou completamente desapercibida, mesmo que não tenha figurado

explicitamente na maioria dos estudos de macroplanejamento linguístico”³. É pela indissociabilidade de uma teoria do planejamento linguístico de uma teoria da agência que a busca pelas principais características da concepção predominante de agência aqui realizada envolveu a análise dos implícitos subjacentes nas definições de planejamento linguístico. Como mostraremos adiante, a agência era vista como uma propriedade impessoal, organizacional e racional.

Na obra *Language conflict and language planning: the case of modern Norwegian*, Einar Haugen, sociolinguista estadunidense de origem norueguesa, elabora a primeira teoria sistematizada do planejamento linguístico (HAUGEN, 1966). Inspirando-se na teoria da decisão, originada no campo de estudos da Administração, Haugen (1966) considera que o planejamento linguístico é composto por quatro etapas: identificação de um “problema linguístico”⁴, proposição de soluções alternativas, avaliação dessas alternativas e implementação da escolha. Entendendo que “o planejamento linguístico envolve a direção deliberada da mudança linguística” (HAUGEN, 1966, p. 297), o autor posteriormente atribui a atividade ao “trabalho normativo das academias e dos comitês linguísticos, todas as formas do que é comumente conhecido como cultivo linguístico e todas as propostas para reforma ou standardização linguística”⁵ (HAUGEN, 1969, p. 287). Nessa primeira definição do planejamento linguístico, já se anunciam as três principais características da concepção de agência predominante no período clássico.

Haugen (1966, 1969) debruça-se sobre *quem faz, o que faz e como se faz* planejamento linguístico e, assim, revela uma concepção sobre a natureza dos agentes, do objeto da agência e da maneira de agir em planejamento linguístico. O autor entende os agentes do planejamento linguístico como entidades direta ou indiretamente vinculadas ao Estado, sejam criadas com este fim (por exemplo, as academias de letras), sejam reunidas *ad hoc* para intervir em questões linguísticas específicas (por exemplo, o que chama de comitês linguísticos). Já o foco da agência seria a intervenção sobre o *corpus* e o *status* das línguas. Além disso, ainda segundo Haugen (1966), sendo o planejamento linguístico fruto de deliberação, a agência seria uma

³ No original: “[...] while frameworks for language planning [...] have largely left the issue of agency as something understood, agency has not gone entirely unnoticed, even if it doesn’t figure explicitly in most macro language planning studies” (BALDAUF, 2006, p. 154).

⁴ O termo “problema linguístico” encontra-se aspeado para indicar nosso distanciamento de uma orientação de língua como problema, bastante comum nas pesquisas da fase clássica da Política e Planejamento Linguístico. Para maior detalhamento sobre as orientações do planejamento linguístico, ver Ruiz (1984).

⁵ No original: “the normative work of language academies and committees, all forms of what is commonly known as language cultivation, and all proposals for language reform or standardization” (HAUGEN, 1969, p. 287).

capacidade racional porque pressuporia a ponderada consciência dos atores sobre os precedentes e os impactos de suas decisões linguísticas. Logo, a impessoalidade, a organizacionalidade e a racionalidade como características da agência em planejamento linguístico se fazem presentes na definição daquele que é considerado o fundador do campo de estudos da Política e Planejamento Linguístico.

A compreensão do planejamento linguístico como atividade impessoal e racional é levada ao extremo pelo linguista estoniano Valter Tauli. Na obra *Introduction to a theory of language planning*, Tauli (1968, p. 27) conceitua: “o planejamento linguístico é a atividade metódica de regulação e melhoramento de línguas existentes ou a criação de novas línguas regionais, nacionais ou internacionais comuns”⁶. Nessa definição, os agentes do planejamento linguístico são impessoalizados a tal ponto que são ocultados em prol de ressaltar os fins e o alcance da atividade. Sob essa ótica, os agentes estariam fora do escopo de investigação do planejamento linguístico, conforme corrobora Tauli (1968, p. 27) ao refletir sobre o objeto de estudo do campo: “a teoria do planejamento linguístico é uma ciência que investiga metodicamente os fins, os princípios, os métodos e as táticas do planejamento linguístico”⁷. O ocultamento dos agentes como foco de atenção teórica contribuiu para obscurecer o papel motivado e interessado dos atores do planejamento linguístico e colaborou para ofuscar e reforçar as assimetrias de poder existentes entre eles. Na definição de Tauli (1968), observa-se, na sua própria ocultação, a secundarização da agência como um fator relevante para a prática e o estudo do planejamento linguístico.

A definição de Haugen (1966) e a sua decorrente compreensão da agência no planejamento linguístico ecoa nas definições propostas por outros autores. Por exemplo, em capítulo da obra *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations* (RUBIN. JERNUDD, 1971a), a antropóloga norte-americana Joan Rubin e o sociolinguista sueco Bjorn Jernudd aderem à conexão entre o planejamento linguístico e a teoria da decisão feita por Haugen (1966), quando formulam a seguinte definição:

O planejamento linguístico é a mudança linguística *deliberada*; ou seja, mudanças nos sistemas de codificação linguística ou de oralidade ou de ambos, que são planejadas por organizações estabelecidas com tais propósitos ou encarregadas de cumpri-los. Como tal, o planejamento linguístico é focado

⁶ No original: “Language planning is the methodical activity of regulating and improving existing languages or creating new common regional, national or international languages” (TAULI, 1968, p. 27).

⁷ No original: “Theory of language planning is a science which methodically investigates the ends, principles, methods and tactics of language planning” (TAULI, 1968, p. 27).

na resolução de problemas e é caracterizado pela formulação e pela avaliação de alternativas para resolver problemas linguísticos para encontrar a melhor (ou ótima, a mais eficiente) decisão. Em todos os casos, [o planejamento linguístico] é *orientado para o futuro*; ou seja, os resultados das políticas e estratégias devem ser especificados anteriormente à ação tomada⁸ (RUBIN; JERNUDD, 1971b, p. xvi, grifos originais).

O caráter impessoal, organizacional e racional da agência no planejamento linguístico é confirmado na influente definição de Rubin e Jernudd (1971b). A agência é concebida como prerrogativa de organizações (criadas ou autorizadas *ad hoc*) voltadas para esse fim. Semelhantemente, o próprio agir desses atores organizacionais seria baseado em deliberação prévia à execução, ou seja, seria antecedido pela ponderação e pela avaliação de possibilidades até a tomada da “melhor” decisão, fundamentada no alcance dos resultados pretendidos. Rubin e Jernudd (1971b, p. xii) ressaltam que a racionalidade dos atores do planejamento linguístico não necessariamente garantiria os resultados almejados, uma vez que “sempre [...] haverá incertezas mesmo quando há um plano cuidadosamente traçado”⁹. Assim, para Rubin e Jernudd (1971b), o planejamento linguístico pressuporia determinado tipo de agência, ainda que ela, por si só, não fosse determinante do alcance dos resultados estabelecidos previamente.

Embora predominante no período clássico do campo da Política e Planejamento Linguístico, a noção de agência como impessoal, racional e organizacional não era unânime. O sociolinguista norte-americano Joshua Fishman (1971) descreve o planejamento linguístico como a busca organizada pela solução de problemas linguísticos, geralmente em escala nacional, com foco na forma, no uso linguístico ou em ambos, sem mencionar *quem* seriam os potenciais responsáveis pela atividade. No entanto, posteriormente, o autor amplia essa definição:

A pesquisa em planejamento linguístico cada vez mais tem estudado **a prática do planejamento linguístico, isto é, a tomada de decisão em conexão com problemas linguísticos**. Entretanto, **os praticantes do planejamento linguístico (legisladores, implementadores de políticas, agências governamentais e o pessoal de academia de letras, especialistas em linguagem da indústria privada etc.)** ainda não atentaram ou utilizaram a

⁸ No original: “Language planning is *deliberate* language change; that is, changes in the systems of language code or speaking or both that are planned by organizations that are established for such purposes or given a mandate to fulfill such purposes. As such, language planning is focused on problem-solving and is characterized by the formulation and evaluation of alternatives for solving language problems to find the best (or optimal, most efficient) decision. In all cases, it is *future-oriented*; that is, the outcomes of policies and strategies must be specified in advance of action taken (RUBIN; JERNUDD, 1971b, p. xvi, grifos dos autores).

⁹ No original: “there is always the problem that there will be uncertainties even when there is a careful plan” (RUBIN; JERNUDD, 1971b, p. xii).

pesquisa em planejamento linguístico como guia para seus próprios procedimentos¹⁰ (FISHMAN, 1974, p. 15, grifos nossos).

Fishman (1974) endossa o entendimento do planejamento linguístico como resolução de problemas, mas inova ao descrever quem seriam os planejadores linguísticos de modo relativamente mais individualizado (legisladores, implementadores de políticas, agência governamental, pessoal de academia de letras, especialistas em linguagem da indústria privada etc.). Sem romper com a visão do planejamento linguístico como associado à teoria da decisão, Fishman (1974) entende que ele não é necessariamente racional, mas eivado de hábitos, atitudes, valores, lealdades e preferências, tanto dos destinatários quanto dos próprios planejadores linguísticos. O interesse, ainda incipiente, sobre a agência dos indivíduos no planejamento linguístico está embutido nos seguintes questionamentos formulados pelo autor como parte de uma agenda de pesquisa: “como os membros de academias de letras (ou outros codificadores e elaboradores autorizados) efetivamente trabalham? O que eles entendem serem seus objetivos? Como escolhem entre alternativas? Como sabem se fizeram a escolha correta?”¹¹ (FISHMAN, 1974, p. 18). O autor reconhece a novidade desses questionamentos para a época e considera-os o resultado de uma concepção de pesquisa que se além mais aos processos de produção do que aos produtos do planejamento linguístico (tais como nomenclaturas, dicionários, manuais de estilo etc.), como era então mais comum. Naquele momento, Fishman (1974, p. 19) constata: “estamos começando a ter uma ideia de quem são os planejadores técnicos, o que eles sabem, como organizam seu trabalho, quais canais de comunicação (ascendentes e laterais) eles ativam, suas aspirações e agravos etc.”¹².

A nosso ver, ao realizar tais questionamentos, Fishman (1974) pavimenta o caminho para a modificação na concepção de agência predominante no período clássico que ocorreria no final da década seguinte. Apesar de ser uma voz dissonante no panorama geral dos estudos do período clássico, a voz de Fishman (1974) sugere que o lugar dos indivíduos envolvidos no

¹⁰ No original: “Language planning research has, increasingly, been studying language planning practice, i.e. decision making in connection with language problems. However, the practitioners of language planning (legislators, implementors of policy, government agency and language academy personnel, language specialists in private industry, etc.) have not yet turned to or utilized language planning research to any major degree as a guide to their own procedures (FISHMAN, 1974, p. 15).

¹¹ No original: “How do members of language academies (or other authorized codifiers and elaborators) actually work? What do they recognize as their goals? How do they choose between alternatives? How do they know if they have made the right choice?” (FISHMAN, 1974, p. 18).

¹² No original: “We are beginning to get a picture of who the technical planners are, what they know, how they organize their work, what channels of communication (upward and laterally) they activate, their aspirations and aggravations, etc.” (FISHMAN, 1974, p. 19).

planejamento linguístico em uma teoria ainda não era pacífico neste momento de configuração do campo de estudos, ainda que eles tenham sido vistos pelo autor a partir de uma perspectiva de cima, isto é, daqueles que planejam determinada língua a partir de seus conhecimentos técnicos e impõem esse planejamento aos demais.

As definições de planejamento linguístico propostas por Haugen (1966), Tauli (1968), Rubin e Jernudd (1971b), e Fishman (1971) na fase inicial das reflexões sistemáticas em Política e Planejamento Linguístico foram tomadas como representativas de uma tendência teórica predominante. A relevância dessas concepções para a configuração do campo de estudos respalda a afirmação de que, nas definições de planejamento linguístico do período clássico, implicitamente, a agência era considerada uma propriedade *impessoal*, *organizacional* e *racional*.

Em primeiro lugar, a agência era entendida como *impessoal* porque as definições do planejamento linguístico costumavam mencionar os atores como um amálgama de indivíduos diluídos em coletivos genéricos, abstratos e imprecisos, tais como comitês, conselhos, agências, organizações e associações ou, então, eles eram referidos como tomadores de decisões (“*decision-makers*”), elaboradores de políticas (“*policymakers*”), implementadores, planejadores, profissionais e trabalhadores do planejamento linguístico, conforme observaram Luke, McHoul e Mey (1990) e corroboraram Kaplan e Baldauf (1997). Liddicoat e Baldauf (2008, p. 3) refletem que essa tendência se deve à concepção predominante do planejamento linguístico como macroatividade realizada por uma equipe de planejadores desinteressados a serviço do Estado, de modo que “quem eles eram fazia pouca diferença, contanto que tivessem a especialidade requerida”¹³. Havia pouca preocupação em exemplificar os atores componentes dos órgãos e agências a que as definições se referiam: “em vez de examinar o papel individual dos atores, eles os impessoalizavam e/ou agrupavam, enfatizando suas características oficiais”¹⁴ (ZHAO, 2011, p. 906). Nesse sentido, Kaplan (2011, p. 924) afirma que “o planejamento linguístico era percebido como sendo feito (observe que a voz passiva coloca os atores como um grupo anônimo) [...] a partir de uma perspectiva objetiva, ideológica e politicamente neutra, na qual a identidade dos planejadores pouco importava, contanto que eles possuíssem o

¹³ No original: “Who they [the planners] were made little difference as long as they had the required expertise” (LIDDICOAT; BALDAUF, 2008, p. 3).

¹⁴ No original: “Instead of examining the individual role of actors, they impersonalized them and/or aggregated them, emphasizing their official features” (ZHAO, 2011, p. 906).

requerido leque de habilidades técnicas”¹⁵. Logo, conforme Zhao (2011), a discussão sobre quem seriam os indivíduos encarregados do planejamento linguístico não chegava a ser uma preocupação significativa nas noções herdeiras de Haugen (1966).

Em segundo lugar, a agência era vista como *organizacional* porque as definições do planejamento linguístico o entendiam como uma tarefa de responsabilidade precípua de organizações criadas ou autorizadas pelo Estado para agir sobre as línguas de maneira ideologicamente neutra e benéfica para a sociedade. As definições que restringiam o planejamento linguístico à solução de problemas linguísticos de escala nacional implicavam que as decisões sobre as línguas estavam atreladas necessariamente à sanção por alguma autoridade, conforme reflete Zhao (2011) e, por isso, de maneira geral, os atores do planejamento linguístico eram vistos como impositores, geralmente ocupantes de cargos políticos ou burocráticos (KAPLAN; BALDAUF, 2003; ZHAO, 2011; ZHAO; BALDAUF, 2012). A compreensão subjacente era de que os governos seriam os principais agentes do planejamento linguístico, devido ao seu poder de legislar, conforme refletem Tulloch, Lee e Arnaquq (2018). Segundo Nekvapil (2011, p. 876), esse entendimento “[...] se baseia na premissa de que o planejamento linguístico acontece no âmbito do Estado e de que os planos passam a existir pelo interesse no desenvolvimento de toda a sociedade”¹⁶. Kaplan (2011) conclui que a compreensão das esferas governamentais como os principais atores do planejamento linguístico restringiu a visão dos pesquisadores às políticas e aos planos nacionais concebidos e impostos de cima para baixo.

Em terceiro lugar, a agência era concebida como *racional* porque as definições do planejamento linguístico o entendiam como baseado primordialmente em deliberação, buscando atingir determinados resultados previamente estabelecidos por meio de estratégias. Segundo Ricento e Hornberger (1996, p. 405), ao parafrasear Rubin (1986), “o modelo racional assume que a nação ou o governo é o único agente que faz escolhas e que ele escolhe a partir de alternativas disponíveis ranqueadas de acordo com seu valor ou utilidade para atingir

¹⁵ No original: “Language planning was perceived as being done (note that the passive leaves the actors as an anonymous group) [...] from an objective, ideologically and politically neutral technological perspective in which the identity of the planners mattered little as long as they possessed the required range of technical skills” (KAPLAN, 2011, p. 924).

¹⁶ No original: “Classic language planning is based on the premise that language planning takes place at the level of the state and the plans come into existence in the interest of the development of the entire society” (NEKVAPIL, 2011, p. 876).

objetivos específicos”¹⁷. Segundo Ricento e Hornberger (1996), a influência do paradigma epistemológico do *homo economicus* nas Ciências Sociais, ou seja, do agente social como ser essencialmente racional tratou fenômenos socioculturais complexos como administráveis, estudáveis e solucionáveis dentro de uma concepção normativa de ciência. O aporte de teorias da Administração e da Economia reflete-se na concepção de língua como recurso econômico e na ampla utilização de termos, pressupostos e metodologias dessas áreas de conhecimento¹⁸ na discussão teórica de PPL. Contrapondo-se a essa visão clássica, Liddicoat e Baldauf (2008) asseveram que tratar o planejamento linguístico como resultado de deliberação implica estabelecer uma relação causal direta entre a tomada de decisões e o alcance de resultados efetivos, o que marginalizaria o papel dos atores locais e de sua aceitação, uma vez que os resultados obtidos podem não ter sido planejados ou podem decorrer de atividades não planejadas. Assim, “[...] uma restrição que limite a análise ao planejamento deliberado não ajuda a entender as realidades do planejamento linguístico. De fato, geralmente são os agentes locais do contexto que afetam as maneiras como os planos elaborados no nível macro funcionam e os resultados que eles atingem”¹⁹ (LIDDICOAT; BALDAUF, 2008, p. 4). A atribuição de racionalidade adequa-se muito mais à teorização sobre entidades impessoalizadas do que sobre os indivíduos que as constituem ou que atuam à margem delas. Quando estes tornam-se o foco de análise, outros atributos passam a confluir para a agência no planejamento linguístico.

A identificação das três características da agência subjacentes às concepções de planejamento linguístico do período clássico corrobora a afirmação de Zhao (2011) quanto à restrita compreensão sobre os atores do planejamento linguístico nesta etapa de desenvolvimento teórico do campo de estudos. A impessoalização dos atores do planejamento linguístico pode ser tomada como uma tentativa de abstrair a atividade de interesses humanos concretos e, assim, tornar o campo de estudos mais “científico”, de acordo com o cânone

¹⁷ No original: “The rational model assumes that the nation or government is the sole agent making choices and that it chooses from available alternatives ranked according to their value or usefulness in achieving specified objectives (Rubin, 1986)” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 405).

¹⁸ Kaplan (2011) aponta a ênfase na análise de custo-benefício, da eficiência e da racionalidade como critérios de avaliação do planejamento linguístico, recorrente entre os autores da época, como uma tentativa de separar o planejamento linguístico da política, tomando-o meramente “técnico”, o que será o foco das críticas posteriores ao planejamento linguístico. A respeito da influência do pensamento administrativo e econômico nas teorias iniciais do planejamento linguístico, cf. os trabalhos de Rubin e Jernudd (1971b), Jernudd e Das Gupta (1971), Jernudd (1971) e Thorburn (1971).

¹⁹ No original: “[...] a restriction that limits analysis to deliberate planning is not helpful in understanding the realities of language planning. In fact, it is often local contextual agents which affect how macro-level plans function and the outcomes that they achieve” (LIDDICOAT; BALDAUF, 2008, p. 4).

científico da época. Outrossim, a defesa do planejamento linguístico como atividade racional vincula-se à própria compreensão da natureza dos atores como entes políticos, administrativos e científicos. Disso decorre a não incorporação dos grupos a quem o planejamento se dirigia e dos mais afetados por ele nos estudos do período. O “espírito teórico” da época não reconheceu que as histórias dos atores do planejamento linguístico eram capazes de afetar os resultados pré-estabelecidos, nem que o planejamento estatal geralmente ignorava os contextos locais, as necessidades e os desejos conflitantes de diversas comunidades (KAPLAN, 2011). Ao vislumbrar o processo de implementação do planejamento linguístico como um movimento unidirecional, partindo de cima para baixo, as definições pressupunham que os papéis dos atores estavam predeterminados e que o processo de tradução do planejamento para a prática linguística seguia um padrão linear (CHUA; BALDAUF, 2011).

A visão unívoca da agência como impessoal, organizacional e racional pode ser tomada como uma miopia conceitual quanto à concretude do planejamento linguístico. As omissões quanto à natureza e aos impactos da agência no planejamento linguístico observadas na abordagem clássica serão objeto de crítica em um momento posterior de desenvolvimento teórico dos estudos do campo.

2.2 Agência explícita e individual

O debate sobre a agência como um importante elemento do planejamento linguístico não emergiu de fato até o limite da década de 1990. O que ora é chamado de “abordagem explícita e individual da agência” não corresponde a um período de desenvolvimento teórico do campo da Política e do Planejamento Linguístico elaborado por Ricento (2000). Trata-se, porém, da singularização de duas obras publicadas em um momento de transição entre as décadas de 1980 e 1990 que, segundo Zhao (2011), demarcaram o surgimento de uma concepção diferenciada da agência, que passa a ser compreendida como disponível a indivíduos, grupos e instituições não diretamente relacionados com o Estado.

A identificação dos agentes individuais como parte de uma reflexão teórica sobre o planejamento linguístico tem Baldauf (1982) como um dos seus precursores. Com o objetivo de compreender o desenvolvimento da situação sociolinguística da Samoa Americana, o autor identificou como os principais agentes do planejamento linguístico na referida ilha, ao lado do governo dos Estados Unidos, indivíduos como o primeiro governador da ilha, o Diretor do Departamento de Educação samoano, consultores externos, administradores e legisladores locais, assim como a comunidade samoana e os pastores de igrejas onde funcionavam escolas

(BALDAUF, 1982). Segundo Zhao (2011), o detalhamento dos planejadores linguísticos feito por Baldauf (1982) sinalizou a importância de considerar os atores individuais nos estudos do planejamento linguístico. Contudo, tratando-se de um estudo de caso, a publicação não propôs uma reflexão sistemática sobre essa categoria de agentes.

De acordo com Zhao e Baldauf (2012), a efetiva discussão teórica sobre os atores individuais do planejamento linguístico inicia-se com Cooper (1989) e Haarmann (1990). No clássico livro *Language planning and social change*, Cooper (1989, p. 31, grifos originais) formula o seguinte questionamento norteador para uma reflexão sistemática sobre os diversos aspectos implicados no planejamento linguístico: “*Quem planeja o que para quem e como?*”²⁰. A pergunta evidencia dois lados da agência: o de quem planeja (“quem”) e o de quem é o alvo do planejamento (“para quem”). Nesse sentido, a recepção do planejamento linguístico ganha relevo teórico, uma vez que, até então, ele era visualizado como uma atividade essencialmente produtiva. A inclusão dos agentes como um dos focos da reflexão sistemática sobre o planejamento linguístico elaborada por Cooper (1989) é acompanhada de uma tentativa de identificação dos tipos de agentes, dos papéis dos agentes individuais e da postulação de princípios para o alcance dos resultados almejados por eles.

A consideração do atores por Cooper (1989), assim como de outros aspectos da teoria do planejamento linguístico, parte do exame de definições anteriores desse objeto de estudo. Em primeiro lugar, Cooper (1989) identifica que as definições restringiam os agentes do planejamento linguístico aos governos, às instâncias por eles autorizadas ou a outras organizações dotadas de autoridade para realizá-lo. Para Cooper (1989), essa visão obscureceria o fato de que o planejamento linguístico também seria realizado de maneira mais ou menos espontânea na base da sociedade. Por isso, as definições analisadas desconsideravam a agência de entidades internacionais, de grupos sem *status* político (a exemplo de grupos étnicos, religiosos, profissionais etc.) e de escolas, salas de aula, bairros, sindicatos, igrejas etc. (COOPER, 1989) na elaboração de planejamentos linguísticos que atendessem às suas necessidades e aos seus interesses, seja de maneira circunscrita aos seus contextos locais, seja de maneira a alcançar outros domínios sociais.

Cooper (1989) também constata a pouca atenção teórica dispensada aos destinatários do planejamento linguístico. Quando estes apareciam nas definições, eram denominados de

²⁰ No original: “Who plans what for whom and how?” (COOPER, 1989, p. 31, grifos originais). Posteriormente, na mesma obra, o autor acrescenta outras variáveis do planejamento linguístico, como está registrado na nota de rodapé de nº 23.

maneira genérica ou demasiadamente ampla, tal como “grupos de pessoas”, “comunidade”, “sociedade” e “nação” (COOPER, 1989). Predominava a compreensão de que o planejamento linguístico seria necessariamente uma atividade de grande magnitude feita por entidades políticas e direcionada a amplos contingentes populacionais. Sendo assim, o planejamento linguístico até então era concebido como uma macroatividade linear e impositiva (*top-down*), que pouco considerava os destinatários específicos a que buscava atingir.

No entanto, indo de encontro à ideia de que haveria uma relação diretamente linear entre o planejamento linguístico realizado no topo e os resultados alcançados na base da sociedade, Cooper (1989, p. 38) afirma:

Não se deve concluir, entretanto, que há uma via de mão única que começa na tomada de decisões no nível macro para o nível micro, onde as decisões feitas nos níveis mais baixos dizem respeito apenas à implementação de políticas estabelecidas nos níveis mais altos. Uma política estabelecida inicialmente nos níveis mais baixos também pode se mover para cima. [...] A meu ver, as atividades de planejamento linguístico se movem para cima, bem como para baixo. Os círculos interacionais no nível micro, face a face, podem tanto implementar decisões iniciadas em cima quanto iniciar um planejamento linguístico que repercute para o nível social ou governamental. Em suma, acredito que seja um erro definir o planejamento linguístico somente em termos de atividades macrosociológicas²¹.

A ampliação teórica sobre a origem do planejamento linguístico efetuada por Cooper (1989) abriu espaço para a visualização de agência em decisões tomadas na base da sociedade (*bottom-up*). A distinção entre planejamento linguístico *top-down* e *bottom-up* feita por Cooper (1989) é precursora de uma visão sistematizada da agência no campo da Política e Planejamento Linguístico (JOHNSON, 2013a) e, ao enfatizar a direção do impacto da atividade agentiva, pode ser considerada precursora da visão da política linguística como um processo realizado em múltiplas camadas (CHIMBUTANE, 2018). Em suma, a partir de Cooper (1989), rejeita-se a concepção do planejamento linguístico como produto exclusivo de decisões do Estado e similares e admite-se, para os indivíduos e as instituições, um papel que vai além da implementação dessas decisões. A própria definição formulada por Cooper (1989, p. 45, grifos

²¹ No original: “It should not be concluded, however, that there is a one-way sequence from macrolevel to microlevel decision-making, whereby the decisions made at lower levels are decisions only with respect to implementation of policies set at higher levels. Policy set initially at lower levels can move upwards as well. [...] In my view, language planning activities move upwards as well as downwards. Microlevel, face-to-face interactional circles can both implement decisions initiated from above and initiate language planning which snowballs to the societal or governmental level. In short, I believe it an error to define language planning in terms of macrosociological activities alone” (COOPER, 1989, p. 38).

originais) de que o planejamento linguístico se constitui de “[...] esforços deliberados para influenciar o comportamento de outrem com respeito à aquisição, à estrutura ou à alocação funcional de seus códigos linguísticos”²² enfatiza a perspectiva dos “influenciados”, o que se desdobra na necessidade de uma abordagem do planejamento linguístico visto de baixo para cima, ou seja, a partir da base da sociedade (ZHAO, 2011).

Identificar os atores do planejamento linguístico ganha ainda mais relevância teórica quando Cooper (1989, p. 46-47, *itálicos originais*, **negritos nossos**) afirma que: “[...] a princípio, um relato descritivamente adequado de qualquer caso de planejamento linguístico deve nos dizer, no mínimo, **que atores tentaram influenciar** que *comportamentos*, **de quem**, para que *finalidades*, por quais *meios*, e com quais *resultados*”²³. Nesse sentido, o próprio Cooper (1989) passa a elencar possíveis agentes do planejamento linguístico:

O planejamento linguístico às vezes é o produto de **indivíduos** que trabalham amplamente fora da estrutura das organizações formais; o planejamento linguístico às vezes é o produto de **instituições formais** – editoras, igrejas, escolas, associações profissionais e similares; o planejamento linguístico às vezes é o produto de **governos**; e o planejamento linguístico às vezes é o produto dos três ao mesmo tempo²⁴ (COOPER, 1989, p. 88, *grifos nossos*).

A compreensão de indivíduos e de instituições como atores do planejamento linguístico formulada por Cooper (1989) representa um divisor de águas para o campo da Política e Planejamento Linguístico. Se as instituições não eram de todo esquecidas nas teorizações do período clássico, elas eram consideradas sobretudo pela sua ligação com o Estado ou, dito de outra forma, pelo seu caráter autorizado pelo Estado para atuarem no planejamento linguístico. Cooper (1989), por outro lado, inclui, como possíveis planejadoras linguísticas, instituições pertencentes à sociedade civil, à esfera pública e à esfera privada, as quais poderiam não ter o planejamento linguístico como finalidade primeira, mas o utilizariam como meio para alcançar outros objetivos que lhes fossem caros. Para o autor, as editoras poderiam atuar como

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” (COOPER, 1989, p. 45).

²³ No original: “It seems to me, at the outset, that a descriptively adequate account of any given case of language planning ought to tell us, at a minimum, what *actors* attempted to influence what *behaviors*, of which *people*, for what *ends*, by what *means*, and with what *results*” (COOPER, 1989, p. 46-47, *grifos originais*). Mais adiante na obra, Cooper (1989, p. 97) acrescenta: “(i) under what conditions and (2) through what policy-making process”.

²⁴ No original: “Language planning is sometimes the product of individuals working largely outside the framework of formal organizations; language planning is sometimes the product of formal institutions – publishing houses, churches, schools, professional associations, and the like; language planning is sometimes the product of governments; and language planning is sometimes the product of all three at once (COOPER, 1989, p. 88).

planejadoras linguísticas ao visar ampliar ou direcionar-se a um público leitor específico por meio de suas escolhas linguístico-editoriais; as igrejas poderiam buscar a evangelização de grupos falantes de outras línguas; as associações profissionais poderiam querer regular as práticas linguísticas de seus membros, dentre outras possibilidades (COOPER, 1989). Nessa ótica, o planejamento linguístico deixa de ser considerado uma atividade técnica conduzida por especialistas empregados pelo Estado para ser visto como atividade disponível a quaisquer interessados em influenciar as práticas de linguagem para atingir objetivos governamentais, institucionais e individuais.

Outro aspecto de destaque na teorização de Cooper (1989) é a consideração do planejamento linguístico como uma atividade dinâmica que pode resultar da interação entre diversos atores (governos, instituições e indivíduos). A atenção à dinamicidade do planejamento linguístico, provocada pela variedade de atores nele envolvidos, rompe com a visão linear que estabelecia a tomada de decisão e a sua implementação subsequente como única possibilidade do planejamento linguístico, ao menos de um bem-sucedido. Instituições e indivíduos, então, deixam de ser vistos como receptores ou consumidores do planejamento linguístico para serem considerados produtores, seja no planejamento de *corpus*, seja no de *status* ou de aquisição. Conforme Cooper (1989), o planejamento linguístico de aquisição almejaria o aumento do número de usuários de uma língua (seja como falantes, seja como ouvintes, redatores ou leitores). A noção de planejamento linguístico formulada por Cooper (1989) inclui o ensino-aprendizagem de línguas dentro de instituições educacionais, mas também abarca todo e qualquer esforço para criar ou melhorar a oportunidade de aprendê-las e para incentivar o seu aprendizado. Exemplos de criação/melhoria de oportunidades para aprender uma língua fora das instituições de ensino poderiam ser encontrados na publicação de materiais de estudo, obras, jornais, programas de rádio e TV na língua-alvo, enquanto exemplos de incentivo ao aprendizado de uma língua poderiam ser o estabelecimento de pré-requisito de proficiência para a entrada em instituições de ensino ou de trabalho (COOPER, 1989).

A agência de indivíduos no planejamento linguístico recebe especial atenção na teorização de Cooper (1989). Para o autor, os indivíduos poderiam fazer parte das seguintes categorias de atores: elites formais, influentes e autoridades (COOPER, 1989). Aqueles indivíduos vinculados às elites formais ocupariam cargos oficiais envolvidos com a elaboração de políticas (seriam, por exemplo, presidentes, governadores, senadores, deputados, executivos de alto escalão, diretores, professores etc.) (COOPER, 1989). Por sua vez, os indivíduos influentes pertenceriam aos setores privilegiados da sociedade e atuariam no sentido de influenciar as políticas, sem, contudo, tomarem as decisões de seu interesse (seriam, por

exemplo, escritores, poetas, missionários etc.) (COOPER, 1989). Por fim, os indivíduos vinculados à categoria de autoridades seriam aqueles cuja prerrogativa efetiva é tomar decisões políticas e, nesse sentido, poderiam pertencer às elites formais e/ou aos influentes (COOPER, 1989).

Outras categorias de atores do planejamento linguístico, mencionadas por Cooper (1989) de maneira esparsa ao longo da obra, incluem o que o autor denomina de opositores das elites e de implementadores não vinculados à elite. Os opositores das elites seriam aqueles que se colocariam como porta-vozes das massas ou de uma ideologia e tentariam suplantiar as elites constituídas e assumir o poder (COOPER, 1989). Já os implementadores não vinculados à elite seriam todos aqueles que não pertenceriam às elites (COOPER, 1989). Embora essa primeira tentativa de classificação seja útil, Cooper (1989) reconhece que, na prática, as categorias de atores individuais não são estanques, na medida em que os indivíduos e os grupos se sobrepõem e se alternam em suas posições sociais.

Fica evidente que, apesar de considerar os indivíduos como possíveis planejadores linguísticos, na categorização formulada por Cooper (1989), os indivíduos elencados estão predominantemente ligados aos setores privilegiados (elites) da sociedade, seja pela sua atuação revestida de oficialidade, seja pela sua influência sobre aqueles que tomam decisões, seja pela legitimidade de suas decisões. Desse modo, mesmo os atores individuais ainda são enfocados em uma perspectiva de planejamento linguístico *top-down*, isto é, imposto de cima para baixo. Por isso, conquanto seja inovadora a conceituação de indivíduos como atores do planejamento linguístico elaborada por Cooper (1989), a reflexão sobre agência ainda está parcialmente atrelada ao paradigma clássico de estudos no campo, cujo enfoque recaía nas altas esferas de decisão e de exercício de poder.

A ampliação da visão sobre quem seriam os atores do planejamento linguístico proposta por Cooper (1989), com a inclusão de indivíduos e de instituições ao lado dos governos, não iguala o potencial de influência desses atores. Para Cooper (1989, p. 183), “o planejamento linguístico pode se iniciar em qualquer nível da hierarquia social, mas é improvável que seja bem-sucedido a menos que seja aceito e promovido pelas elites ou pelos opositores das elites”²⁵. Complementarmente, “nem as elites, nem os opositores das elites, vão abraçar as iniciativas de

²⁵ No original: “Language planning may be initiated at any level of a social hierarchy, but it is unlikely to succeed unless it is embraced and promoted by elites or by counterelites” (COOPER, 1989, p. 183).

planejamento linguístico a menos que percebam que é do seu próprio interesse fazê-lo”²⁶ (COOPER, 1989, p. 183). Há, nessa reflexão, uma ligação entre um planejamento linguístico considerado exitoso e o interesse pela manutenção do poder pelas elites dominantes. Ao mesmo tempo, o autor também leva em conta que a efetivação do planejamento linguístico requer uma espécie de agência em cascata: “o planejamento linguístico é realizado em todos os níveis das hierarquias organizacionais. A implementação de decisões tomadas em níveis mais altos de autoridade requer decisões em menor escala em níveis mais baixos de autoridade”²⁷ (COOPER, 1989, p. 185). Mesmo que o autor ainda adote uma perspectiva de implementação de decisões superiores, já existe a atribuição de capacidade de decisão a agentes com menos poder do que os planejadores linguísticos e a incorporação dos interesses das elites como força motriz de um planejamento linguístico bem-sucedido.

O prelúdio de um novo momento para as reflexões sobre agência nos estudos do planejamento linguístico inaugurado por Cooper (1989) é sinalizado também pela recusa de uma visão exclusivamente racional dos atores e pela abertura à possibilidade de resistência pelos destinatários do planejamento. Para o autor, “o planejamento linguístico raramente se conforma a um paradigma racional de tomada de decisão ou de solução de problemas”²⁸ (COOPER, 1989, p. 185) e “a implementação de uma decisão pode exigir esforços repetidos dos planejadores para lidar com a resistência daqueles a quem eles procuram influenciar”²⁹ (COOPER, 1989, p. 185). Em Cooper (1989), portanto, pode-se identificar uma mudança de paradigma relativa à visão de agência nos estudos de planejamento linguístico, que evidencia a insuficiência dos pressupostos da administração para se pensar o planejamento linguístico.

De acordo com Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012), outro precursor da discussão teórica sobre os atores individuais do planejamento linguístico foi Haarmann (1990). No artigo intitulado *Language planning in the light of a general theory of language: a methodological framework*, o autor propõe uma etapa diferenciada do planejamento de *corpus* e de *status*: o planejamento de *prestígio*, destinado a promover o próprio planejamento linguístico entre os

²⁶ No original: “Neither elites nor counterelites are likely to embrace the language planning initiatives of others unless they perceive it to be in their own interest to do so” (COOPER, 1989, p. 183).

²⁷ No original: “Language planning is carried out at all levels of organizational hierarchies. The implementation of decisions taken at higher levels of authority requires smaller-scale decisions at lower levels of authority” (COOPER, 1989, p. 185).

²⁸ No original: “Language planning rarely conforms to a rational paradigm of decision-making or problem-solving” (COOPER, 1989, p. 185).

²⁹ No original: “Successful language planning is seldom a one-shot affair. Implementation of a decision may require repeated efforts by planners to cope with the resistance of those they seek to influence” (COOPER, 1989, p. 185).

seus destinatários. Para elaborar uma teoria do planejamento de prestígio, o autor formula a seguinte questão norteadora: “*quem aceita quais disposições de planejamento de quem e sob quais condições?*”³⁰ (HAARMANN, 1990, p. 123, grifos originais). Segundo Haarmann (1990, p. 105),

Para o estudo sociolinguístico do planejamento linguístico, não apenas o conteúdo das atividades de planejamento é importante, mas também a aceitação ou a rejeição dos esforços de planejamento. No que se refere ao prestígio, é preciso estar atento às avaliações tanto dos planejadores quanto dos destinatários do planejamento, ou seja, dos usuários da linguagem. Portanto, uma distinção elementar pode ser feita entre o prestígio associado à produção do planejamento linguístico e o prestígio associado à recepção do planejamento linguístico³¹.

A proposta de Haarmann (1990) compreende o planejamento linguístico de *corpus* e de *status* como atividades produtivas, enquanto o planejamento de prestígio seria uma atividade receptiva (KAPLAN; BALDAUF, 1997). Ou seja, os agentes até então entendidos como receptores do planejamento linguístico, de acordo com Haarmann (1990), seriam eles mesmos os alvos do planejamento linguístico e determinariam a realização final das atividades (ZHAO; BALDAUF, 2012). Ainda conforme Haarman (1990), a promoção do planejamento linguístico —o planejamento de prestígio— poderia ser feita por quatro diferentes atores: governo, instituições, grupos e indivíduos. Cada ator possuiria níveis distintos de eficiência no planejamento de prestígio de acordo com o seu grau de organização e de autoridade, conforme o autor explana na citação a seguir:

Os rótulos terminológicos são menos importantes neste contexto do que a essência do impacto organizacional que está envolvido em várias atividades. O grau de autoridade para promover propostas ou prescrições relativas ao *corpus* e/ou ao *status* de uma língua aumenta com a institucionalização das atividades de planejamento. Evidentemente, o grau de autoridade é relativamente baixo no nível 1 [indivíduo], e o impacto organizacional das medidas provavelmente permanecerá fraco. As atividades no nível 4 [governo], por outro lado, exemplificam o controle total dos esforços de

³⁰ No original: “Who accepts what planning provisions from whom and under what conditions?” (HAARMANN, 1990, p. 123).

³¹ No original: “For the sociolinguistic study of language planning, not only the contents of planning activities is important, but also the acceptance or rejection of planning efforts. As regards prestige, one has to be aware of the evaluations both by the planners and by the recipients of the planning, that is, the language users. Therefore, an elementary distinction can be made between prestige as associated with the production of language planning, and prestige as related to the reception of language planning” (HAARMANN, 1990, p. 105).

planejamento por parte do Estado, de modo que um alto nível de eficiência pode ser esperado³² (HAARMANN, 1990, p. 122).

A ideia de Haarmann (1990) é a de que todos os agentes poderiam atuar no planejamento de prestígio, no entanto o grau de alcance dos objetivos (“eficiência”) desse planejamento se relacionaria com o maior ou menor caráter organizacional. Desse modo, as atividades de promoção realizadas por indivíduos teriam a menor eficiência em relação às demais; as atividades de promoção realizadas por grupos e por agências de modo institucional teriam uma eficiência intermediária; as realizadas por governos teriam a maior eficiência (HAARMANN, 1990).

A tipologia de atores inscrita na teoria do planejamento de prestígio proposta por Haarmann (1990) reforça a noção de que o planejamento linguístico ocorre em diferentes níveis e almeja uma variedade de objetivos (KAPLAN; BALDAUF, 1997). Zhao (2011) observa que a ênfase concedida por Haarmann (1990) à aceitação do planejamento linguístico pelos seus receptores realçou a necessidade de levar em consideração os aspectos comportamentais e psicológicos necessários à consecução dos resultados almejados no planejamento. Ademais, o reconhecimento formal e explícito do relevante papel desses “receptores” na promoção e no impedimento do planejamento linguístico dá um passo adiante para o afastamento da clássica definição do planejamento linguístico como atividade macro, executada de cima para baixo (ZHAO, 2011). Contudo, Haarmann (1990) não chega realmente a desenvolver os quatro níveis de atividades de planejamento linguístico e não articula claramente a motivação para a promoção individual do planejamento linguístico (ZHAO, 2011).

As contribuições de Cooper (1989) e de Haarmann (1990) para o avanço da reflexão sobre a agência do planejamento linguístico podem ser sumarizadas em dois aspectos principais: a explicitação da agência como um elemento central à compreensão do planejamento linguístico e a noção de agência individual.

Em primeiro lugar, a problematização da agência no planejamento linguístico passa a ser *explícita*, por meio do questionamento da natureza, do escopo e do impacto dos atores do planejamento linguístico. Nesse sentido, tanto Cooper (1989) quanto Haarmann (1990)

³² No original: “Terminological labels are less important in this connection than the essence of the organizational impact which is involved in various activities. The degree of authority for promoting proposals or prescriptions concerning the corpus and/or the Status of a language increases with the institutionalization of planning activities. Evidently, the degree of authority is relatively low on level 1, and the organizational impact of measures is likely to remain weak. Activities on level 4, on the other hand, exemplify total control of planning efforts by the state so that a high level of efficiency can be expected” (HAARMANN, 1990, p. 122).

deslocam o olhar de uma concepção essencialmente produtiva do planejamento linguístico em direção a uma concepção também receptiva desse planejamento, incluindo os seus destinatários como parte da reflexão teórica. Enquanto Cooper (1989) considera governos, instituições e indivíduos como atores do planejamento linguístico, Haarman (1990) discute o grau de eficiência atingível por quatro tipos de atores: governos, instituições, grupos e indivíduos. A partir destes autores, especialmente de Cooper (1996), já não é mais possível compreender o Estado como planejador linguístico único ou superior, sem considerar outras instâncias de planejamento linguístico (coletivas, institucionais e individuais).

Em segundo lugar, a noção de agência *individual* ganha especial relevância nos escritos desses autores. Cooper (1989), além de registrar diversos exemplos de planejamento linguístico individual, elabora uma categorização dos atores individuais em membros das elites formais, influentes e autoridades: todas elas categorias atreladas ao pertencimento dos indivíduos a algum setor de prestígio da sociedade. Já Haarmann (1990) discute a agência individual no âmbito da eficiência dos atores do planejamento linguístico na promoção do prestígio de uma língua, conquanto a considere como a menos eficiente de todas. O surgimento da reflexão teórica sobre o indivíduo como um ator capaz de agir ativamente prepara o terreno para uma visão menos organizacional ou estatal e mais local do planejamento linguístico.

Em que pese o pioneirismo de Cooper (1989) e de Haarmann (1990) na reflexão sistemática sobre os atores do planejamento linguístico, tal discussão ainda se travava em termos relativamente abstratos. Conforme observam Zhao e Baldauf (2012), os referidos autores não chegaram a discutir quem, de fato, seriam os atores individuais ou quais seriam os seus efetivos papéis na implementação do planejamento linguístico. Enquanto o foco de Cooper (1989) foi a definição de atores localizados no nível macrosocial (elites formais, influentes e autoridades), o de Haarmann (1990) foi a reflexão sobre o grau de eficiência dos atores (governos, instituições, grupos e indivíduos) na promoção do planejamento linguístico (planejamento de prestígio) (ZHAO; BALDAUF, 2012). Faltava ainda esmiuçar a reflexão teórica e partir para a empiria, ou seja, para o confronto com a realidade do planejamento linguístico.

2.3 Agência opressora e autointeressada

A noção de agência abordada nesta seção corresponde, em linhas gerais, ao período de questionamento das bases epistemológicas sobre as quais se erigiu o campo de estudos da Política e Planejamento Linguístico, denominado de “período histórico-estrutural” por

Tollefson (2006). Segundo Ricento (2000), essa segunda fase se configura no início dos anos de 1970 até o fim dos anos de 1980. Em termos políticos, os países recém-independentes do domínio neocolonial europeu enfrentavam as consequências do fracasso da tentativa de modernização aos moldes ocidentais. A visão otimista do planejamento linguístico como uma via facilitadora do “progresso” de países “em desenvolvimento” é posta em xeque com a continuidade (e até a intensificação) da dependência das ex-colônias de suas antigas metrópoles e com a consciência de que o planejamento linguístico também acontecia nos países ditos “desenvolvidos” (BALDAUF, 2012). Em termos epistemológicos, a eclosão de correntes teóricas críticas e pós-modernas nas Ciências Humanas e Sociais trouxe o poder, como uma categoria teórica, para o centro do debate, o que favoreceu a indagação acerca das supostas neutralidade e benevolência do planejamento linguístico. Tollefson (2002b, p. ix) comenta que “[...] esse período de reflexão foi, para muitos pesquisadores, um tempo de desilusão com os estudos em política linguística”³³, enquanto Hornberger (2015) acrescenta que havia um sentimento generalizado de que o campo estava à deriva. Já em termos estratégicos, o objetivo predominante das pesquisas foi investigar os efeitos sociais, políticos e econômicos do planejamento linguístico, assim como revelar sistemas de hierarquização e estratificação social construídos ou fortalecidos com base na linguagem (RICENTO, 2000; BALDAUF, 2012). Complementarmente, em termos metodológicos, Hornberger (2015) aponta que as pesquisas passaram a incorporar procedimentos analíticos da Economia, do Direito e da Ciência Política, buscando modificar estruturas desiguais de acesso de determinados segmentos sociais a direitos, serviços e espaços que lhes eram negados com base em motivações ditas linguísticas. Assim, a reação à “crise” de pressupostos epistemológicos no campo envolveu a revisão da teoria e da prática do planejamento linguístico, visando revelar as engrenagens sociais e institucionais de dominação de um segmento social sobre outro com base na linguagem.

Na definição paradigmática de política e planejamento linguístico formulada pelo linguista aplicado norte-americano James Tollefson, a “virada crítica” nas Ciências Humanas e Sociais reflete-se na compreensão de que discutir a agência na política e no planejamento linguístico assumia importantes implicações sociopolíticas. A publicação do livro *Planning language, planning inequality: language policy in the community*, em 1991, evidencia a preocupação com as assimetrias sociais que seriam reforçadas pelo planejamento linguístico (TOLLEFSON, 1991). Para o autor,

³³ No original: “Indeed, this period of reflection was for many researchers a time of disillusionment with language policy studies” (TOLLEFSON, 2002, p. ix).

A política-planejamento linguístico significa a institucionalização da linguagem como base para distinções entre grupos sociais (classes). Ou seja, a política linguística é um mecanismo para alocar a linguagem na estrutura social, de modo que a linguagem determine quem tem acesso ao poder político e aos recursos econômicos. A política linguística é o mecanismo pelo qual os grupos dominantes estabelecem hegemonia no uso linguístico³⁴ (TOLLEFSON, 1991, p. 6).

Nessa definição, a obtenção ou a manutenção do poder (político e econômico) entra como um objetivo norteador da política e do planejamento linguístico, o qual serviria como um vetor de reprodução e de fortalecimento da desigualdade social, na medida em que teria o poder de favorecer ou de minar a ascensão política e econômica de determinados grupos. Tollefson (1991) argumenta que a linguagem necessariamente existe em uma sociedade fragmentada em classes sociais e, por isso, consistiria em mais um fator de distinção entre elas. Na mesma direção, Tollefson (1991) entende que a política e o planejamento linguístico estão imersos nas ideologias hegemônicas e, por isso, materializam os interesses das classes dominantes, geralmente de maneira implícita. Essas ideologias se refletiriam em todos os níveis e instituições sociais. Os sistemas de reforço e de reprodução da ordem social vigente favoreceriam determinadas línguas em determinados contextos para o alcance de determinados fins sociopolíticos almejados pelas partes interessadas (RICENTO; HORNBERGER, 1996). Sendo assim, de acordo com a visão de Tollefson (1991), a política e o planejamento linguístico estariam a serviço do *status quo*, ou seja, da manutenção da desigualdade social.

Termos-chave da definição de Tollefson (1991), como “institucionalização”, “distinção”, “classes”, “estrutura social”, “acesso”, “poder”, “dominação” e “hegemonia”, sinalizam a absorção da perspectiva crítica nos estudos de política e planejamento linguístico. Conforme Tollefson (1991), a agência da política e do planejamento linguístico estaria concentrada nos grupos poderosos da sociedade, que a utilizariam para perpetuarem o seu domínio e para aumentarem o seu privilégio social, ao marginalizarem e excluírem outros grupos com base na linguagem. Essa visão histórico-estrutural mais ortodoxa de política e planejamento linguístico, em Tollefson (2002b), passou a incluir outras categorias estruturais, ao lado da classe social, como relevantes à política e ao planejamento linguístico, tais como a

³⁴ No original: “Language planning-policy means the institutionalization of language as a basis for distinctions among social groups (classes). That is, language policy is one mechanism for locating language within social structure so that language determines who has access to political power and economical resources. Language policy is one mechanism by which dominant groups establish hegemony in language use (TOLLEFSON, 1991, p. 6).

raça ou o gênero. O autor também passa a acolher a possibilidade de resistência das minorias linguísticas às políticas linguísticas dominantes pela adoção de ideologias alternativas (TOLLEFSON, 2002b).

Em Tollefson (2006, p. 42, grifos nossos) o caráter necessariamente impositivo da política linguística é amenizado: “uma abordagem crítica reconhece que as políticas linguísticas **geralmente** criam e sustentam várias formas de desigualdade social e que os elaboradores de políticas **geralmente** promovem o interesse dos grupos sociais dominantes”³⁵. A atenuação da visão que atribuía um caráter necessariamente opressor à política linguística liga-se também à mudança na concepção de agência dentro da abordagem crítica para uma que reconhece a possibilidade de resistência e de adaptação mesmo entre aqueles tidos como oprimidos em determinada conjuntura sociopolítica. Embora haja alguma possibilidade de contraposição a uma política linguística considerada prejudicial, para Tollefson (2006), aqueles que são afetados por uma política linguística deveriam desempenhar um papel de protagonismo na tomada das decisões referentes a essa política antes mesmo que ela os afetasse.

Considerando a definição de política e de planejamento linguístico proposta por Tollefson (1991) como teoricamente representativa do momento de estudos em análise, uma visão tipicamente histórico-estrutural de agência considera que ela é exercida de forma *opressora e autointeressada*.

Em primeiro lugar, a agência da política e do planejamento linguístico é concebida como *opressora* porque seria exercida pelas classes dominantes de modo a manter as classes subalternas sob controle. Como observam Tulloch, Lee e Arnaquq (2018) e Ng (2018), embora Tollefson (1991) abra a possibilidade de agência político-linguística em vários níveis, desde os governos até os falantes individuais, atribuindo a estes últimos possibilidade de resistência ao planejamento linguístico, é inegável que, para o autor, o planejamento linguístico é geralmente visto como responsabilidade do governo, tido como representante das elites, com pouca participação dos indivíduos.

Em segundo lugar, a agência é entendida como *autointeressada* porque é utilizada pelas classes dominantes em prol dos seus próprios interesses, vinculados à manutenção de seus privilégios econômicos, políticos e sociais e, conseqüentemente, ao reforço da desigualdade social. A partir de Tollefson (1991), portanto, cai por terra a crença na benevolência da política

³⁵ No original: “[...] a critical approach acknowledges that policies often create and sustain various forms of social inequality, and that policy-makers usually promote the interest of dominant social groups” (TOLLEFSON, 2006, p. 42).

e do planejamento linguístico como atividade neutra ou interessada puramente no progresso, na modernização e no desenvolvimento generalizado dos povos. O planejamento linguístico passa a ser visto como uma poderosa ferramenta de poder dos grupos privilegiados da sociedade, inaugurando uma tradição crítica de estudos que permanece profícua.

Shohamy (2006), por exemplo, no célebre livro *Language policy: hidden agendas and new approaches*, observa a existência de mecanismos de política linguística utilizados para transformar ideologias em práticas de linguagem e vice-versa, os quais estariam predominantemente concentrados entre os poderosos, como ilustra o trecho a seguir:

Cada grupo utiliza os mecanismos para servir a seus propósitos e batalhas, embora [...] são aqueles em posição de autoridade que têm mais poder de imposição devido à sua maior facilidade de acesso a posições de poder na sociedade. Eles podem, então, fazer um melhor uso dos mecanismos para manipulações e para avançar agendas e podem maximizar a probabilidade de que as manipulações sejam efetivamente realizadas. Grupos de base da sociedade, por outro lado, tais como diferentes grupos etnolinguísticos, pais, estudantes e o público no geral podem também conseguir usar os mecanismos para transformar suas ideologias em práticas, mas raramente fazem isso³⁶ (SHOHAMY, 2006, p. 56).

A consideração sobre agência nas reflexões do período histórico-estrutural prescinde de uma visão mais fluida sobre as relações de poder entre os agentes. As abordagens teóricas críticas tenderam a subestimar a agência humana e a obscurecer a criatividade, a inovação, a improvisação, a subversão e, em suma, a escolha humana; tornando-se circulares e deterministas (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2013a). Trazida para o âmbito da educação, a ênfase no poder hegemônico das políticas linguísticas ofuscaria o poder agentivo dos educadores na sua interpretação e implementação (HORNBERGER; JOHNSON, 2007). Por isso, ao entender a política e o planejamento linguístico como necessariamente reforçadores da dominação de determinados grupos sobre outros, a abordagem crítica tradicional representada por Tollefson (1991) anula ou subestima a agência dos indivíduos e/ou grupos não inseridos na ordem dos “dominadores”, na medida em que eles estariam perenemente subjugados pelas políticas linguísticas vigentes (RICENTO; HORNBERGER, 1996).

³⁶ No original: “Each group uses the mechanisms to serve its own purposes and battles, although as noted, it is those in authority that have more power of imposition due to their greater ease of access to powerful places in society; they can therefore make better use of those mechanisms for manipulations and for moving agendas and can maximize the probability that the manipulations will actually be carried out. Bottom-up groups, on the other hand, different ethno-linguistic groups, parents, students and the public at large, can also manage to use mechanisms to turn their ideologies into practice, but rarely do so” (SHOHAMY, 2006, p. 56).

Até meados da década de 1990, as reflexões sobre a política e o planejamento linguístico haviam chegado a dois extremos: ora as definições do período clássico enfocavam a impessoalidade, a organizacionalidade e a racionalidade dos atores, ora as do período histórico-estrutural enfocavam a opressão e o autointeresse dos agentes do planejamento linguístico. A tentativa de equilibrar os dois focos de análise será uma marca distintiva das discussões contemporâneas sobre política e planejamento linguístico.

2.4 Agência situada, múltipla e criativa

A noção de agência abordada nesta seção corresponde, em linhas gerais, aos estudos contemporâneos no campo da Política e Planejamento Linguístico, caracterizados pela tentativa de conciliação entre o foco analítico nos padrões de uso individual e contextual da linguagem e o foco nos efeitos das forças sociais e políticas sobre esse uso em contextos sociais mais amplos. Segundo Ricento (2000), essa terceira fase da história intelectual do campo inicia-se, aproximadamente, em meados dos anos 1980 e ainda se encontrava em plena formação no início dos anos 2000. No cenário político, emerge uma nova ordem mundial, marcada pela ocorrência de migrações massivas, pela criação de blocos (e identidades) supranacionais, pela globalização do capitalismo, pelo fortalecimento das multinacionais e do monopólio midiático dos países desenvolvidos, assim como pela irrupção de diversos movimentos étnico-linguísticos-identitários. No cenário epistemológico, as teorias críticas, centradas nas questões de poder e de ideologia, coexistem com as teorias pós-modernas, desconstrutoras da política linguística como fenômeno monolítico ou determinista, e com a abordagem teórica da ecologia linguística, voltada à defesa da diversidade linguística. No cenário estratégico, muitos pesquisadores têm se engajado no combate ao desaparecimento de línguas minoritárias e na promoção dos direitos humanos linguísticos, por meio da teoria e/ou do ativismo (RICENTO, 2000; BALDAUF, 2012). No cenário metodológico, segundo Hornberger (2015), os estudos têm adotado cada vez mais métodos etnográficos para investigar a política linguística em contextos locais, sem, contudo, abandonar os métodos de pesquisa consolidados em outros momentos do campo. Compreender a língua como problema, recurso, direito ou recurso, aproveitando a reflexão de Ruiz (1984), tem propiciado diferentes abordagens para a política linguística.

O aumento do interesse na agência demarca um novo momento do campo da Política e Planejamento Linguístico (cf. RICENTO, 2000, 2006; HORNBERGER, 2006; BALDAUF, 2008, 2012; JOHNSON, 2013a; GASGLOW; BOUCHARD, 2018a), que começa a ser

efetivamente gestado no final dos anos 1990. Os participantes da política linguística, outrora divididos entre planejadores (ou elaboradores) e destinatários (ou receptores), passam a ser entendidos como agentes (ZHAO; BALDAUF, 2012). De fato, como identifica Ricento (2000, p. 208), a agência — entendida como o(s) papel(éis) de indivíduos e de coletividades nos processos de uso linguístico, atitudes e, em última instância, políticas³⁷ — figura como a variável central que diferencia as abordagens teóricas mais tecnicistas ou positivistas e as mais críticas ou pós-modernas. Nessa direção, mesmo quando se trata de um agente aparentemente monolítico como o governo, “o desafio é mostrar que setores ou membros do governo efetivamente desempenham um papel no processo de gerenciamento linguístico”³⁸ (SPOLSKY, 2009, p. 184). São novos consensos teóricos o de que a agência existe em diferentes camadas do processo da política linguística e o de que um agente em atuação em uma determinada camada pode influenciar outros (CHIMBUTANE, 2018). Também há pesquisas que continuam a entender os atores locais como meros implementadores de políticas linguísticas elaboradas em níveis superiores de decisão e os atores do nível macro como os verdadeiros agentes de criação de políticas linguísticas (LIDDICOAT, 2018). Entretanto, cada vez mais, a agência passa a ser compreendida como *situada, múltipla e criativa*.

Refletindo sobre o contexto dos profissionais envolvidos com o ensino de língua inglesa (professores, autores de materiais didáticos, administradores e acadêmicos, dentre outros) e buscando desvendar os processos da política linguística educacional e o papel desses profissionais neles, Ricento e Hornberger (1996) propuseram que a política linguística seria composta por diversas camadas em constante interação entre si, tal como uma “cebola”, metáfora utilizada pelos autores. Segundo Ricento e Hornberger (1996), uma visão de fora para dentro da política linguística educacional permitiria a identificação de três camadas: nacional, institucional e interpessoal. A interação entre essas camadas seria permanente e ocorreria em graus variados. A camada nacional seria composta pelos Estados e organismos supranacionais, ao passo que as instituições constituiriam a camada institucional, e os professores, a camada interpessoal. Na camada nacional, os objetivos mais amplos de política linguística seriam estabelecidos por meio de legislação ou de decisões judiciais e materializados em regulamentos e diretrizes. Na camada institucional, por sua vez, tais regulamentos e diretrizes seriam

³⁷ No original: “[...] agency, that is, the role(s) of individuals and collectivities in the processes of language use, attitudes, and ultimately policies” (RICENTO, 2000, p. 208).

³⁸ No original: “The challenge is to show which sectors or members of government actually play a role in the language management process” (SPOLSKY, 2009, p. 184).

interpretados e implementados, podendo gerar novos documentos ou novas interpretações de documentos já existentes. Na camada individual, estariam em interação os indivíduos, com suas diversas trajetórias e experiências de vida, participantes de diversas comunidades, inseridos em contextos específicos. Em cada camada, ainda, predominariam determinados discursos que refletiriam objetivos, valorações e identidades pertinentes a cada uma delas (RICENTO; HORNBERGER, 1996). Segundo os autores, o antagonismo entre os discursos circulantes em cada camada criaria tensões e ambiguidades na formação de políticas linguísticas (RICENTO; HORNBERGER, 1996).

De modo mais específico, conforme Ricento e Hornberger (1996), os agentes da camada mais externa da política linguística, isto é, os Estados e os organismos supranacionais, teriam como diferencial a possibilidade de mobilizar recursos não disponíveis a outros setores da sociedade para a formulação e a implementação de uma política linguística. Esses recursos incluem a promulgação de leis e decretos, o monopólio da coerção e a existência de estruturas prévias para disseminar a política linguística (RICENTO; HORNBERGER, 1996). Na educação, por exemplo, a estrutura disponível ao Estado abarca o ministério da educação, as secretarias de educação e as próprias escolas (RICENTO; HORNBERGER, 1996). Já os organismos supranacionais, compostos por Estados nacionais, têm atuação limitada porque dependem do consenso estabelecido entre os países e não se sobrepõem a estes em termos decisórios (RICENTO; HORNBERGER, 1996). O princípio da soberania dos Estados estabelece que as decisões tomadas em âmbito supranacional devem ser ratificadas em âmbito nacional e, além disso, pode haver conflitos dentro dos próprios organismos supranacionais em torno de decisões que envolvem marcadores identitários nacionais, tais como a língua (RICENTO; HORNBERGER, 1996).

Os agentes da camada intermediária da política linguística, isto é, as instituições, são entendidos por Ricento e Hornberger (1996) como sistemas relativamente permanentes na sociedade, pelos quais e através dos quais os indivíduos e as comunidades adquirem identidade, transmitem valores culturais e suprem necessidades sociais primárias. Exemplos de instituições seriam escolas, templos religiosos, veículos midiáticos, empresas e outras organizações públicas e privadas. Para Ricento e Hornberger (1996, p. 416), “instituições [...], tais como [...] escolas e universidades, também desempenham papéis importantes como formuladoras de políticas, árbitras, vigilantes, formadoras de opinião, guardiãs e, mais comumente, reproduzoras

da realidade social existente”³⁹ (RICENTO; HORNBERGER, 1996). As estruturas e as práticas institucionais estariam imersas em ideologias linguísticas, de modo que a política linguística deveria ser analisada à luz das atitudes e comportamentos linguísticos em contextos situados e, especificamente, institucionais (RICENTO; HORNBERGER, 1996).

Por fim, os agentes da camada mais interna, considerada “o coração da política linguística (o centro da cebola)”⁴⁰ (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 417), seriam os professores. Contrariando o discurso de déficit ou de conformação dos professores, Ricento e Hornberger (1996) argumentam que a transformação institucional e, em última instância, educacional e social pode acontecer a partir de baixo, ou seja, a partir dos próprios professores. A política linguística educacional formulada na camada mais externa, composta pelo Estado e até por organismos supranacionais, seja por meio de documentos, seja por meio de declarações oficiais, passaria por diversos atores intermediários (RICENTO; HORNBERGER, 1996). Nessa camada intermediária, estariam o ministério e as secretarias de educação, por exemplo, cuja elaboração de novos documentos ou interpretação de documentos já existentes poderia modificar a política linguística estatal (RICENTO; HORNBERGER, 1996). Por fim, a política linguística educacional culminaria nas salas de aula lideradas pelos professores, os quais, conforme Ricento e Hornberger (1996), seriam aqueles que efetivamente poderiam implementar uma política linguística. Embora usem o termo “implementar”, os autores falam também em variação na implementação de uma política linguística pelos professores, que poderia ocorrer, mesmo de forma restrita, até mesmo nas estruturas políticas mais autoritárias (RICENTO; HORNBERGER, 1996).

Sousa, Pereira e Vilar (2019) observam que, embora Ricento e Hornberger (1996) afirmem que os professores são, *a priori*, transmissores de políticas linguísticas e que poderiam se tornar formuladores se assim o quisessem, a argumentação tecida pelos autores se inclina para a tese de que, efetivamente, todas as decisões tomadas pelos professores no que se refere às línguas estão no âmbito da formulação de políticas linguísticas, tais como as decisões sobre o quê, como e por que ensinar. De fato, Ricento e Hornberger (1996, p. 402) afirmam: “sugerimos como os profissionais do ensino de língua inglesa estão envolvidos na formação da política linguística, seja consciente, seja inconscientemente”. Concordando com Sousa, Pereira

³⁹ No original: “Institutions [...], such as [...] schools and universities, also play important roles as policymakers, arbiters, watchdogs, opinion leaders, gatekeepers, and most usually reproducers of the existing social reality” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 416).

⁴⁰ No original: “[...] at the heart of language policy (at the center of the onion)” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 417).

e Vilar (2019), o uso do termo “implementação” por Ricento e Hornberger (1996) aproxima-se muito mais ao sentido do conceito de “apropriação” formulado posteriormente por Johnson (2009, 2013a) e evidencia a agência dos professores na política linguística.

A compreensão da política linguística como atividade processual construída em camadas que interagem e se influenciam configura uma resposta de Ricento e Hornberger (1996) à abordagem histórico-estrutural, proeminente na década de 1990. Segundo essa abordagem, fatores históricos, econômicos, em suma, estruturais, seriam determinantes para a imposição de uma política linguística sobre uma população ou parte dela. Ao entender as camadas da política linguística como compostas por agentes capazes de modificá-la, chegando até os atores individuais, os autores assumem uma posição clara quanto à importância do estudo dos atores para a compreensão da dinamicidade da política linguística. Nesse sentido, o dimensionamento da importância de uma visão agentiva da política linguística, tal como a formulada por Ricento e Hornberger (1996), deve ser feito à luz do contexto teórico em voga na época, no qual a teoria crítica tinha uma importância primordial.

Cabe ressaltar que nem toda visão da política e planejamento linguístico em níveis resulta em uma concepção processual. Um exemplo disso é a compreensão de Kaplan e Baldauf (1997) sobre o planejamento linguístico, entendido como atividade realizada em três níveis (ou contextos) hierárquicos: macro, meso e micro. A diferença entre os níveis residiria na escala e no impacto almejado. O nível macro, representado pelo Estado, envolveria um planejamento linguístico de larga escala e a elaboração de grandes objetivos (KAPLAN; BALDAUF, 1997). Por sua vez, o nível meso se limitaria a um setor de um governo, por exemplo, teria um conjunto limitado ou específico de objetivos ou, ainda, atenderia às necessidades linguísticas de um grupo específico de indivíduos (KAPLAN; BALDAUF, 1997). Já o nível micro, representado por uma instituição específica, envolveria uma pequena escala e objetivos pontuais (KAPLAN; BALDAUF, 1997). Diferente da abordagem de Ricento e Hornberger (1996), porém, Kaplan e Baldauf (1997) não chegam a considerar os indivíduos inscritos nesses distintos níveis como agentes do planejamento linguístico, mas apenas o Estado, setores do Estado e instituições. Logo, epistemologicamente, a visão de agência formulada por Kaplan e Baldauf (1997) difere da visão de Ricento e Hornberger (1996) porque, ao passo que também explicita os agentes de política linguística, não chega realmente a considerar os indivíduos como tais.

A concepção processual e agentiva da política linguística é reforçada em Hornberger e Johnson (2007) e Johnson (2009) quando refletem sobre a etnografia como possibilidade metodológica para abordar a existência de espaços aproveitados pelos atores locais para implementar, interpretar e resistir a políticas linguísticas. A descrição densa (*thick description*)

da interpretação e da implementação realizadas em níveis locais, característica da etnografia, busca ir além das análises históricas e textuais de documentos (HORNBERGER; JOHNSON, 2007). Isso porque as análises documentais, embora tenham o potencial de elucidar histórias, atitudes e ideologias que engendraram uma determinada política linguística, seriam limitadas para, sozinhas, dar conta da interpretação e da apropriação ocorridas em contextos locais (HORNBERGER; JOHNSON, 2007). Segundo os autores, “os textos não são nada sem os agentes humanos que atuam como canais interpretativos entre os níveis da política linguística (ou camadas da cebola)”⁴¹ (HORNBERGER; JOHNSON, 2007, p. 528). Johnson (2009), ao destrinchar os pontos focais de atenção em um modelo heurístico para a etnografia da política linguística, menciona os agentes, os objetivos, os processos, os discursos e os contextos sociais e históricos. A relação entre as visões processual e agentiva da política linguística é tão constitutiva que a definição de agentes proposta pelo autor se refere justamente aos responsáveis pelos processos da política linguística, a saber, a criação, a interpretação e a apropriação (JOHNSON, 2009). No mais, Hornberger e Johnson (2007) e Johnson (2009) rejeitam a dicotomia entre criadores e implementadores de política linguística, na medida em que consideram os supostos “implementadores” como agentes capazes de influenciar a maneira como ela é apropriada, ou seja, não veem a política linguística como um produto autoritário, pronto para ser consumido pelos seus destinatários na forma de uma implementação uniforme, mas como um processo dinâmico resultante da interação com diversos agentes, no qual a própria implementação também é um processo de criação.

Baseando-se em pesquisas predominantemente etnográficas conduzidas em contextos multilíngues, o volume intitulado *Negotiating language policies in schools*, organizado por Kate Menken e Ofelia García (2010a), enfoca a agência docente em política linguística. As organizadoras defendem que “os educadores estão no epicentro desse processo dinâmico, atuando em sua agência para modificar as várias políticas linguísticas educacionais que eles devem traduzir na prática”⁴² (MENKEN; GARCÍA, 2010b, p. 1). Nesse sentido, argumentam que “comumente, há espaço para a negociação da política na prática em sala de aula, na medida em que, em última instância, são os educadores — particularmente os professores nas salas de

⁴¹ No original: “The texts are nothing without the human agents who act as interpretive conduits between the language policy levels (or layers of the LPP onion)” (HORNBERGER; JOHNSON, 2007, p. 528).

⁴² No original: “Educators are at the epicenter of this dynamic process, acting on their agency to change the various language education policies they must translate into practice” (MENKEN; GARCÍA, 2010b, p. 1).

aula — que são os árbitros finais da implementação da política linguística”⁴³ (MENKEN; GARCÍA, 2010b, p. 1). O termo “árbitro final”, utilizado por Menken e García (2010b), refere-se ao fato de o professor estar posicionado como o agente no extremo da política linguística educacional, sendo o responsável por tomar decisões referentes à aprendizagem dos alunos, de modo que qualquer política linguística educacional necessariamente passa pelo seu crivo antes de ser implementada (ou não) na sala de aula. Menken e García (2010b, p. 4) cogitam que os professores podem atuar no sentido de obedecer à ideologia e aos objetivos de uma determinada política linguística, mas também que “eles geralmente desempenham um papel bem mais poderoso e ativo, mudando e redefinindo políticas ou criando outras inteiramente novas”⁴⁴. Segundo Menken e García (2010b, p. 4, grifos originais), um achado transversal a todos os capítulos da coletânea organizada pelas autoras é que “[...] os educadores *sempre* parecem negociar as políticas linguísticas educacionais que eles encenam”⁴⁵. De acordo com essa visão, é tênue ou inexistente a separação entre a implementação e a formulação de políticas linguísticas pelos professores, o que os coloca em um patamar de decisores e não de “servos do do sistema” ou de “[...] burocratas que seguem ordens sem questioná-las”⁴⁶ (SHOHAMY, 2006, p. 79).

Os professores poderiam, então, interpretar, negociar, resistir ou (re)criar políticas linguísticas (MENKEN; GARCÍA, 2010b). Embora não haja uma definição explícita desses termos pelas autoras, é possível inferir que a interpretação seria a atribuição de sentidos a uma determinada política linguística. A negociação, por sua vez, seria a mediação feita pelos professores levando em conta a própria política linguística e o contexto onde estão inseridos, assim como as próprias crenças, ideologias e identidades. A resistência consistiria na negação consciente ou inconsciente de uma política linguística pelos professores. Já a (re)criação pode ser entendida como incluindo a criação de uma política linguística particular a partir da ausência

⁴³ No original: “[...] there is typically space for policy negotiation in classroom practice, as it is ultimately educators — particularly classroom teachers — who are the final arbiters of language policy implementation. As such, policies often have different results from those intended by policymakers” (MENKEN; GARCÍA, 2010b, p. 1).

⁴⁴ No original: “Although teachers can simply serve as what Shohamy (2006, p. 78) termed “‘soldiers’ of the system who carry out orders by internalizing the policy ideology and its agendas,” they are often found instead to play a far more powerful and active role, changing and redefining policies, or creating entirely new ones” (MENKEN; GARCÍA, 2010b, p. 4).

⁴⁵ No original: “[...] educators always seem to negotiate the language education policies they enact in their schools, even in countries where the ideological and implementational spaces for resistance or change are small” (MENKEN; GARCÍA, 2010b, p. 4).

⁴⁶ No original: “[...] servants of the system. [...] bureaucrats that follow orders unquestioningly” (SHOHAMY, 2006, p. 79).

de um documento ou iniciativa político-linguística formal e a apropriação de uma política linguística pré-existente, muito embora este último sentido se aproxime ao de negociação. Tendo em vista essa diversidade de possibilidades disponíveis aos professores, Menken e García (2010b, p. 2) defendem que políticas completamente novas são criadas no processo de negociação e de performance das políticas linguísticas nas escolas, de modo que “a implementação, por definição, envolve a elaboração de políticas, com os educadores agindo como elaboradores de políticas”. O próprio uso plural de “políticas linguísticas” assume o sentido de que “nunca há apenas uma política; em vez disso, há várias políticas, normalmente concorrentes entre si”⁴⁷ (MENKEN; GARCÍA, 2010c, p. 257). Sendo as políticas linguísticas plurais e dinâmicas, “[...] muitas escolhas estão disponíveis aos educadores, aos estudantes e às comunidades, na medida em que eles são tolhidos ou liberados por diferentes estruturas, que também são modificadas através de suas ações”⁴⁸ (MENKEN; GARCÍA, 2010c, p. 254-255). De acordo com essa compreensão, agência e estrutura, portanto, não estariam em oposição, mas se constituiriam mutuamente.

Outro aspecto abordado no volume organizado por Menken e García (2010a) é a motivação para a agência docente em política linguística. Os capítulos revelam que a motivação para a agência pode estar em forças internas e individuais (experiências anteriores ou identidade pessoal) e em forças externas e sociais (situação ou contexto político, comunitário ou regional) (MENKEN; GARCÍA, 2010c). Tais forças estariam dialeticamente relacionadas, ao moldarem os educadores e, ao mesmo tempo, serem influenciadas por eles. Desse modo, elas não seriam mutuamente exclusivas, mas convergiriam na ação de traduzir as políticas linguísticas para a sala de aula (MENKEN; GARCÍA, 2010c).

A esse respeito, cabe sublinhar a fluidez do que poderia ser considerado como motivação interna/individual ou externa/social em Menken e García (2010c). O que se entende por “identidade”, por exemplo, considerada uma motivação interna/individual, é internalizado a partir de processos sociais, tais como a própria formação recebida pelo professor em uma universidade. Além disso, com base na ideia de forças motivadoras externas, presente em Menken e García (2010c), é possível traçar uma relação da agência com a estrutura, segundo a qual a agência do professor não seria apenas limitada pelos contextos onde ela ocorre, mas

⁴⁷ No original: “There is never a single policy, but rather there are numerous, often competing ones; thus, our use of ‘policies’ in the plural” (MENKEN; GARCÍA, 2010c, p. 257).

⁴⁸ No original: “[...] many choices that are available to educators, students, and communities, as they are constrained or liberated by different structures that are also changed through their actions” (MENKEN; GARCÍA, 2010c, p. 254-255).

também impulsionada por eles. Haveria, então, uma relação interativa, não necessariamente negativa, entre agência e estrutura na atuação docente, corroborada pela afirmação de que “as condições externas têm muito a ver com as ações do educador, no sentido de que as ações do educador são limitadas ou facilitadas pelas condições externas, as quais o educador, por sua vez, também molda”⁴⁹ (MENKEN; GARCÍA, 2010c, p. 256).

A exemplo do que ocorre em Ricento e Hornberger (1996), em Menken e García (2010b, 2010c), a agência docente em relação às políticas linguísticas educacionais é apresentada como possibilidade, embora, ao longo da argumentação desenvolvida pelas autoras, a agência político-linguística pareça constitutiva da própria docência. Ao estabelecer uma relação intertextual com a metáfora da cebola proposta por Ricento e Hornberger (1996), Menken e García (2010b, 2010c) afirmam que os educadores em geral, sobretudo os professores, são os responsáveis por “mexer a cebola”, atuando de modo semelhante ao do cozinheiro que mescla diferentes ingredientes (as condições individuais e sociais de atuação) e, com base ou não em uma receita (a política linguística formal), os transforma e os funde em um prato culinário (uma política linguística no âmbito das práticas). Para as autoras, porém, “é possível que os educadores escolham mexer ou não mexer, de modo a produzir uma consistência diferente a cada vez”⁵⁰ (MENKEN; GARCÍA, 2010c, p. 256). Desse modo, em Menken e García (2010b, 2010c), a agência docente relativa às políticas linguísticas aparece explicitamente como uma *opção*, embora, como já mencionado, tanto a implementação quanto a elaboração de políticas linguísticas pelos professores sejam inseparáveis na argumentação das autoras. De fato, nas publicações de Ricento e Hornberger (1996) e de Menken e García (2010b, 2010c), há uma tensão entre considerar a agência político-linguística como uma potencialidade ou como uma característica constitutiva do fazer docente, questão que carece de maior aprofundamento teórico.

A busca por esmiuçar os agentes individuais envolvidos com uma política linguística é atualizada por Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012). Apropriando-se do modelo de cinco passos (iniciativa, envolvimento, influência, intervenção e implementação) proposto por Haugen (1983) para o alcance dos objetivos do planejamento linguístico, Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012) desenvolvem uma categorização de atores individuais e de seus respectivos papéis em

⁴⁹ No original: “External conditions have much to do with the educator’s actions in that the educator’s actions are constrained or facilitated by the external conditions that the educator shapes in turn” (MENKEN; GARCÍA, 2010c, p. 256).

⁵⁰ No original: “[...] it is possible for educators to choose to stir or not stir, in order to produce a different consistency every time” (MENKEN; GARCÍA, 2010c, p. 256).

cada um desses passos, tendo em vista o planejamento do código escrito ocorrido ao longo da história da China. Para Zhao (2011), os agentes podem ser decisivos na avaliação do alcance dos objetivos de um determinado planejamento linguístico e, por isso, “considerando que a agência individual em PPL inclui uma ampla variedade de categorias de indivíduos e que o impacto que eles podem ter na PPL ocorre em diferentes níveis, com diferentes quantidades de força, produzindo diferentes tipos de resultados (produtivos ou receptivos), não é produtivo deixá-los indiferenciados e indefinidos”⁵¹ (ZHAO; BALDAUF, 2012, p. 6). Nesse sentido, a classificação desenvolvida em Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012) compreende quatro tipos de atores individuais: *pessoas com poder*, *pessoas com expertise*, *pessoas com influência* e *pessoas com interesse*.

Os agentes individuais incluídos na categoria de *pessoas com poder* seriam tipicamente os líderes nacionais e os funcionários dos altos escalões governamentais (ZHAO, 2011; ZHAO; BALDAUF, 2012). O papel exercido pelas pessoas com poder derivaria tanto do seu poder jurídico oficial quanto do seu poder decisório, ao passo que o seu engajamento no planejamento linguístico seria amplamente notado pela sociedade de maneira geral (ZHAO, 2011; ZHAO; BALDAUF, 2012). No modelo de cinco passos do planejamento linguístico proposto por Haugen (1983), segundo Zhao (2011), as pessoas com poder atuariam preponderantemente no estágio de iniciação, ao tomar a decisão de “resolver” determinado “problema linguístico”, e no estágio da intervenção, ao “corrigir” possíveis desvios de rota na implementação do planejamento linguístico inicial.

A segunda categoria de agentes individuais, segundo Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012), constitui-se de *pessoas com expertise*. No contexto analisado pelos autores, os indivíduos com *expertise* são aqueles cuja atuação profissional concentra-se em questões linguísticas, tais como linguistas teóricos, linguistas aplicados, especialistas em planejamento linguístico e estudiosos da linguagem e do sistema de escrita chinês, além de cientistas e especialistas em outros ramos de atuação não diretamente preocupados com a linguagem, como químicos, por exemplo, cuja preocupação refere-se mais à padronização terminológica dentro do seu campo de estudos do que à linguagem por si mesma (ZHAO, 2011; ZHAO; BALDAUF, 2012). No modelo de Haugen (1983), segundo Zhao (2011), o papel das pessoas

⁵¹ No original: “Bearing in mind that individual agency in LPP includes a wide variety of categories of individuals, and that the impact that they can have on LPP occurs at different levels, with differing amounts of vigor, producing different types of outcomes (productive or receptive), it is not productive to leave them undifferentiated and undefined” (ZHAO; BALDAUF, 2012, p. 6).

com *expertise* no planejamento de *corpus* da escrita chinesa estaria associado aos estágios de iniciação e de envolvimento com o planejamento linguístico, na medida em que os especialistas poderiam auxiliar, com seus conhecimentos, as pessoas com influência a chamarem a atenção das pessoas com poder para determinado “problema linguístico” (iniciação) e elaborar um planejamento linguístico propriamente dito (envolvimento) (ZHAO, 2011).

A terceira categoria de agentes proposta por Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012) abarca as *peessoas com influência*. Tais indivíduos pertenceriam à elite social, em termos de *status* e prestígio, por diversos motivos, tais como o conhecimento técnico ou científico, as habilidades em seus campos de atuação, a contribuição à sociedade, a personalidade, a reputação ou a natureza pública de suas carreiras (ZHAO, 2011; ZHAO; BALDAUF, 2012). No contexto chinês, esses atores influentes incluiriam acadêmicos, cientistas, escritores reconhecidos, sacerdotes, empresários, calígrafos, celebridades do mundo do entretenimento, advogados de direitos humanos, lobistas, dentre outros (ZHAO, 2011; ZHAO; BALDAUF, 2012). O papel das pessoas com influência seria atuar como modelos de uso linguístico e, assim, influenciar o comportamento linguístico das massas (ZHAO, 2011; ZHAO; BALDAUF, 2012). A importância dessa categoria de atores é atestada pelo fato de que, segundo Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012), ela desempenha um papel em diversos estágios do planejamento linguístico, principalmente na etapa de iniciação, de influência e de implementação. Em outras palavras, no modelo de Haugen (1983), as pessoas com influência atuariam na maioria das fases do planejamento linguístico, principalmente na fase de iniciação, sendo capazes de atrair a atenção das pessoas com poder para determinado problema linguístico; na fase de influência, ao atuar como formadoras de opinião para que outras pessoas adiram aos objetivos do planejamento linguístico; e na fase de implementação, ao auxiliar na passagem do planejamento elaborado de cima para baixo para as práticas linguísticas (ZHAO, 2011).

Por fim, para Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012), a categoria de *peessoas com interesse* seria composta por cidadãos comuns localizados na base da sociedade. O papel desses indivíduos, exercido de forma até inconsciente ou acidental, seria tomar decisões sobre os usos linguísticos de si mesmos e de outros, seja por causa de suas ocupações profissionais, seja pelo desejo de que seus filhos tenham acesso à(s) língua(s) de prestígio, por exemplo (ZHAO, 2011; ZHAO; BALDAUF, 2012). Sua importância para o planejamento linguístico estaria principalmente no estágio da implementação, tendo em vista que essas decisões individuais, vistas de maneira coletiva, poderiam afetar o comportamento linguístico de uma sociedade de maneira significativa (ZHAO, 2011; ZHAO; BALDAUF, 2012). Segundo Zhao (2011), a

participação de atores com interesse costuma ser descrita como imperceptível, rara, intermitente e temporária.

A categorização de atores individuais proposta por Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012), pensada inicialmente para o contexto do planejamento do código escrito na China, tem sido utilizada produtivamente para refletir sobre a agência em outros contextos de pesquisa. Para exemplificar com uma aplicação ao contexto do ensino superior, Fenton-Smith e Gurney (2016) exploraram a agência na política e planejamento linguístico acadêmico em instituições terciárias da Austrália. Os autores, entendendo que “a agência se refere [...] aos vários níveis e às várias formas de poder investidos na variedade de atores envolvidos em política e planejamento linguístico”⁵² (FENTON-SMITH; GURNEY, 2016, p. 74), investigaram os agentes distribuídos em três estratos (macro/governo, meso/ instituições de ensino superior e micro/professores) no planejamento linguístico acadêmico australiano. As *pessoas com poder* estariam localizadas no nível macro, atuando em órgãos governamentais por elaborar políticas para as instituições de ensino superior, e no nível meso, ocupando cargos superiores de liderança universitária, tendo o poder de iniciar, aprovar, manter e/ou encerrar uma política linguística, seja em toda a instituição, seja em parte dela (FENTON-SMITH; GURNEY, 2016). As *pessoas com expertise*, no nível meso, atuariam como especialistas, seja em linguagem, seja em outras disciplinas acadêmicas, nos projetos de letramento acadêmico (FENTON-SMITH; GURNEY, 2016). As *pessoas com influência* também estariam no nível meso, convencendo, por meio de sua notável reputação, outros atores sobre a importância da política e do planejamento linguístico acadêmico (FENTON-SMITH; GURNEY, 2016). As *pessoas com interesse* não apareceram nos dados dos autores, mas poderiam ser representadas pelos alunos, pais de alunos, empregadores e o público em geral (FENTON-SMITH; GURNEY, 2016).

A classificação dos papéis dos agentes individuais elaborada em Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012) corrobora a visão de que o poder não está confinado à capacidade de impor determinada política ou planejamento linguístico. Antes, o poder compreende a capacidade de influenciar o comportamento de outrem, o que possibilita investigar os atores localizados nos microníveis sociais e realça a importância dos agentes individuais (ZHAO; BALDAUF, 2012). Diferentemente da categorização de Cooper (1989), inspirada em uma pesquisa bibliográfica de estudos de ciência política e voltada à agência de natureza *bottom-up*, a categorização de Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012) é baseada em dados empíricos obtidos em um contexto

⁵² No original: “Agency refers [...] to the various levels and forms of power invested in the range of actors involved in policy and planning” (FENTON-SMITH; GURNEY, 2016, p. 74).

determinado e inclui grupos de base da sociedade (na categoria de pessoas com *expertise* e de pessoas com interesse) (ZHAO, 2011).

No entanto, diante das limitações e potencialidades da classificação dos atores individuais encampada por Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012), formulada à vista do contexto do planejamento ortográfico chinês, uma ressalva pode ser feita quanto à aplicabilidade dessa categorização a outros contextos. Por exemplo, os professores não aparecem explicitamente como agentes do planejamento linguístico nas categorias de Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012): nem como pessoas com poder, nem com *expertise*, nem com influência, nem com interesse. No trabalho de Fenton-Smith e Gurney (2016), que se utiliza dessa categorização para abarcar o planejamento acadêmico universitário, os professores são considerados como agentes com *expertise*. Contudo, ao que parece, assim o são na medida em que contribuem para a elaboração prévia do currículo e da metodologia dos projetos de letramento acadêmico em foco, e não propriamente por atuarem como docentes nos projetos enfocados pelos autores. Também pode ser que, para Fenton-Smith e Gurney (2016), os professores estejam inscritos na categoria de pessoas com poder, na medida em que os cargos de gestão universitária normalmente são ocupados por docentes, ou de pessoas com influência, pelo mesmo motivo. Mesmo assim, tanto em Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012) quanto em Fenton-Smith e Gurney (2016), permanece a indefinição sobre o papel dos professores como planejadores linguísticos no pleno exercício da docência, isto é, no âmbito de suas próprias salas de aula.

A problematização sobre o estatuto dos professores como atores individuais na política e no planejamento linguístico realça o fato de que, embora a categorização de atores individuais segundo a natureza de sua agência (derivada do poder de decisão, da *expertise*, da influência ou do interesse), proposta por Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012), ofereça um norte para a observação de agentes individuais em outros contextos empíricos, é complexa a análise do papel dos atores individuais na política e no planejamento linguístico. Em primeiro lugar, a categorização — assim como qualquer outro modelo heurístico — nem sempre se adéqua perfeitamente aos exemplos práticos, pois pode haver simultaneidade, alternância e sobreposição nos papéis desempenhados por um mesmo ator individual (ZHAO, 2011). Em segundo, o desempenho dos papéis dos atores individuais nem sempre é convergente, visto que “tensão e conflito ocorrem entre os atores entre si, entre os atores e os usuários dos produtos da política e do planejamento linguístico, assim como entre os atores e a burocracia governamental

envolvida”⁵³ (ZHAO, 2011, p. 917). Finalmente, o sucesso ou o fracasso de um determinado planejamento linguístico depende da adequação e do tempo das ações desenvolvidas por cada grupo de agentes individuais, bem como da maneira como as forças combinadas dos agentes individuais interagem (ZHAO; BALDAUF, 2012). Importa, então, observar contextualmente os papéis desempenhados pelos atores individualmente, assim como a sua relação com outros atores envolvidos com a mesma política linguística.

Na obra *Language Policy*, o linguista aplicado norte-americano Johnson (2013a) incorpora as principais contribuições teóricas precedentes e inclui a agência como um componente explícito em sua ampla definição de política linguística:

Uma política linguística é um mecanismo político que impacta a estrutura, a função, o uso ou a aquisição de uma língua e inclui:

- 1) Regulações oficiais – geralmente divulgadas na forma de documentos escritos, destinados a afetar alguma mudança na forma, na função, no uso ou na aquisição de língua – que pode influenciar oportunidades econômicas, políticas e educacionais;
- 2) Mecanismos não oficiais, *covert*, *de facto* e implícitos, conectados a crenças e práticas linguísticas, que têm poder regulador sobre o uso linguístico e as interações no interior de comunidades, ambientes de trabalho e escolas;
- 3) Não só produtos, mas processos – “política” como um verbo, não um substantivo – que é dirigido por uma diversidade de agentes de política linguística através de múltiplas camadas de criação, interpretação, apropriação e instanciação de uma política;
- 4) Textos e discursos políticos através de múltiplos contextos e camadas da atividade política, que são influenciados por ideologias e discursos singulares àquele contexto⁵⁴ (JOHNSON, 2013a, p. 9).

As políticas linguísticas: (1) são criadas, interpretadas, e apropriadas através de múltiplos níveis ou camadas; (2) podem ser escritas na forma de uma política *de jure*, mas não precisam ser, especialmente se elas são políticas *de facto* ou não oficiais; e (3) podem ser geradas por um agente ou agência que

⁵³ No original: “Tension and conflict occur both between actors themselves, between actors and the users of LPP products, and between actors and concerned governmental bureaucracies” (ZHAO, 2011, p. 917).

⁵⁴ No original: “A *language policy* is a policy mechanism that impacts the structure, function, use, or acquisition of language and includes:

- 1) Official regulations – often enacted in the form of written documents, intended to affect some change in the form, function, use, or acquisition of language – which can influence economic, political, and educational opportunity;
- 2) Unofficial, covert, *de facto*, and implicit mechanisms, connected to language beliefs and practices, that have regulating power over language use and interaction within communities, workplaces and schools;
- 3) Not just products but processes – “policy” as a verb, not a noun – that are driven by a diversity of language policy agents across multiple layers of policy creation, interpretation, appropriation and instantiation;
- 4) Policy texts and discourses across multiple contexts and layers of policy activity, which are influenced by the ideologies and discourses unique to that context” (JOHNSON, 2013a, p. 9).

tem alguma intenção ou podem ser não intencionais (JOHNSON, 2013a, p. 24).⁵⁵

A sumarização teórica de Johnson (2013a) explicita uma visão processual e agentiva da política linguística, ao não a conceber como uma “decisão” única, pronta e acabada, que descende desde níveis superiores de autoridade (por exemplo, do Estado) até níveis de base da sociedade (por exemplo, escolas). Ao contrário, em sua definição, Johnson (2013a) defende a política linguística como uma construção social resultante da atuação ativa e dinâmica de diversos agentes (por isso um “verbo”, nas palavras do autor) envolvidos com diversos processos (criação, interpretação, apropriação e instanciação). Esses agentes de política linguística, segundo Johnson (2013a), não necessariamente teriam a intenção de atuarem como tal, ou seja, não necessariamente precisariam ter consciência de sê-lo. De acordo com essa visão processual e agentiva, seria possível conceber políticas linguísticas que se constroem espontaneamente, até ao acaso, ao lado daquelas deliberadas, como tradicionalmente se concebeu nas teorizações sobre política e planejamento linguístico.

Cada um dos processos da política linguística propostos por Johnson (2013a) possui características próprias. A *criação* abrange a motivação, a maneira e a finalidade de elaboração de uma determinada política linguística. Nessa camada, importam os processos sociopolíticos que levaram à criação da política linguística, os seus elaboradores e os outros participantes dessa criação, assim como as relações intertextuais e interdiscursivas estabelecidas com outras políticas linguísticas precedentes ou coetâneas, as ideologias linguísticas geradoras ou geradas a partir dessas políticas linguísticas, os discursos convergentes ou conflitantes no interior de uma mesma política linguística, o reflexo da intenção dos seus autores no texto político-linguístico final, dentre outros aspectos (JOHNSON, 2013a).

Duas outras camadas da política linguística propostas por Johnson (2013a) — interpretação e apropriação — estão intimamente relacionadas. Por um lado, a *interpretação* por vários atores, enquanto atribuição de sentido, é transversal a todo o processo constituinte da política linguística, dado que inclui a interpretação realizada pelos próprios elaboradores de uma política linguística até aquela realizada por todos os demais agentes envolvidos com ela. Por outro lado, a *apropriação* corresponde, grosso modo, ao que tradicionalmente foi entendido

⁵⁵ No original: “Language policies: (1) are created, interpreted, and appropriated across multiple levels or layers; (2) can be written down in the form of a de jure policy but do not have to be, especially if they are de facto or unofficial policies; and (3) may be generated by an agent or agency who has some intention or they may be unintentional” (JOHNSON, 2013a, p. 24).

como a implementação de uma política linguística, isto é, a sua passagem de um documento ou declaração de intenção para a prática. Em consonância com essa compreensão tradicional, a apropriação era investigada basicamente com o intuito de avaliar o sucesso ou o fracasso de determinada política linguística, de maneira a fornecer subsídios para garantir que a implementação correspondesse à finalidade para a qual a política linguística teria sido criada.

Através do conceito de apropriação, Johnson (2013a) rompe com a clássica dicotomia entre criação e implementação e abre espaço para visualizar outras possibilidades de agência. Isso porque, para o autor, “a apropriação [...] inclui uma variedade de atividades, como implementar, reconstruir, ignorar e resistir”⁵⁶ (JOHNSON, 2013a, p. 237). No âmbito da educação, a apropriação poderia consistir na rejeição explícita de uma política linguística por determinado agente, na sua rejeição implícita, na sua adoção através da mudança de práticas e na sua adoção criativa, visando à continuidade de práticas pré-existentes a determinada política linguística (JOHNSON, 2013a). Logo, a interpretação e a apropriação relacionam-se intimamente porque qualquer apropriação pressupõe uma interpretação prévia de determinada política linguística. Contudo, embora a interpretação possa estar ao alcance de todos os agentes, apenas algumas interpretações seriam privilegiadas quando da sua efetiva apropriação em nível local (JOHNSON, 2013a).

Por fim, Johnson (2013a) postula a *instanciação* como uma camada da política linguística, baseado no seguinte conceito proposto por Eric Johnson (2012, p. 58):

A instanciação [...] ocorre na interface entre a forma como uma política é promulgada e as formas como as linguagens são usadas como resultado. Independentemente do que uma política declara, a instanciação dessa política é aparente através dos padrões de uso da linguagem que emergem com base em um conjunto mais amplo de influências sociais, políticas e culturais dentro de um determinado contexto.⁵⁷

Dito de outra forma, a camada da instanciação refere-se aos usos linguísticos efetivos dos indivíduos em determinado contexto. É a passagem da política linguística — resultante das etapas de criação, interpretação e apropriação — para os usos linguísticos. Conforme Johnson (2012), é possível determinar o modo como as políticas linguísticas estão sendo apropriadas na

⁵⁶ No original: “Appropriation [...] includes a variety of activities, including implementation, re-crafting, ignoring, and resisting” (JOHNSON, 2013a, p. 237).

⁵⁷ No original: “Instantiation, in this sense, occurs at the interface between the way a policy is enacted and the ways in which languages are used as a result. Regardless of what a policy states, the instantiation of that policy is apparent through the patterns of language use that emerge based on a broader set of social, political and cultural influences within a given context” (JOHNSON, 2012, p. 58).

base da sociedade (por exemplo, em uma sala de aula) mediante os usos linguísticos reais dos indivíduos inscritos em um determinado contexto (por exemplo, a quantidade de uma ou outra língua utilizada por professores e alunos em um contexto bilíngue). A instanciiação, em síntese, seria a transformação da política linguística enquanto texto ou discurso em práticas de linguagem efetivas.

Johnson (2013a) considera a agência um componente central das reflexões e da própria prática da política linguística. Esta, longe de ser considerada um produto a ser consumido por receptores passivos, constitui uma atividade dinâmica construída por diversos agentes, capazes de criá-la, interpretá-la, apropriá-la e instanciá-la em suas esferas de atuação (JOHNSON, 2013a). Esses quatro processos ocorreriam em todos os níveis, contrariando a visão de que a criação de uma política linguística corresponderia ao nível federal e a apropriação em nível local, por exemplo. Contudo, nesses processos político-linguísticos, a “quantidade” do poder de alguns atores em relação a outros seria mais um fator a ser levado em consideração.

A questão da assimetria de poder entre indivíduos inseridos em um mesmo nível ou camada da política linguística é abordada de maneira central por Johnson e Johnson (2015), a partir da elaboração de um modelo teórico que distingue duas posições de atores no processo da política linguística: *árbitros* e *implementadores*. Para Johnson e Johnson (2015, p. 225), um *árbitro* é “qualquer ator de política linguística (potencialmente: professores, administradores, *policymakers* etc.) que detenha uma quantidade desproporcional de poder sobre como uma política é criada, interpretada ou apropriada, em relação a outros indivíduos do mesmo nível ou contexto⁵⁸”. A interpretação e a apropriação feitas pelo árbitro teria o potencial de impactar todas as decisões tomadas pelos outros atores de política linguística posicionados abaixo dele na escada de poder, tidos como implementadores das decisões político-linguísticas dos árbitros. Contudo, Johnson e Johnson (2015) sublinham que as posições de árbitro e implementador de uma política linguística não são estanques, mas cambiantes.

Cabe lembrar que o termo *árbitro*, utilizado para se referir a determinados atores de política linguística, já havia sido empregado em outros estudos. Por exemplo, Ricento e Hornberger (1996), ao discutirem a existência de uma camada institucional da política linguística, representada pelas escolas e universidades, por exemplo, consideram que tais

⁵⁸ No original: “[...] we define *language policy arbiter* as any language policy actor (potentially: teachers, administrators, policymakers, etc.) who wields a disproportionate amount of power in how a policy gets created, interpreted, or appropriated, relative to other individuals in the same level or context” (JOHNSON; JOHNSON, 2015, p. 225, grifos originais).

estabelecimentos são “árbitros” da política linguística educacional. Por sua vez, Menken (2008, p. 5) considera os professores como “[...] árbitros finais da implementação da política linguística”⁵⁹, posicionamento reiterado em Menken e García (2010b, 2010c), destacando o papel do professor como decisor último de questões de política linguística.

No entanto, apesar de utilizarem o mesmo termo (“*árbitro*”), há uma distinção de nível conceitual no seu uso pelos referidos autores. De um lado, Ricento e Hornberger (1996), Menken (2008) e Menken e García (2010b, 2010c) utilizam-no com sentido próximo ao sentido comum de *arbiter* na língua inglesa — “uma pessoa com o poder ou a influência de fazer julgamentos e decidir o que vai ser feito ou aceito”⁶⁰ (OXFORD DICTIONNARY, 2022), além de enfocarem a política linguística educacional e atribuírem uma função decisória e central aos professores. De outro lado, Johnson e Johnson (2015) elaboram uma concepção própria para o termo pertinente ao campo da política linguística, postulam a sua aplicabilidade para outras esferas além da educacional e questionam o estatuto de decisores mais importantes conferido aos professores, cogitando que outros envolvidos com a política linguística educacional (a exemplo de diretores de escolas) possam sê-lo. Logo, o emprego do mesmo termo não deve camuflar relevantes diferenças teóricas entre esses autores quanto à agência e, especificamente, à agência docente.

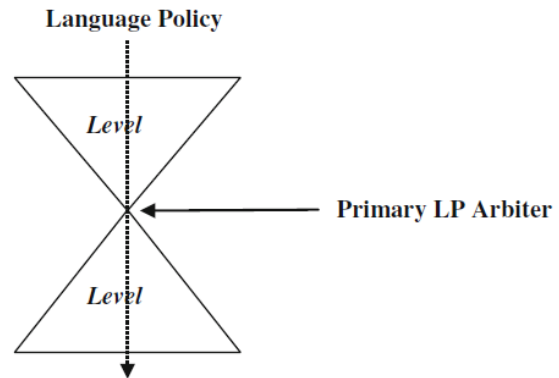
Johnson e Johnson (2015, p. 226) sintetizam as reflexões teóricas sobre os árbitros de política linguística em um modelo ilustrado pela silhueta de um funil (Figura 1). Nessa ilustração, enquanto os triângulos do funil referem-se aos níveis ou às camadas dentro dos quais e entre os quais diversos atores negociam a política linguística, o estrangulamento entre os triângulos representa o exercício singular de um árbitro na interpretação e na apropriação de uma política linguística (JOHNSON; JOHNSON, 2015).

⁵⁹ No original: “[...] the final arbiters of language policy implementation” (MENKEN, 2008, p. 1).

⁶⁰ No original: “a person with the power or influence to make judgements and decide what will be done or accepted”. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/arbiter?q=arbiter>. Acesso em: 02 maio 2022.

Figura 1 - O funil da política linguística

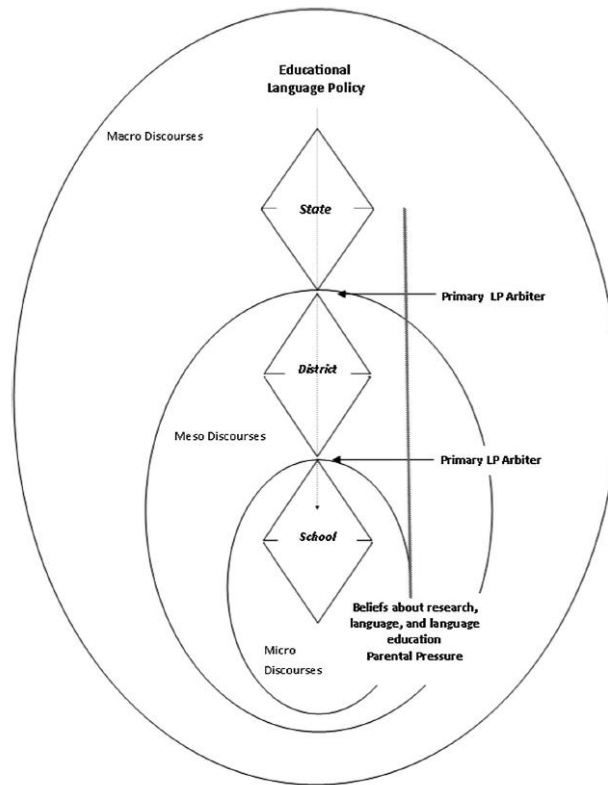
Figure 1. The language policy funnel



Fonte: Johnson e Johnson (2015, p. 226).

A elaboração do modelo do funil resulta de pesquisa empírica realizada por Johnson e Johnson (2015) sobre a interpretação e a apropriação de políticas linguísticas educacionais oficiais em distritos educacionais e em escolas do estado de Washington, nos Estados Unidos. Nesse sentido, a própria construção do modelo reflete a estrutura da política linguística educacional norte-americana, de acordo com o estatuto decisório atribuído aos estados, aos distritos educacionais dentro dos estados e às escolas. Para Johnson e Johnson (2015), seria possível que, na passagem entre cada um dos níveis da política linguística educacional daquele país, houvesse um árbitro individual de política linguística cujas decisões fossem cruciais para amoldar a maneira como a política linguística seria recebida no seu nível correspondente (Figura 2).

Figura 2 - Árbitros de política linguística



Fonte: Johnson e Johnson (2015, p. 238).

A Figura 2 também ilustra que a interpretação e a apropriação da política linguística educacional feita pelos árbitros fundamentam-se em discursos e crenças circulantes em seus respectivos níveis de atuação. No caso da educação bilíngue em inglês e espanhol em escolas do distrito de Washington, por exemplo, Johnson e Johnson (2015) identificaram que as decisões político-linguísticas dos administradores de duas escolas se ancoravam em crenças sobre pesquisa científica e sobre a relação entre língua e educação linguística, além de serem influenciadas pela pressão exercida por pais de alunos (JOHNSON; JOHNSON, 2015). Ademais, Johnson (2013b, 2015) fornece outro exemplo da relevância das crenças de um árbitro quando analisa a interpretação e a apropriação de uma política linguística federal norte-americana sobre educação bilíngue no estado da Filadélfia, no qual a mudança de administrador responsável por implementá-la também representou uma mudança entre, inicialmente, o desenvolvimento de programas bilíngues de longo prazo com foco na manutenção de ambos os idiomas e, posteriormente, de programas bilíngues de transição com foco na língua inglesa, com base no entendimento desses administradores sobre o escopo da lei federal e do papel dos professores na criação local desses programas (JOHNSON, 2013b, 2015). A partir dessas ilustrações, é possível perceber que as crenças dos referidos administradores distritais, no

exercício do papel de árbitros, podem ser cruciais para os rumos de uma determinada política linguística almejada em sua esfera de influência.

A visualização das decisões tomadas pelos árbitros de política linguística de maneira situada, conforme ilustra a Figura 2, ajuda a identificar sua ancoragem no próprio contexto de atuação. Ricento e Hornberger (1996), ao elaborar o modelo da cebola como representação das múltiplas camadas de atores na política linguística, já haviam sublinhado que ideologias e discursos circulam nas diferentes camadas e afetam a agência dos atores. Outrossim, Johnson e Johnson (2015) utilizam o conceito de recontextualização, proposto por Wodak e Fairclough (2010), que seria uma relação na qual os textos (e os discursos e os gêneros que eles carregam consigo) se movem entre contextos diferentes espacial e temporalmente e estão sujeitos a transformações cuja natureza depende das relações e diferenças entre tais contextos. Dito de outra forma, a recontextualização refere-se à atribuição de sentidos proveniente da relação intertextual de um texto com outros textos e discursos precedentes, assim como das relações, crenças, ideologias e relações de poder existentes em um novo contexto (JOHNSON, 2015). Nesse processo de recontextualização de um texto, este pode ser expandido, acrescentado, filtrado ou suprimido (JOHNSON, 2015). Em consequência, para Johnson e Johnson (2015), uma política linguística, enquanto texto, é recontextualizada de acordo com as características sociolinguísticas e socioculturais de determinado contexto. Sendo assim, uma política linguística não teria um significado único estabelecido no ato de sua criação, mas esse significado seria construído contextualmente e, portanto, sujeito à variação. É possível concluir que a análise de uma política linguística deve ser feita de forma situada e que mesmo os árbitros não seriam atores todo-poderosos por si, mas eles mesmos estariam em constante negociação com as ideologias e os discursos circulantes no seu contexto.

Embora a sala de aula não tenha sido objeto direto de análise por Johnson e Johnson (2015), os autores ressaltam que o professor também pode atuar como árbitro de política linguística. Entretanto, conforme os autores, o professor seria apenas *mais um* árbitro dentre outros envolvidos com a política linguística educacional, ou seja, mesmo sendo considerado como o árbitro final, o professor não necessariamente seria o árbitro mais poderoso (JOHNSON; JOHNSON, 2015). Para compreender tal posicionamento, é preciso frisar a conceituação do que seria um árbitro de política linguística, para Johnson e Johnson (2015, p. 238, grifo original): “[...] argumentamos que a natureza de um árbitro de política linguística é

tal que ele tende a *tornar* o processo mais hierárquico e estruturado ao exercer o seu poder”⁶¹. De acordo com os dados empíricos avaliados pelos autores, a presença de um árbitro, ao configurar uma clara estrutura para a política linguística educacional, contribuiria para a própria estabilidade dos programas de educação bilíngue enfocados. Ou seja, os programas de ensino bilíngue cujos administradores eram mais distantes e não tinham o poder de avaliar os professores ou exigir modificações em suas salas de aula (isto é, onde os professores eram os “árbitros finais”) eram menos estáveis, ao passo que os programas cujos administradores eram mais próximos dos professores e detinham maior poder de intervenção sobre a prática docente tinham maior estabilidade (JOHNSON; JOHNSON, 2015). Desse modo, a menor agência relativa dos professores, nos casos em que o árbitro exerce maior poder sobre uma política linguística, poderia se refletir em uma maior constância dos programas linguísticos em foco (JOHNSON; JOHNSON, 2015).

A avaliação sobre o poder dos professores na definição de uma política linguística, isto é, sobre o seu estatuto de árbitros de política linguística, feita por Johnson e Johnson (2015), contrasta frontalmente com a interpretação de Ricento e Hornberger (1996), Menken (2008) e Menken e García (2010b, 2010c). Enquanto para Johnson e Johnson (2015), os professores seriam árbitros possíveis, mas não determinantes, para Ricento e Hornberger (1996), Menken (2008) e Menken e García (2010b, 2010c), o docente seria o principal ou o mais importante árbitro da política linguística educacional.

O modelo do funil elaborado por Johnson e Johnson (2015) e o modelo da cebola proposto por Ricento e Hornberger (1996) assemelham-se, ao abordarem a política linguística — especificamente a educacional — como um processo constituído por diversos atores. No entanto, esses modelos também guardam algumas diferenças entre si. Johnson e Johnson (2015) retratam os processos político-linguísticos de maneira hierárquica (em níveis), ao passo que Ricento e Hornberger (1996) os consideram de maneira mais horizontalizada (em camadas). Sobre essa diferença, Johnson e Johnson (2015, p. 238, grifos originais) refletem que “de fato, [o nosso modelo] introduz uma *estrutura* para os processos de PPL mesmo quando queremos destacar a *agência*. Por exemplo, ele parece delimitar o poder dos professores (quem está no

⁶¹ No original: “[...] we argue that the nature of the language policy arbiter is such that they tend to *make* the process more hierarchical and structured by exerting their power” (JOHNSON; JOHNSON, 2015, p. 238, grifo original).

centro da cebola da PPL, mas na base do nosso modelo)”⁶². Não é que Johnson e Johnson (2015) deixem de reconhecer que uma política linguística pode iniciar-se e mover-se tanto a partir de atores posicionados acima quanto abaixo em uma determinada escala de poder. Também não é que os autores excluam a possibilidade de que as políticas linguísticas possam ser geradas em meso ou microcontextos. Os pressupostos estabelecidos por Johnson e Johnson (2015) são o de que o exercício maior de poder por um determinado ator de política linguística tem a capacidade de direcionar a agência de outros atores a ele relacionados e o de que nem sempre esse exercício desigual de poder é deletério para uma política linguística, podendo inclusive contribuir para estabilizá-la. Outrossim, Johnson e Johnson (2015) consideram que o modelo do funil é mais simples de ser utilizado em análise de políticas linguísticas do que o modelo da cebola proposto por Ricento e Hornbeger (1996) porque a visualização do processo político-linguístico em níveis tornaria a explicação mais clara. Sendo assim, “embora identificar conexões entre as várias camadas da atividade político-linguística seja um desafio permanente para o campo, ao invés de tentar considerar todas as crenças e práticas em cada camada, destacamos o benefício de focar os árbitros de política linguística”⁶³ (JOHNSON; JOHNSON, 2015, p. 238-240).

Para além da defesa feita pelos próprios autores sobre a adequação do seu modelo de agência baseado na existência de árbitros, importa sublinhar que muitas pesquisas têm se baseado no conceito de árbitros, ora questionando, ora atualizando a ideia de Johnson e Johnson (2015). Por exemplo, Chimbutane (2018), ao investigar a maneira como diferentes agentes têm participado no contexto da implementação da educação bilíngue em Moçambique, questiona o efetivo poder dos árbitros em afetar outros agentes de política linguística subsidiários a eles. Apesar de os árbitros deterem maior poder em relação a outros atores, não haveria certeza de que as decisões tomadas por eles seriam necessariamente obedecidas, uma vez que “os árbitros de política linguística podem ser obedecidos ou desafiados, o que pode levar a interpretações e a decisões políticas diferentes daquelas vislumbradas por eles”⁶⁴ (CHIMBUTANE, 2018, p. 82-83). Segundo Chimbutane (2018), a atuação de árbitros de política linguística em determinados contextos não elimina o espaço para a emergência do “não planejado”, ou seja, a agência dos

⁶² No original: “In fact, it introduces a *structure* to LPP processes even when we want to highlight *agency*. For example, it appears to delimit the power of teachers (who are at the center of the LPP onion but towards the bottom of our model)” (JOHNSON; JOHNSON, 2015, p. 238, grifos originais).

⁶³ No original: “Thus, while identifying connections between the various layers of LP activity may be the perennial challenge for the field, instead of trying to consider all of the beliefs and practices in each layer, we highlight the benefit of focusing on language policy arbiters” (JOHNSON; JOHNSON, 2015, p. 238-240).

⁶⁴ No original: “language policy arbiters can be obeyed or challenged, which may lead to policy interpretations and decisions different from the ones envisaged by those arbiters” (CHIMBUTANE, 2018, p. 82-83).

outros atores não é anulada a despeito do desequilíbrio de poder existente entre eles e os árbitros em um mesmo contexto. Chimbutane (2018) coloca em disputa a distinção entre dois tipos de agentes individuais postulados por Johnson e Johnson (2015): os árbitros e os implementadores. Nesse sentido, Chimbutane (2018) traz objeções à suposta linearidade de interpretação e de apropriação da política linguística a partir da atuação de um árbitro.

Weinberg (2020) reflete sobre a aplicabilidade do modelo do funil proposto por Johnson e Johnson (2015) a outros contextos educacionais para além dos Estados Unidos. Segundo a autora, a distribuição de árbitros localizados nos pontos de intersecção entre cada nível (estadual, distrital e escolar) de uma política linguística educacional nem sempre se sustenta em outros contextos nacionais (WEINBERG, 2020). Ou seja, entre as políticas linguísticas nacionais/federais e os árbitros de política linguística localizados nas escolas, por exemplo, não necessariamente haverá um árbitro no nível estadual, como existe no modelo de Johnson e Johnson (2015), principalmente quando se trata de governos com sistema educacional altamente centralizador (WEINBERG, 2020). Mesmo quando seria possível identificar árbitros de política linguística na intersecção de cada nível (estadual, distrital e escolar), nem sempre haveria apenas um árbitro de política linguística para cada um, podendo haver dois ou mais (WEINBERG, 2020). A indagação sobre a aplicabilidade integral do modelo do funil postulado por Johnson e Johnson (2015) a outros contextos mostra que não se trata de um modelo definitivo passível de adoção indiscriminada na análise de outras realidades político-linguísticas.

Enquanto se propõem ajustes e expansões ao modelo de agência formulado por Johnson e Johnson (2015), também se questionam o próprio conceito e o uso da nomenclatura de “árbitro” de política linguística. Sheperd e McEntee-Atalianis (2020), por exemplo, fazem ressalvas à ideia de que os árbitros de política linguística teriam uma quantidade desproporcional de poder em relação a outros atores, na medida em que os governos e as instituições poderiam agir para limitar o poder individual dos próprios árbitros, ao invés de empoderá-los. Esse processo de desautorização seria deflagrado ao se negar aos árbitros o fornecimento de informação e de apoio à participação desses agentes na implementação de uma política linguística, restringendo, assim, a sua habilidade de facilitar uma mudança político-linguística (SHEPERD; MCENTEE-ATALIANIS, 2020). A respeito da criação de uma política linguística educacional por atores políticos tradicionais (governos) sem o respaldo necessário para a sua implementação por atores localizados na base (professores), Hamid e Nguyen (2016) cunharam o termo “*policy dumping*” para indicar quando um ator do macronível “despeja” uma política linguística sobre instituições educacionais e professores sem prover a formação

continuada e o apoio profissional necessários para implementá-la. Ao “despejar” uma política linguística, os atores políticos tradicionais recebem o crédito por ela e deixam o ônus da sua implementação para os setores mais basilares da hierarquia educacional (HAMID; NGUYEN, 2016). Nesse caso, segundo Hamid e Nguyen (2016), o exercício da agência pelos professores, no intuito de contemplar os objetivos educacionais estabelecidos pela política linguística, envolve diversas estratégias que, enquanto os coloca na posição de agentes transformadores, não deriva de uma livre escolha, mas reflete um compromisso dos próprios docentes em preparar os seus estudantes para atender aos objetivos da política linguística. Os trabalhos de Sheperd e McEntee-Atalianis (2020) e de Hamid e Nguyen (2016), embora enfoquem diferentes atores (tidos como árbitros e implementadores), realçam a natureza potencialmente conflituosa da relação entre os atores individuais de política linguística e o ator governamental.

Ainda no âmbito das pesquisas que têm dialogado com o conceito de árbitro de política linguística proposto por Johnson e Johnson (2015), Badwan (2019), mesmo concordando com a visão de que há atores que possuem uma quantidade desproporcional de poder em relação a outros, escolhe utilizar, em vez de “árbitros”, o termo “influenciadores político-linguísticos” (*language policy influencers*). Enfocando o contexto da educação superior na Tunísia, a autora elenca três razões pelas quais a denominação de “árbitros” precisaria ser revista contextualmente. Primeiro, segundo Badwan (2019), a educação superior tunisiana não é regida por uma política linguística oficial que permita interpretação e apropriação, atividades centrais exercidas pelos árbitros, de acordo com Johnson e Johnson (2015). Segundo, o uso do termo “árbitro” por Johnson e Johnson (2015) parece se referir a indivíduos com real autoridade de fazer política linguística, ao passo que Badwan (2019) percebe a existência de uma vasta gama de influenciadores que (re)modelam ideologias e visões relativas às políticas educacionais e que nem sempre possuem autoridade de fazer política linguística. Terceiro, Johnson e Johnson (2015) reconhecem que a ideia de “árbitros de política linguística” torna a visão do processo mais hierárquica e estruturada, mas Badwan (2019) observa que, apesar de tal visão ser potencialmente adequada à investigação da política linguística em escolas, as universidades, por sua vez, seriam afetadas por uma variedade mais ampla de influências locais, nacionais e globais com uma quantidade desproporcional de poder, de modo que nelas os poderes político-linguísticos não são compartilhados apenas entre indivíduos na posição de árbitros e de implementadores. À vista dessas três razões, Badwan (2019) considera que o uso de “influenciadores linguísticos”, em vez de árbitros, permite a sua aplicação a um número maior de domínios de política linguística, para além dos escolares.

As reflexões sobre agência expostas nesta seção ilustram a guinada contemporânea nos estudos de agência em política linguística, a qual passa a ser cada vez mais compreendida como *situada, múltipla e criativa*.

Em primeiro lugar, a reflexão sobre a agência em política linguística como capacidade *situada*, ao focar quem são os *agentes* de determinada política linguística, assim como quais são os seus objetivos, mecanismos e escopo de atuação, ressalta a construção da política linguística em contextos específicos por pessoas específicas. Johnson (2013a), por exemplo, considera a política linguística como um processo que pode ser iniciado tanto no topo quanto na base da sociedade e, independentemente da origem, é afetado pela ação de diversos agentes em diversos contextos. O autor traz a ideia da existência de contextos na política linguística em sua própria definição, reafirmando a necessidade de contextualização das ações desempenhadas pelos envolvidos com as suas diversas etapas (JOHNSON, 2013a). Em termos práticos, a elaboração de uma visão situada da agência reflete uma maior atenção teórica destinada à análise dos microcontextos como *lócus* de políticas linguísticas e aos indivíduos nela inscritos como capazes de atuar político-linguisticamente.

Em segundo lugar, a agência da política linguística tem sido considerada *múltipla* porque múltiplos são os seus atores. Johnson (2013a) propõe a existência de diversas camadas ou etapas da política linguística (elaboração, interpretação, apropriação e instanciação), interagindo em um processo dinâmico composto por documentos, ideologias e usos linguísticos. Nesse sentido, as visões absolutas de política e planejamento linguístico como decisões tomadas de cima para baixo (*top-down*) ou de baixo para cima (*bottom-up*), entendidos como termos absolutos, são substituídas pela compreensão desses termos como relativos, cujo ponto de orientação depende de quem está na base da criação e de quem está na esfera da interpretação e da apropriação (JOHNSON, 2013a). Visto que as definições analisadas rompem definitivamente com o entendimento da agência político-linguística como prerrogativa dos Estados, rompem também com a ideia de que a agência residiria apenas no ato de promulgar, de iniciar ou de impor uma política linguística. Em vez disso, enxergam a agência como possibilidade disponível em diversas etapas ou momentos do processo da política linguística.

Em terceiro lugar, a agência é considerada como capacidade *criativa* de política linguística. Ricento e Hornberger (1996) falam na possibilidade de resistência a uma política linguística, ao passo que Menken e García (2010b, 2010c) falam em interpretação, negociação e (re)criação de políticas linguísticas pelos professores. Johnson (2013a) inclui como possibilidades agentivas não só o implementar uma política linguística, como também o reconstruir, o ignorar e o resistir a ela. Mesmo a implementação de uma política linguística

pode se dar por diversas vias, segundo Johnson (2013a), tais como a efetiva mudança de práticas e a reconstrução da política linguística por meio da adoção criativa com continuidade de práticas anteriores. Também a resistência pode ocorrer por meio da rejeição explícita ou implícita da política linguística pelos agentes (JOHNSON, 2013a). Logo, a agência estaria disponível a todos os envolvidos com a política linguística, visto que mesmo os “receptores” de uma política linguística imposta não seriam necessariamente reféns dela⁶⁵.

Finalmente, cabe observar que a abordagem contemporânea busca chegar a uma síntese produtiva entre uma visão de política linguística com foco nos seus determinantes sociais e no indivíduo racional. A esse respeito, Tollefson (2013) distingue dois paradigmas de pesquisa: o paradigma histórico-estrutural, cuja ênfase recai sobre a estrutura, e o paradigma da esfera pública criativa, cuja ênfase recai sobre a agência. Para o autor, os paradigmas não são inconciliáveis entre si, mas refletem apenas uma diferença de ênfase, foco ou mesmo de temperamento de cada pesquisador, embora a tendência maior dos estudos atuais seja concentrar-se na agência (TOLLEFSON, 2013). Tollefson (2013, p. 27) afirma que “a pesquisa recente enfatiza as oportunidades criativas para a tomada de decisão por indivíduos e comunidades” e que “muitos pesquisadores [...] apresentam uma visão otimista do potencial para uma ação criativa dentro das comunidades, em um espaço metafórico de discussão, negociação e concessão que pode ser sustentado a despeito de políticas linguísticas coercivas e vindas de cima”⁶⁶ (TOLLEFSON, 2013, p. 27). Por isso, para Johnson (2013a, p. 8), ainda se faz necessário chegar a um “equilíbrio entre estrutura e agência na pesquisa em PPL — entre uma conceituação crítica da política como um mecanismo de poder e uma compreensão de base sobre o poder dos agentes de política linguística de interagir com processos políticos de maneiras únicas e imprevisíveis”⁶⁷. No que tange ao estudo da política linguística educacional, permanece ainda uma tensão entre as abordagens que enfatizam o poder da política linguística

⁶⁵ Enquanto a rejeição explícita parece óbvia, o trabalho de Andrade (2016) mostra um caso de rejeição implícita à política linguística representada pelos Parâmetros Curriculares da Educação Básica do estado, quando os docentes relatam não compreenderem a proposta governamental de utilizar a análise linguística de forma vertical a todos os outros eixos de ensino de Língua Portuguesa e não encontrarem propostas metodológicas de viabilização desse ensino.

⁶⁶ No original: “[...] recent research emphasizes creative opportunities for decision making by individuals and communities [...]. This new direction, characterized by a relatively optimistic belief in the power and agency of individuals and communities. [...] Many researchers working within this paradigm offer an optimistic vision of the potential for creative action within communities, in a metaphorical space of discussion, negotiation, and compromise that can be sustained despite coercive, top- down language policies [...]” (TOLLEFSON, 2013, p. 27).

⁶⁷ No original: “[...] balance between structure and agency in LPP research – between a critical conceptualization of policy as a mechanism of power and a grassroots understanding of the power of language policy agents to interact with policy processes in unique and unpredictable ways” (JOHNSON, 2013a, p. 8).

em um nível macro e as que destacam o poder dos educadores e de outros agentes em um nível micro (JOHNSON; JOHNSON, 2015).

2.5 Agência: em busca de uma definição

Por último, cabe sublinhar a relativa imprecisão no uso de “agência” como um conceito no campo da Política e Planejamento Linguístico. Na revisão da literatura publicada a partir dos anos 2000, quando de fato a agência veio a tornar-se central no debate acadêmico, observou-se a variedade das possibilidades de compreensão desse conceito.

Nesse sentido, o Quadro 1, sem a pretensão de ser exaustivo, apresenta as definições explícitas de agência identificadas na revisão de literatura empreendida.

Quadro 1 - Definições de agência encontradas na literatura de Política e Planejamento Linguístico

Autores	Definição de agência
Ricento (2000, p. 208).	“[...] agência, isto é, o(s) papel(éis) de indivíduos e coletividades nos processos de uso linguístico, atitudes e, em última instância, políticas” ⁶⁸ .
Baldauf (2006, p. 147)	“[...] agência — quem tem o poder de influenciar a mudança em [...] situações de política e planejamento linguístico” ⁶⁹ .
Fenton-Smith e Gurney (2016, p. 74)	“Agência [...] se refere aos vários níveis e às várias formas de poder investidos na gama de atores envolvidos na política e no planejamento” ⁷⁰ .
Glasgow e Bouchard (2018a, p. 2)	“Nosso objetivo geral neste volume é esculpir uma compreensão teórica e empírica mais robusta sobre a agência em PPL, guiada em parte pela noção de que agência é a “capacidade de agir, combinada com as contingências do ambiente dentro do qual tal ação ocorre” (Priestley, Edwards, Priestley & Miller, 2012) ⁷¹ ”.
Ng (2018, p. 172)	“[...] este estudo se apoia no trabalho de Pickering (1995), que define agência como a habilidade dos indivíduos de exercer escolha e discernimento” ⁷² .
Choi (2019, p. 214)	“Este capítulo, abandonando a oposição binária entre agência e estrutura, conceitua agência como uma camada distinta da esfera social que abrange as capacidades dos seres humanos

⁶⁸ No original: “[...] agency, that is, the role(s) of individuals and collectivities in the processes of language use, attitudes, and ultimately policies” (RICENTO, 2000, p. 208).

⁶⁹ No original: “[...] agency — who has the power to influence change in [...] language policy and planning situations” (BALDAUF, 2006, p. 147).

⁷⁰ No original: “Agency [...] refers to the various levels and forms of power invested in the range of actors involved in policy and planning” (FENTON-SMITH; GURNEY, 2016, p. 74).

⁷¹ No original: “Our overall goal in this volume is to carve out a stronger theoretical and empirical understanding of agency in LPP, guided in part by the notion that agency is the “capacity to act, combined with the contingencies of the environment within which such action occurs” (Priestley, Edwards, Priestley, & Miller, 2012).” (GLASGOW; BOUCHARDE, 2018a, p. 2).

⁷² No original: “[...] this study draws on the work of Pickering (1995), who define agency as the ability of individuals to exercise choice and discretion” (NG, 2019, p. 172).

	para negociar, à luz de seus objetivos, as forças constrangedoras e capacitadoras da estrutura (Joseph, 2002; Layder, 1997)” ⁷³ .
Vanek et al. (2018, p. 268-269)	“Ao considerar a agência de professores de línguas para adultos, usamos o modelo de Bandura (1989, 1997) de 'agência interativa emergente' para explicar as forças interdependentes de fatores pessoais, comportamentais e ambientais nas ações do indivíduo [...]. Essa visão situada e dinâmica da agência humana reconhece que os indivíduos agem e escolhem agir com base em múltiplas forças que estão em constante interação umas com as outras” ⁷⁴ .
Mohamed (2019, p. 5)	“Agência, de acordo com Campbell (2012), refere-se à capacidade de indivíduos e grupos de 'fazer escolhas livres ou independentes, engajar-se em ações autônomas e exercer julgamento no interesse dos outros e de si mesmo” ⁷⁵ .
Tulloch, Lee e Arnaquq (2018, p. 237)	“Agência em PPL refere-se à capacidade, intenção, ação e impacto em atingir finalidades almejadas” ⁷⁶ .
Chen, Tao e Zhao (2020, p. 3)	“A partir de uma perspectiva sociocultural, agência refere-se à 'capacidade de agir mediada socioculturalmente' (Ahearn, 2011, p. 112). Lantolf e Thorne (2006, p. 238) descrevem ainda a agência como 'mediada socioculturalmente e dialeticamente encenada'. [...] É geralmente aceito que a agência não é simplesmente redutível ao livre arbítrio, mas envolve uma capacidade de agir e reagir regulada pelas regras e recursos da estrutura. Por exemplo, agência na literatura de LPP, baseada em uma perspectiva sociocultural, tem sido percebida como os vários níveis e formas de capacidade investida por múltiplos atores para agir linguística e socialmente de maneira controlada e consciente, geralmente justaposta à estrutura (O'Byrne, 2011; Xia & Shen, 2019). Essa definição de agência é adotada aqui como uma ferramenta analítica porque leva em consideração não apenas os papéis dos atores individuais em várias camadas, mas também as maneiras pelas quais a agência é mediada pela estrutura” ⁷⁷ .
Vennela e Kandharaja (2020, p. 6,	“Definimos agência como <i>a capacidade de operar por (não) participação, aceitação, crítica, avaliação, apoio, negociação, rejeição e resistência aos processos de LPP</i> ” ⁷⁸ .

⁷³ No original: “This chapter, parting with the binary opposition between agency and structure, conceptualizes agency as a distinct layer of the social realm encompassing human beings’ capacities to negotiate, in light of their goals, the constraining and enabling forces of structure (Joseph, 2002; Layder, 1997)” (CHOI, 2019, p. 214).

⁷⁴ No original: “When considering adult language teachers’ agency we use Bandura’s (1989, 1997) model of ‘emergent interactive agency’ to account for the interdependent forces of personal, behavioral and environmental factors on individual’s actions [...]. This situated and dynamic view of human agency recognizes that individuals act and choose to act based on multiple forces that are in constant interaction with one another” (VANEK et al., 2018, p. 268-269).

⁷⁵ No original: “Agency, according to Campbell (2012), refers to the ability of individuals and groups to ‘make free or independent choices, to engage in autonomous actions, and to exercise judgement in the interests of others and oneself.’” (MOHAMED, 2019, p. 5).

⁷⁶ No original: “Agency in LPP refers to capacity, intent, action and impact to achieve desired ends” (TULLOCH; LEE; ARNAQUQ, 2018, p. 237).

⁷⁷ No original: “Drawing from a socio-cultural perspective, agency refers to ‘the socioculturally mediated capacity to act’ (Ahearn, 2011, p. 112). Lantolf and Thorne (2006, p. 238) further describe agency as ‘socioculturally mediated and dialectically enacted.’ The dialectical relationship between agency and structure (Giddens, 1979) has recently generated considerable exploration in LPP (e.g. Liddicoat & Baludaf, 2008; Liddicoat & Taylor-Leech, 2014). It is generally accepted that agency is not simply reducible to free will, but rather involves a capacity to act and re-act regulated by the rules and resources of structure. For example, agency in the LPP literature, premised on a sociocultural perspective, has been perceived as the various levels and forms of capacity invested by multiple actors to act linguistically as well as socially in a controlled and knowing way, usually juxtaposed with structure (O’Byrne, 2011; Xia & Shen, 2019). This definition of agency is adopted here as an analytic tool because it takes into consideration not only the roles of multilayered individual actors, but also the ways in which agency is mediated by structure” (CHEN; TAO; ZHAO, 2020, p. 3).

⁷⁸ No original: “We define agency as *the ability to operate by (non)participation, acceptance, criticism, evaluation, support, negotiation, rejection and resistance towards the processes of LPP* (VENNELA; KANDHARAJA, 2020, p. 6, grifos originais).”

grifos originais)	
Poudel e Choi (2020, p. 2)	“Agência [...] será vista como o processo de negociação em que um indivíduo se envolve entre seus objetivos pessoais em relação à PPL e à estrutura externa, suas restrições e capacitações (Choi, 2019; ver também Joseph, 2002; Layder, 1997). É, então, concebida como um processo simultaneamente social e psicológico. Estrutura refere-se a quaisquer elementos para os quais a relação entre eles constitui uma sociedade (Archer, 2012), e é reproduzida e transformada por meio de atos agentivos (Brock et al., 2017, p. xi)” ⁷⁹ .

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 1 expõe a pluralidade de definições que vêm sendo mobilizadas para a discussão teórica sobre agência em Política e do Planejamento Linguístico. Enquanto algumas definições são elaboradas *ad hoc* dentro do próprio quadro do campo de estudos (cf. RICENTO, 2000; BALDAUF., 2006; FENTON-SMITH; GURNEY, 2016; TULLOCH; LEE; ARNAQUQ, 2018; VENNELA; KANDHARAJA, 2020), outras nascem no seio das discussões de áreas como a Sociologia Educacional (cf. GLASGOW; BOUCHARD, 2018; NG, 2019; MOHAMED, 2019; CHOI, 2019; CHEN, TAO; ZAO, 2020; POUDEL; CHOI, 2020) e a Psicologia Social (cf. VANEK *et al.*, 2018). O elenco de definições concretiza a recente intensificação do diálogo da Política e Planejamento Linguístico com as Ciências Humanas e Sociais para compreender a agência, uma vez que:

o campo [da Política e Planejamento Linguístico] ainda não definiu agência de modo adequado [...] ou acolheu a sua complexidade, conforme é compreendida nas várias conceptualizações nas ciências sociais e comportamentais (Ahearn, 2001; Emirbayer & Mische, 1998) [...]. Agência, no sentido de uma capacidade contextualmente mediada de agir livremente (Ahearn, 2001) parece ter ganhado preferência nos trabalhos empíricos, embora frequentemente sem haver uma definição explícita⁸⁰ (HAMID; NGUYEN, 2016, p. 32).

Nas definições criadas no campo da Política e Planejamento Linguístico, dois aspectos se sobressaem: a definição de Ricento (2000) iguala a agência ao desempenho de um *papel social* referente à linguagem, enquanto que as definições de Baldauf (2006) e Fenton-Smith e

⁷⁹ “Agency [...] in this paper it will be viewed as the negotiation process an individual engages in between their personal goals regarding LPP and the external structure, its constraints and enablements (Choi, 2019; see also, Joseph, 2002; Layder, 1997). It is, thus conceived as a process simultaneously social and psychological. Structure refers to any elements for which the relationship among them constitutes a society (Archer, 2012), and is reproduced and transformed through agentive acts (Brock et al., 2017, p. xi)” (POUDEL; CHOI, 2020, p. 2).

⁸⁰ No original: [...] the field has not adequately defined agency (see Johnson & Johnson, 2015) or embraced its complexity as understood from its various conceptualizations in social and behavioural sciences (e.g. Ahearn, 2001; Emirbayer & Mische, 1998). Agency in the sense of contextually mediated capacity to act freely (Ahearn, 2001) seems to have been given preference in empirical work, although often without providing an explicit definition (HAMID; NGUYEN, 2016, p. 32).

Gurney (2016) salientam a presença do *poder* como uma prerrogativa dos atores de política e planejamento linguístico. Já nas definições que se utilizam de elaborações teóricas sobre agência nascidas no campo das Ciências Sociais, o foco varia entre considerar a agência como uma *capacidade/habilidade* sobretudo interna ao próprio agente — como Ng (2018), Mohamed (2019), Tulloch Lee e Arnaquq (2018) e Vennela e Kandhajara (2020) — ou como uma *capacidade/habilidade* dialética resultante da interação entre o agente e o contexto onde se realiza a sua ação — como Glasgow e Bouchard (2018), Choi (2019), Vanek *et al.* (2018) e Chen, Tao e Zhao (2020). Diferentemente das demais, a definição de Poudel e Choi (2020) considera agência como um *processo de negociação* entre agente e contexto. Apesar dos diferentes focos das definições, a maioria converge em considerar que a agência é exercida quando há consciência do agente quanto aos objetivos que deseja atingir, como as de Ng (2018), Choi (2019), Vanek *et al.* (2019), Mohamed (2019), Tulloch, Lee e Arnaquq (2019), Chen, Tao e Zhao (2019) e Poudel e Choi (2020).

Logo, a necessidade de uma maior sistematização do conceito de agência no campo da Política e Planejamento Linguístico é premente. Conforme observado por Liddicoat e Taylor-Leech (2021, p. 2),

se os estudiosos da área de PPL pretendem se concentrar na agência como uma característica da tomada de decisões linguísticas, então é importante para o campo comprometer-se com a agência, não apenas como um termo que destaca o papel de atos individuais em contextos de LPP, mas como um conceito teórico mais elaborado⁸¹.

Tendo em vista a variedade de definições de agência que convivem no campo da Política e Planejamento Linguístico, além da necessidade do esclarecimento da maneira como compreendemos o termo, neste trabalho, de maneira *ad hoc*, optamos por utilizar uma definição própria de agência, elaborada com base nas principais características identificadas nas definições elencadas no Quadro 1. A noção de agência ora adotada é enunciada da seguinte forma: **agência é a capacidade de ação de indivíduos, coletividades, instituições e governos para criar, manter, modificar ou encerrar uma política ou um planejamento linguístico, em interação com elementos mediadores, potencializadores ou restritivos, existentes em**

⁸¹ No original: “If LPP scholars are to focus on agency as a feature of language-related decision-making, it is therefore important for the field to engage with agency, not just as term that highlights the role of individual acts in LPP contexts, but as a more fully elaborated theoretical concept” (LIDDICOAT; TAYLOR-LEECH, 2021, p. 2).

um determinado contexto. Essa definição procura incluir a variedade de atores identificados na literatura pesquisada, ao passo que relaciona o conceito às possibilidades de ação específicas quanto a uma política linguística, além de ressaltar que essa agência não se exerce de maneira isolada, mas de forma situada em um contexto.

A revisão da literatura realizada para a construção do capítulo mostra que, embora seja um consenso teórico atual a possibilidade de um ator do micronível iniciar uma política linguística que ascende, as investigações sobre a agência político-linguística inclinam-se a discutir essa agência como uma resposta a macropolíticas linguísticas, normalmente nacionais (e. g. JOHNSON; FREEMAN, 2010; VALDIVIEZO, 2010; ZHANG; HU, 2010; CHUA. SOO, 2019; CHOI, 2018; VANEK et al., 2018; MOHAMED, 2019; CHENG; WEI, 2019; CHEN; TAO; ZAO, 2020). Nesse sentido, ainda há necessidade de realizar pesquisas que mostrem os atores individuais como criadores de política linguística mesmo quando (ou principalmente quando) não há políticas linguísticas superiores ou impositivas.

Após explicitar a trajetória de desenvolvimento teórico e a compreensão ora adotada para o conceito de agência em política linguística, no próximo capítulo, explanamos a construção metodológica do presente estudo, desde a sua caracterização, passando pelos métodos e instrumentos de pesquisa utilizados para coleta e geração de dados, pela explanação dos contextos estadual e institucionais de pesquisa até chegar na explicitação do processo de análise de dados.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, prosseguimos para a caracterização metodológica da pesquisa e a descrição dos métodos e instrumentos utilizados, dos contextos de atuação dos colaboradores da pesquisa e do processo de análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa segue uma abordagem metodológica qualitativa de cunho interpretativista. Segundo Yin (2016), a abordagem qualitativa de pesquisa caracteriza-se pela representação dos significados atribuídos pelas pessoas considerando as suas condições contextuais de vida, bem como pela contribuição conceitual para a explicação de algum comportamento social humano e pela utilização de múltiplas fontes de evidência. Adicionalmente, de acordo com Lin (2015), um estudo de cunho interpretativista visa à compreensão dos propósitos e dos sentidos dos atores e das ações sociais, priorizando a interpretação e a negociação do significado, assim como o compartilhamento de recursos culturais e simbólicos entre os participantes. As características metodológicas da pesquisa demonstram a importância da subjetividade dos participantes (inclusive da pesquisadora), para a interpretação dos textos analisados e, conseqüentemente, o caráter situado da pesquisa, sem a preocupação de postular verdades absolutas ou tecer generalizações para outros contextos.

Considerando que o objetivo geral deste estudo é investigar a política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos, a utilização de bibliografia e documentação para obter uma visão histórica a partir dos discursos oficiais e acadêmicos, assim como a busca pelos significados atribuídos pelos professores colaboradores à sua própria agência docente, por meio da análise de textos produzidos em situação de entrevista, respaldam a filiação da pesquisa à abordagem metodológica qualitativo-interpretativista.

3.2 Métodos e instrumentos

O alcance do objetivo geral de investigar a política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos demandou a utilização de dois procedimentos para coleta e geração de dados, de acordo com os objetivos específicos delimitados. Os dados para o alcance do primeiro objetivo específico — historicizar o ensino de língua portuguesa em

instituições de ensino superior dos Estados Unidos — foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Oliveira (2007), ambos os procedimentos se assemelham na busca por textos, mas se diferenciam quanto à natureza das fontes pesquisadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica debruça-se sobre textos analíticos de diferentes autores sobre um tema (fontes secundárias), a pesquisa documental debruça-se sobre textos ainda sem tratamento analítico (fontes primárias) (OLIVEIRA, 2007). Em outras palavras, a pesquisa bibliográfica remete a dados de segunda mão já incorporados ao domínio científico ou ao estado da arte do conhecimento, ao passo que a pesquisa documental remete a dados originais utilizados pelo pesquisador por guardarem relação direta com fatos de seu interesse (OLIVEIRA, 2007).

Neste estudo, a pesquisa bibliográfica compreendeu duas etapas paralelas de busca. A primeira consistiu em uma busca sistemática por publicações acadêmicas (artigos, dissertações e teses) dos Estados Unidos relativas à área geral de língua portuguesa. Os periódicos foram encontrados por meio do sistema de Biblioteca da Universidade de Yale (*Yale University Library*) (<https://library.yale.edu/>) e todas as suas edições disponíveis *online* foram acessadas. Os periódicos acessados foram os seguintes: *Hispania*, *Journal of Lusophone Studies*, *Luso-Brazilian Review* e *Portuguese Language Journal*. Os resumos dos artigos destes periódicos foram lidos com base na estratégia de leitura de escaneamento em busca de alguma menção ao ensino de língua portuguesa. Quando os resumos dos artigos não estavam disponíveis, eles foram lidos em sua integralidade, utilizando-se a mesma estratégia. Complementarmente, o repositório internacional de teses e dissertações *Proquest* também foi utilizado para identificar dissertações e teses por meio da busca pelas palavras-chave “*Portuguese language*”, “*Portuguese in the United States*”, “*Brazilianism*” e “*Brazilianists*”.

Já a segunda etapa de levantamento bibliográfico consistiu na busca por publicações (artigos, dissertações, teses e livros) do Brasil cujo tema fosse o ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos. Os artigos foram identificados a partir de busca pelas palavras-chave “ensino de português/língua portuguesa nos Estados Unidos”, realizada na plataforma do Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>). O levantamento de dissertações e teses seguiu a mesma estratégia de busca pelas mesmas palavras-chave nos repositórios do Catálogo de Teses e Dissertações (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>). Adicionalmente, também foram feitas pesquisas nos currículos Lattes (<https://lattes.cnpq.br/>) de pesquisadores brasileiros com publicações identificadas sobre o tema no levantamento realizado no Google Acadêmico. Essa pesquisa bibliográfica *online* ocorreu durante o mês de abril de 2020 e foi repetida no mês de agosto de 2022 no intuito de verificar se havia novas

publicações relacionadas. Por fim, os livros relacionados à história do estudo do Brasil nos Estados Unidos foram acessados por meio de indicações do supervisor de estágio de doutorado sanduíche e mediante buscas livres realizadas na internet.

A pesquisa documental, também necessária ao alcance do primeiro objetivo específico, compreendeu a busca por textos de caráter governamental e não governamental. Os textos governamentais (leis, discursos oficiais, relatórios etc.) e alguns não governamentais (diretrizes para o ensino publicadas por associações de línguas norte-americanas) foram buscados na medida em que apareciam mencionados nas publicações verificadas por meio da pesquisa bibliográfica e foram encontrados majoritariamente em buscas nos *sites* oficiais do governo norte-americano. Outros textos de caráter não governamental (materiais didáticos) foram obtidos em buscas presenciais e eletrônicas na Biblioteca da Universidade de Yale. Dito de outra forma, o andamento da pesquisa bibliográfica nutriu a pesquisa documental, no sentido de que foi necessário ler em primeira mão os documentos citados para incorporá-los à análise.

Os dados para o alcance do segundo objetivo específico — analisar os elementos mediadores da agência de professores de língua portuguesa em atuação em universidades dos Estados Unidos — foram gerados por meio da realização de entrevistas com docentes de língua portuguesa vinculados a universidades do estado norte-americano de Connecticut (CT). As entrevistas foram precedidas pela apresentação (presencial e/ou virtual) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (cf. APÊNDICE A) de participação na pesquisa, aprovado anteriormente pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (cf. APÊNDICE B). Com a ciência e a assinatura do TCLE, previamente ao início da gravação das entrevistas, foram retomados oralmente alguns dos pontos do documento, como a garantia do anonimato e a possibilidade de desistência a qualquer momento. Ademais, as entrevistas foram antecedidas ou sucedidas pelo preenchimento de questionário, em inglês ou português, visando a gerar dados biográficos, acadêmicos e profissionais dos colaboradores (cf. APÊNDICES C e D). Finalmente, as entrevistas basearam-se em um roteiro de perguntas elaborado previamente (cf. APÊNDICES E e F), em inglês ou português, apresentados de acordo com a preferência linguística do colaborador, com flexibilidade para a realização de questionamentos não previstos, dado o caráter semiestruturado das entrevistas.

A participação dos professores na pesquisa foi solicitada de duas maneiras. Aqueles a quem eu já conhecia em virtude da minha inserção em Connecticut, por meio das atividades do Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE), foram contactados via e-mail, aplicativo de mensagens *Whatsapp* ou pessoalmente, a depender da proximidade previamente estabelecida.

Já aqueles professores a quem eu ainda não conhecia foram inicialmente mapeados por meio de pesquisa em base de dados disponível na página eletrônica da *Modern Language Association* (MLA) (<https://www.mla.org/>) (aba *Resources* > *Guidelines and data* > *MLA Language Map* > *Enrollment data*). O intuito inicial do levantamento era identificar as universidades de Connecticut que ofertavam cursos de língua portuguesa. Nesta etapa, foram encontradas sete universidades: *Central Connecticut State University*, *Fairfield University*, *Southern Connecticut State University*, *University of Connecticut* (campus Storrs), *Wesleyan University*, *Western Connecticut State University* e *Yale University*. Em seguida, as páginas eletrônicas de todas as instituições exibidas no levantamento realizado na página eletrônica da MLA foram acessadas com o objetivo de localizar o contato dos responsáveis pelo ensino de língua portuguesa. Caso o contato do docente não fosse encontrado, a equipe administrativa dos Departamentos de Línguas Estrangeiras das referidas instituições era contactada via e-mail e, caso não houvesse resposta ao contato virtual dentro de alguns dias, também via chamada telefônica.

Sete professores — vinculados à *Fairfield University*, *University of Connecticut*, *Wesleyan University* e *Yale University* — aceitaram participar das entrevistas. Duas delas ocorreram de forma presencial em uma das instituições. As outras cinco aconteceram de forma virtual por meio do *software* de comunicação *Skype*. As entrevistas ocorriam à medida que os professores aceitavam participar da pesquisa e indicavam datas, horários e locais de sua preferência. Todas aconteceram dentro de um período de aproximadamente um mês (entre julho e agosto de 2019).

No Quadro 2, constam os pseudônimos⁸² escolhidos pelos professores em resposta ao questionário preliminar, assim como as respectivas datas e o período de duração das entrevistas.

Quadro 2 - Pseudônimos dos colaboradores, datas e durações das entrevistas

Pseudônimo do colaborador	Data da entrevista	Duração da entrevista
Letícia	05/08/2019	49m54
Sofia	07/08/2019	1h9m34s
Juliana	11/08/2019	1h16m18s
Maria	12/08/2019	1h11m46s
Kenneth David Jackson	20/08/2019	1h22m44s
Neide	22/08/2019	51m25s
Sara	30/08/2019	45m05s

⁸² Alguns colaboradores preferiram deixar a escolha do pseudônimo livre para a pesquisadora. O único entrevistado apresentado com o nome verdadeiro, com o devido consentimento, é o professor Dr. Kenneth David Jackson.

Fonte: Elaboração própria.

A transcrição das entrevistas orientou-se pela manutenção dos marcadores discursivos da oralidade (por exemplo, gírias e expressões como *aí*, *então*, *digamos*, *né?*) e pela adequação à variedade de prestígio da língua portuguesa (nos aspectos de concordância e de regência). A justificativa para a manutenção dos marcadores discursivos é o objetivo de evidenciar o uso de um registro menos monitorado pelos colaboradores na situação de entrevista, enquanto a justificativa para a adequação à variedade de prestígio deveu-se ao cuidado com a sua representação linguística por motivos éticos.

3.3 Contexto estadual de pesquisa

O estado de Connecticut (CT) localiza-se na Costa Leste dos Estados Unidos, mais especificamente no Nordeste, em uma região conhecida como Nova Inglaterra, constituída pelos seis primeiros estados colonizados pelos ingleses (Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island e Vermont). Segundo dados do Censo do Estados Unidos de 2020, Connecticut é o 3º menor estado norte-americano em território, ao mesmo tempo em que é o 4º mais densamente povoado, com uma população de 3,5 milhões de pessoas (U.S. CENSUS BUREAU, 2021; DATA USA, 2021).

A Figura 3 singulariza o estado de Connecticut por meio da cor vermelha.

Figura 3 – Localização de Connecticut no mapa dos Estados Unidos



Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Connecticut>. Acesso em: 27 maio 2020.

O referido estado dispõe de uma ampla oferta de instituições de ensino superior. De acordo com a Secretaria de Educação Superior de Connecticut (*CT Office of Higher Education*)

(2020), as universidades do estado podem ser privadas (com ou sem fins lucrativos) ou públicas. Convém observar que tanto as universidades privadas quanto as públicas nos Estados Unidos cobram mensalidades e taxas dos seus alunos, com exceção daqueles agraciados com bolsas de auxílio social ou de mérito (acadêmico, esportivo, dentre outros).

O Quadro 3 elenca as universidades de Connecticut de acordo com a natureza do seu custeio.

Quadro 3 – Natureza do custeio das universidades de Connecticut

Natureza do custeio	Nomes das instituições
Privadas, sem fins lucrativos	Fairfield University (Fairfield) Goodwin University (East Hartford) Quinnipiac University (Hamden) Sacred Heart University (Fairfield) University of Bridgeport (Bridgeport) University of Hartford (West Hartford) University of New Haven (West Haven) University of Saint Joseph (West Hartford) Wesleyan University (Middletown) Yale University (New Haven)
Privadas, com fins lucrativos	Post University (Waterbury)
Estaduais	University of Connecticut Central Connecticut State University Eastern Connecticut State University Southern Connecticut State University Western Connecticut State University

Fonte: <https://www.ctohe.org/HEWeb/CollegesList.asp>. Acesso em: 15 maio 2020.

Dados referentes ao ano de 2019 indicam que as maiores universidades do estado, em número de concessão de diplomas, são a *University of Connecticut* (8.997 ou 16,2% do total no estado), a *Yale University* (4.552 e 8,21%) e a *Quinnipiac University* (2.821 ou 5,09%) (DATA USA, 2021). Duas dessas instituições, uma de natureza pública (*University of Connecticut*) e outra privada (*Yale University*) são contempladas neste trabalho. As outras duas contempladas *Fairfield University* e *Wesleyan University* também são privadas.

O número de matrículas em cursos universitários de língua portuguesa em Connecticut, em comparação com o número de matrículas no restante do país, é fornecido pelos censos da MLA (Figuras 4 e 5). Consideramos apenas os censos realizados nos semestres de outono (*Fall*), uma vez que os cursos ofertados nesse semestre costumam ser mais regulares. No ensino superior norte-americano, os cursos de verão (*Summer*) possuem um caráter mais eletivo e esporádico.

Figura 4 – Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior de Connecticut entre 2002 e 2016

PORTUGUESE Expand All ▲

	2016 Fall	2013 Fall	2009 Fall	2006 Fall	2002 Fall
Connecticut ▲	97	216	66	123	70

Fonte: https://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?flsurvey_results. Acesso em: 15 maio 2020.

Figura 5 – Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos entre 2002 e 2016

PORTUGUESE

	2016 Fall	2013 Fall	2009 Fall	2006 Fall	2002 Fall
Entire US ▲	9,827	12,407	11,273	10,310	8,385

Fonte: https://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?flsurvey_results. Acesso em: 15 maio 2020.

As Figuras 4 e 5 permitem visualizar que os períodos de expansão e encolhimento da procura pelo aprendizado do idioma têm sido similares no contexto estadual e nacional. Entre 2002 e 2006, os cursos de língua portuguesa em Connecticut cresceram 75% em número de matrículas e, nos Estados Unidos, 22,9%. Entre 2006 e 2009, única exceção na tendência convergente observada, houve uma queda de 47% nas matrículas em Connecticut e um aumento de 9,3% nos Estados Unidos. Entre 2009 e 2013, houve um aumento de 227% das matrículas no estado e de 10% no país. Já entre 2013 e 2016, o estado apresentou 55% de queda na procura pelos cursos de língua portuguesa e o país 20,7% de queda. Os números também mostram que, entre 2006 e 2013, houve um decréscimo seguido por um excepcional crescimento no número de matrículas nos cursos universitários de língua portuguesa em Connecticut.

As universidades ofertantes de cursos de língua portuguesa em Connecticut, entre 2002 e 2016, são apresentadas na Figura 6.

Figura 6 – Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior de Connecticut entre 2002 e 2016

PORTUGUESE Expand All ▲

	2016 Fall	2013 Fall	2009 Fall	2006 Fall	2002 Fall
Connecticut ▼	97	216	66	123	70
CENTRAL CONNECTICUT SU	0	0	13	22	0
FAIRFIELD U	18	32	0	0	0
SOUTHERN CONNECTICUT SU	0	19	0	0	0
TRINITY C (CT)	7	0	0	0	0
U OF CONNECTICUT (STORRS)	0	0	0	12	0
WESLEYAN U (CT)	8	14	6	4	15
WESTERN CONNECTICUT SU	19	32	0	0	0
YALE U	45	119	47	85	55
<i>Total institutions with enrollments</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>2</i>

Fonte: https://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?fslsurvey_results. Acesso em: 15 maio 2020.

A Figura 6 mostra que há significativa disparidade no número de estudantes matriculados em cursos de língua portuguesa nas universidades de Connecticut e na constância na oferta desses cursos. Em números absolutos, as universidades com maior número de estudantes de língua portuguesa de 2002 a 2016, em ordem decrescente, foram: *Yale University* (351), *Wesleyan University* (51), *Fairfield University* (50), *Western Connecticut State University* (47), *Central Connecticut State University* (35), *Southern Connecticut State University* (19), *University of Connecticut (campus Storrs)* (12) e *Trinity College* (7). Nesse intervalo temporal, apenas a *Wesleyan University* e a *Yale University* têm tido alunos do idioma de maneira ininterrupta. Por outro lado, algumas instituições passaram a ofertar o idioma a partir da segunda metade da década de 2010: a *Fairfield University* (desde 2013) e a *Western Connecticut State University* (desde 2016). Há, ainda, aquelas que ofertaram a língua portuguesa em anos pontuais, sem manter um padrão de regularidade, tais como a *Central Connecticut State University*, a *Southern Connecticut State University* e a *University of Connecticut*. No geral, é possível concluir que as universidades privadas têm sido as principais responsáveis pela manutenção de uma oferta constante de cursos de língua portuguesa no estado.

A escolha de Connecticut como local para a coleta e a geração de dados seguiu critérios geográficos e pessoais. Quanto ao critério geográfico, o estado abriga uma diversidade de universidades com perfis distintos (privadas de elite, privadas regionais e estaduais) em um diminuto espaço geográfico. Quanto ao critério pessoal, foi preponderante na decisão o aceite

do Prof. Dr. Kenneth David Jackson, figura de destaque dos estudos luso-brasileiros nos Estados Unidos e ocupante do posto de Diretor dos Estudos de Graduação em Língua Portuguesa da Universidade de Yale, uma das instituições de ensino superior mais antigas e mais renomadas do país. Estes critérios foram estabelecidos tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa de campo como parte do PDSE, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC).

3.4 Contextos institucionais

O ensino superior norte-americano é composto por instituições de características distintas, tais como *colleges*, *community colleges* e universidades. Em linhas gerais, *colleges*⁸³ são instituições com uma menor oferta de cursos superiores, normalmente restritos ao nível da graduação, com duração de dois anos. Por sua vez, os *community colleges* oferecem cursos superiores com duração de dois anos, após os quais os estudantes recebem o diploma (*Associated Degree*) e tornam-se aptos a entrar no mercado de trabalho ou a aproveitar as disciplinas cursadas para o ingresso em uma universidade.

As universidades caracterizam-se por ofertar uma ampla variedade de cursos tanto nos níveis de graduação (*undergraduate*) quanto de pós-graduação (*Masters* e *Ph.D* – mestrado e doutorado). A graduação dura quatro anos⁸⁴ divididos nas seguintes etapas: *Freshman* (1º ano), *Sophomore* (2º ano), *Junior* (3º ano) e *Senior* (4º ano). *Freshmen* e *Sophomores* cursam disciplinas de caráter mais generalista, enquanto *Juniors* e *Seniors* devem realizar a escolha da(s) habilitação(ões) em que receberão seus diplomas de bacharelado (*Bachelor's Degree*). Há uma dupla possibilidade de formação em nível de graduação no país: os estudantes devem escolher um *major* e podem optar por um *minor* combinado a ele. Algumas instituições também permitem a eleição de duas áreas de graduação, na modalidade de *double major*. O *major* refere-se à principal área de habilitação do aluno, enquanto o *minor* é composto por matérias eletivas secundárias quanto à habilitação principal escolhida. A diferenciação entre *major* e *minor* é feita com base na quantidade de créditos cursados em disciplinas de cada área. Dessa forma, a título de ilustração, é possível um percurso em que um estudante obtenha um *major* em

⁸³ Cabe indicar que, nos Estados Unidos, o termo '*college*' pode ser usado com sentidos diversos: pode referir-se a um tipo específico de instituição de ensino superior, às várias partes integrantes de uma universidade ou às instituições de ensino superior de maneira geral.

⁸⁴ Com exceção dos cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Veterinária, cuja duração pode chegar a oito anos.

Education (equivalente ao curso superior de Pedagogia no Brasil) combinado a um *minor* em alguma língua (por exemplo, inglês, espanhol, português etc.), o que o habilitaria a ocupar a função de professor de língua estrangeira no ensino básico (*elementary school, middle school* e *high school*), por exemplo.

O estado de Connecticut possui todos os tipos de instituições de ensino superior supramencionadas. Contudo, o escopo de investigação desta pesquisa limitou-se às universidades, tendo em vista a maior amplitude de cursos oferecidos de maneira gerais e, conseqüentemente, a maior probabilidade de encontrar oferta de cursos de língua portuguesa, conforme observado no levantamento prévio feito na página eletrônica da MLA.

A seguir, apresentamos brevemente a história e o perfil de cada uma das instituições às quais se vinculam os professores colaboradores da pesquisa para, em seguida, fornecermos informações sobre o espaço nelas destinado ao ensino de língua portuguesa. A apresentação das universidades obedece à ordem alfabética.

i) *Fairfield University*

A *Fairfield University* é uma instituição de ensino superior privada e confessional católico-jesuíta. Foi fundada em 1942 pela Companhia de Jesus (*Society of Jesus*) como um único *college* e atualmente integra a Associação de *Colleges* e Universidades Jesuítas (*Association of Jesuit Colleges and Universities* – AJCU), juntamente com outras 27 instituições da mesma filiação religiosa, com foco na educação liberal e nas humanidades. A instituição possui um único *campus*, localizado na cidade de Fairfield (CT), e é composta por cinco *schools* e *colleges*: *College of Arts and Sciences*, *Charles F. Dolan School of Business*, *School of Engineering*, *Marion Peckham Egan School of Nursing and Health Studies* e *Graduate School of Education and Allied Professions* (FAIRFIELD UNIVERSITY, 2020a).

O *College of Arts & Sciences* abriga o *Department of Modern Languages & Literature*. Este departamento possibilita a obtenção de *majors* e *minors* em francês, alemão, italiano e espanhol. Outras línguas ofertadas pelo departamento, na forma de cursos livres, são o árabe, o chinês, o hebraico, o japonês, o português e o russo (FAIRFIELD UNIVERSITY, 2020b, 2020c, 2020d). A língua portuguesa é ofertada nas disciplinas *Elementary Brazilian Portuguese I*, *Elementary Brazilian Portuguese II*, *Intermediate Brazilian Portuguese I* e *Intermediate Brazilian Portuguese II* (FAIRFIELD UNIVERSITY, 2020e) (cf. ANEXO A).

ii) *University of Connecticut*

A *University of Connecticut* é uma instituição de ensino superior estadual. Fundada em 1881 como uma Escola de Agricultura, tornou-se uma universidade de pleno direito em 1939 (UNIVERSITY OF CONNECTICUT, 2020a). A instituição possui um *campus* principal na cidade de Storrs (CT) e quatro *campi* regionais localizados nas cidades de Avery Point (CT), Hartford (CT), Stamford (CT) e Waterbury (CT). É composta por 14 *schools* e *colleges*: *Agriculture, Health & Natural Resources, Business, Dental Medicine, Neag Education, Engineering, Fine Arts, Graduate, Law, Liberal Arts & Sciences, Medicine, Nursing, Pharmacy, Ratcliffe Hicks* e *Social Work* (UNIVERSITY OF CONNECTICUT, 2020b).

O *College of Liberal Arts & Sciences* abriga o *Department of Literatures, Cultures, and Languages*. Este departamento permite a obtenção de *majors* e *minors* nas seguintes áreas de concentração: Árabe e Civilizações Islâmicas, Chinês, Estudos Clássicos e Antigos do Mediterrâneo, Literatura Comparada e Estudos Culturais, Francês e Estudos Francófonos, Estudos Germânicos, Hebraico e Estudos Judaicos, Italiano Literário e Estudos Culturais, e Estudos Hispânicos (UNIVERSITY OF CONNECTICUT, 2020c). Outras línguas ofertadas pelo departamento sob a categorização de línguas adicionais, isto é, sem a possibilidade de obtenção de grau acadêmico, são a língua de sinais norte-americana, o farsi, o hindi, o irlandês, o coreano, o japonês e o grego moderno (UNIVERSITY OF CONNECTICUT, 2020d, 2020e, 2020f).

As informações apresentadas no parágrafo anterior foram obtidas nas páginas institucionais dedicadas ao ensino de línguas da instituição (UNIVERSITY OF CONNECTICUT, 2020d, 2020e, 2020f). Em nenhuma delas há referência ao ensino da língua portuguesa. O idioma é mencionado, no entanto, na página do departamento dedicada à graduação:

O departamento de Literaturas, Culturas e Línguas oferece cursos de francês, alemão, hebraico e estudos judaicos, italiano, **português**, espanhol, latim, grego, chinês e árabe, mas também disponibiliza **o ensino de várias línguas críticas, incluindo** hindi, japonês, coreano, grego moderno, polonês, **português** e russo, entre outros. Os alunos podem se especializar em Estudos Clássicos e Antigos do Mediterrâneo, Estudos Franceses e Francófonos, Alemão, Estudos Literários e Culturais Italianos ou Espanhol⁸⁵ (UNIVERSITY OF CONNECTICUT, 2020g, grifos nossos).

⁸⁵ No original: “The department of Literatures, Cultures & Languages offers courses in French, German, Hebrew and Judaic Studies, Italian, Portuguese, Spanish, Latin, Greek, Chinese and Arabic, but instruction is also available in a number of Critical Languages, including Hindi, Japanese, Korean, Modern Greek, Polish,

Nessa página, a língua portuguesa é mencionada ora dentre as línguas para as quais há possibilidade de obtenção de *major* e *minor*, ora dentre as línguas consideradas críticas, ou seja, aquelas menos ensinadas nos Estados Unidos. As disciplinas de ensino de língua portuguesa da universidade são *Elementary Portuguese I*, *Elementary Portuguese II* e *Intermediate Portuguese I* e *Intermediate Portuguese II* (UNIVERSITY OF CONNECTICUT, 2020g) (cf. ANEXO A).

iii) Wesleyan University

A *Wesleyan University* é uma instituição de ensino superior privada. Fundada em 1831 por líderes da Igreja Metodista norte-americana em homenagem ao fundador do movimento religioso, o britânico John Wesley, tornou-se independente de ligações institucionais com a Igreja Metodista em 1937 (WESLEYAN UNIVERSITY, 2020a). A universidade possui um único *campus*, localizado na cidade de Middletown (CT). É composta por sete *colleges*: *College of East Asian Studies*, *College of Education Studies*, *College of the Environment*, *College of Film and the Moving Image*, *College of Integrative Sciences*, *College of Letters* e *College of Social Studies* (WESLEYAN UNIVERSITY, 2020b).

O *Department of Romance Languages & Literatures* abriga os cursos de línguas ofertados pela instituição. Este departamento permite a obtenção de *majors* nas seguintes áreas de concentração: Estudos Francófonos, Literaturas e Culturas Hispânicas, Estudos Italianos e Estudos Românicos (WESLEYAN UNIVERSITY, 2020c). Outras línguas ofertadas, sem a possibilidade de obtenção de grau acadêmico, são o árabe, a língua de sinais americana, o chinês, o francês, o alemão, o grego, o hebraico, o hindi-urdu, o italiano, o japonês, o coreano, o latim, o português, o russo e o espanhol (WESLEYAN UNIVERSITY, 2020d).

O texto de apresentação da página dedicada ao ensino de língua portuguesa na *Wesleyan University* informa que o *Department of Romance Languages & Literatures* oferece a oportunidade de estudar um ano inteiro de português brasileiro em um formato acelerado para alunos que têm um sólido conhecimento prático de espanhol ou de outra língua românica e que a conclusão dos dois semestres de estudo de língua portuguesa é obrigatória para desenvolver

Portuguese, and Russian, among others. Students may major in Classics and Ancient Mediterranean Studies, French and Francophone Studies, German, Italian Literary and Cultural Studies, or Spanish” (UNIVERSITY OF CONNECTICUT, 2020g).

estudos no Brasil ou em Portugal (WESLEYAN UNIVERSITY, 2020e). No catálogo de cursos da *Wesleyan University* (2020f) para o ano letivo de 2020-2021, são ofertadas as seguintes disciplinas de língua portuguesa: *Portuguese (Romance Language Speakers) I* e *Portuguese (Romance Language Speakers) II* (WESLEYAN UNIVERSITY, 2020g, 2020h) (cf. ANEXO A).

iv) *Yale University*

A *Yale University* é uma instituição de ensino superior privada. Fundada em 1770, é a terceira instituição de ensino superior mais antiga dos Estados Unidos e integra a *Ivy League*, isto é, o grupo formado pelas oito universidades de maior prestígio acadêmico do país. A universidade possui um *campus* principal, localizado na cidade de New Haven (CT), e um *campus* adicional (*West campus*), localizado na cidade de Orange (CT). É composta por 14 *schools* e *colleges*: *Yale College*, *Yale Graduate School of Arts and Sciences*, *School of Architecture*, *School of Art*, *Divinity School*, *School of Drama*, *School of Engineering and Applied Science*, *School of Forestry and Environmental Studies*, *Law School*, *School of Management*, *School of Medicine*, *School of Music*, *School of Nursing* e *School of Public Health* (YALE UNIVERSITY, 2021a).

O *Department of Spanish & Portuguese* permite a obtenção de *major* e *minor* em Língua Portuguesa. A página eletrônica da instituição apresenta essa possibilidade da seguinte forma: “a especialização em Português é uma especialização em artes liberais destinada a desenvolver a competência na língua portuguesa e a proporcionar aos alunos um conhecimento abrangente das literaturas e culturas de Portugal, Brasil e territórios africanos e asiáticos de língua ou influência portuguesa”⁸⁶ (YALE UNIVERSITY, 2021b). O trajeto formativo obrigatório para estudantes que pleiteiam o *major* em Língua Portuguesa é cursar dois anos de disciplinas consideradas pré-requisitos referentes à língua portuguesa para, então, prosseguir no estudo das literaturas e das culturas luso-brasileiras (YALE UNIVERSITY, 2021c). É facultado também solicitar o aproveitamento de créditos obtidos em disciplinas ofertadas por outros departamentos e que tenham relação com o *major/minor* em Língua Portuguesa (YALE UNIVERSITY, 2021d). Além disso, ao término da graduação, no intuito de obter o grau

⁸⁶ No original: “The major in Portuguese is a liberal arts major intended to develop competence in the Portuguese language and to provide students with a comprehensive knowledge of the literatures and cultures of Portugal, Brazil, and African and Asian lands of Portuguese language or influence” (YALE UNIVERSITY, 2021b).

acadêmico no idioma, os estudantes devem elaborar um trabalho de conclusão de curso (*senior essay*) sobre algum tema relacionado à língua, às literaturas e às culturas lusófonas (YALE UNIVERSITY, 2021c).

A oferta de disciplinas é sazonal, de acordo com a possibilidade e o interesse de oferta pelos docentes em determinado semestre letivo, à exceção daquelas diretamente ligadas ao ensino do idioma. O catálogo de disciplinas de Yale referente ao ano letivo de 2019-2020 disponibilizava as seguintes disciplinas de língua portuguesa e suas literaturas: *Basic Portuguese I*, *Basic Portuguese II*, *Intermediate Portuguese I*, *Intermediate Portuguese II*, *Advanced Practice in Portuguese*, *Reacting: Drama in Portuguese*, *Machado de Assis*; *Pessoa*, *Lispector*, *Rosa*, *Saramago*; *Clarice Lispector: the Short Stories*; *Brazilian Novel of the 21st Century*; *Directed Reading or Directed Research*; *The Senior Essay* (YALE UNIVERSITY, 2020e) (cf. ANEXO A).

3.5 Processo de análise de dados

O processo de análise dos dados seguiu dois procedimentos distintos, segundo os diferentes objetivos específicos de pesquisa e a diferente natureza dos dados coletados/gerados. O primeiro procedimento de análise, de acordo com o objetivo de historicizar o ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos e com os dados bibliográficos e documentais obtidos, foi a leitura dos textos selecionados em busca de informações biográficas, numéricas, legislativas, educacionais, dentre outras, que permitissem elaborar uma narrativa histórica sobre o ensino de língua portuguesa no país. Tais informações foram organizadas cronologicamente e permitiram uma delimitação didática da história da consolidação da língua portuguesa como idioma de ensino universitário nos Estados Unidos em períodos. Cada período recebeu uma denominação, baseada nas principais razões sociais apontadas na literatura levantada para o interesse no ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos, a saber: período diletante (1816-1919), período pan-americano (1920-1939), período estratégico (1940-1959), período ideológico (1960-1979), período globalizante (1980-1999) e período internacional (2000-2016).

O segundo procedimento de análise utilizado, de acordo com o objetivo de analisar os elementos mediadores da agência de professores de língua portuguesa em atuação em instituições do ensino superior dos Estados Unidos e com os dados gerados a partir das entrevistas, é denominado de Análise Temática (AT). Inicialmente proposta por Braun e Clarke (2006) como um método de análise de dados qualitativos no âmbito da Psicologia, e

posteriormente expandida para outros campos do conhecimento, a AT destina-se à identificação, análise, interpretação e relato de padrões existentes em dados. Esses padrões são denominados de “temas”, que, por definição, revelam algo de importância identificado pelo pesquisador nos dados, tendo em vista a pergunta de pesquisa, e representam sentidos padronizados dentro do conjunto de dados analisado (BRAUN; CLARKE, 2006).

Na AT, a delimitação de um tema e as considerações sobre sua relevância não ocorrem necessariamente com base na maior quantidade de exemplos textuais que o constituem. Em vez disso, cabe à avaliação do pesquisador a determinação do que é um tema, de acordo com os objetivos de pesquisa estabelecidos, assim como a sua configuração final, mantendo-se consistente quanto aos critérios utilizados para a determinação da prevalência de um tema. Neste estudo, a identificação dos temas foi precedida pela distinção entre os professores colaboradores da pesquisa de acordo com o vínculo profissional que mantinham com a universidade onde trabalhavam. Estes professores foram categorizados em “professoras FLTAs”, “professoras associadas de língua portuguesa” e “professor titular de literatura em língua portuguesa”. Para cada categoria de professores, o critério de consideração de temas prevalentes foi o aparecimento de trechos referentes a ele nas falas de todos os entrevistados dentro de uma mesma categoria. A exceção foi a categoria “professor titular de literatura em língua portuguesa”, que contou com apenas um colaborador, cujo critério de prevalência temática foi a predominância de extratos referentes ao tema em toda a entrevista.

Segundo Braun e Clarke (2006), o pesquisador que empreende uma AT necessita esclarecer a sua abordagem de análise dos dados, assim como a sua compreensão sobre a relação entre os dados e a realidade e o grau de detalhamento da análise desses dados. Neste estudo, a abordagem para a análise dos temas foi semântica, isto é, ateve-se ao conteúdo explícito dos dados, não havendo a preocupação de identificar significados latentes (ideias, crenças, pressupostos ou ideologias) nos relatos dos entrevistados (BRAUN; CLARKE, 2006). Compreende-se que os dados gerados não necessariamente refletem a realidade, mas sim a visão subjetiva dos professores sobre a realidade em que eles estão imersos. A configuração final dos temas buscou fornecer uma descrição panorâmica, não detalhista, dos dados gerados.

O percurso analítico realizado nesta pesquisa consistiu em seis fases não lineares e recursivas, conforme propõem Braun e Clarke (2006). Na *Fase 1*, ocorreu a familiarização com os dados, o que compreendeu os processos de transcrição, revisão da transcrição, leitura e releitura dos dados, além da elaboração de notas iniciais sobre os dados encontrados (BRAUN; CLARKE, 2006). O objetivo da Fase 1 foi imergir na leitura dos dados de modo a tomar conhecimento da amplitude e da profundidade do conteúdo e interagir ativamente com eles em

busca de perceber sentidos e padrões iniciais (BRAUN; CLARKE, 2006). Nesta pesquisa, a transcrição dos dados verbais foi literal e retextualizou as falas dos entrevistados de acordo com a variedade de prestígio da língua portuguesa ou da língua inglesa (quando necessário), mantendo-se os marcadores conversacionais típicos da oralidade, conforme já explicitado. Essas escolhas se justificam simultaneamente pela preocupação ética de retratar os entrevistados de forma idônea e pela preservação da espontaneidade da situação de entrevista. A revisão da transcrição das entrevistas foi feita duas vezes, de modo a corrigir possíveis erros e esclarecer trechos ainda obscuros. A leitura e a releitura dos dados foram reiteradas desde a finalização da etapa de transcrição até a elaboração da versão final do relatório desta pesquisa.

Na *Fase 2*, houve a geração de códigos iniciais, ou seja, a identificação das unidades mais básicas de significado julgadas como interessantes pela pesquisadora à luz dos objetivos de pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006). Neste trabalho, a codificação buscou identificar trechos de conteúdo explícito das entrevistas realizadas, utilizando-se para tanto a elaboração de anotações manuais nas margens dos textos transcritos, seguida da listagem dos códigos elaborados em um arquivo de texto distinto.

A *Fase 3* configurou a reunião dos trechos codificados em temas (BRAUN; CLARKE, 2006). Tratou-se da etapa de refletir sobre as possibilidades de estabelecimento de relações entre os códigos elaborados, de criar temas por meio do agrupamento de códigos, de identificar possíveis temas e subtemas, e de checar a relação entre os temas (BRAUN; CLARKE, 2006). Ao final dessa etapa, ainda não se chegou à configuração final dos temas, mas já foi possível esboçar um primeiro mapa temático, ou seja, uma primeira representação visual dos “candidatos a temas” obtidos (BRAUN; CLARKE, 2006).

Em seguida, a *Fase 4* constituiu a revisão e o refinamento dos temas elaborados (BRAUN; CLARKE, 2006). Nesse momento, buscou-se a obtenção de homogeneidade interna para cada tema (coerência dos dados no âmbito de um mesmo tema) e de heterogeneidade externa entre os temas (distinção clara e identificável entre eles). O primeiro passo foi checar a adequação dos trechos selecionados aos temas em que foram alocados: em caso negativo, procedia-se à redefinição do tema de origem, à realocação do trecho para um outro tema, à criação de outro tema ou mesmo ao descarte do trecho selecionado (BRAUN; CLARKE, 2006). Ao final desse trabalho de refinamento, obteve-se um segundo mapa temático, diferente do primeiro desenhado na fase anterior (BRAUN; CLARKE, 2006). O segundo passo foi checar a adequação de cada tema individualmente e do mapa temático obtido à totalidade dos dados gerados, de modo que os temas refletissem o conteúdo mais evidente dos dados, tendo sempre em vista a base teórica utilizada na análise (BRAUN; CLARKE, 2006). A necessária releitura

dos dados gerou a codificação de novos trechos e a identificação de novas possibilidades de tema (BRAUN; CLARKE, 2006). Ao final da quarta fase, alcançou-se uma percepção clara sobre os temas, sobre a relação entre eles e sobre a história contada pelos temas (BRAUN; CLARKE, 2006).

A *Fase 5* compreendeu a definição e a nomeação final dos temas (BRAUN; CLARKE, 2006). Tratou-se do momento de chegar ao cerne de cada tema, isto é, de verificar se não estavam muito amplos ou muito complexos e de organizar os trechos dos dados selecionados em cada tema de maneira a formarem uma narrativa coerente e consistente (BRAUN; CLARKE, 2006). O esboço narrativo elaborado neste momento compreendeu não só a paráfrase do conteúdo dos dados, mas também o destaque sobre o que era de interesse naquele tema e o porquê (BRAUN; CLARKE, 2006). Desse modo, foi possível identificar a história contada por cada tema de maneira individual e a maneira como essa história acrescentava à história “geral” orientada pela pergunta de pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006). Finalmente, esta etapa contemplou a nomeação final dos temas, que buscou seguir os critérios de concisão, impacto e clareza sobre o conteúdo do tema (BRAUN; CLARKE, 2006).

Os temas identificados nas entrevistas, segundo as categorias de professores entrevistados, são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 - Temas identificados de acordo com as categorias de professores entrevistados

Categorias de professores	Temas identificados nas entrevistas		
Professoras FLTAs	Princípios do FLTA	Livro didático	Rede de relações
Professoras associadas de língua portuguesa	Estruturas institucionais	Autoprescrições profissionais	Condições de trabalho
Professor titular de literatura em língua portuguesa	Estruturas institucionais	Formação intelectual	-

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, na *Fase 6*, ocorreu a análise final e a elaboração do relatório de pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006). A escrita buscou reportar a história contada pelos dados — internamente a cada tema e transversalmente a todos os temas — de maneira concisa, coerente, lógica, não repetitiva e interessante (BRAUN, CLARKE, 2006). O relatório final buscou

fornecer exemplos nítidos e, sobretudo, ir além do fornecimento de dados ou da sua descrição, ao também defender um argumento em relação à pergunta de pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006).

Nos próximos dois capítulos, terá espaço a discussão dos dados referentes às duas etapas de coleta/geração de dados da pesquisa. No primeiro deles, a discussão dos dados bibliográficos e documentais da pesquisa proporciona a historicização do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos. No segundo, a discussão dos dados provenientes das entrevistas resulta na análise dos elementos mediadores da agência de professores de língua portuguesa em atuação em universidades do país. As considerações desenvolvidas ao final de cada capítulo analítico respaldam o argumento de tese da pesquisa.

4 HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NOS ESTADOS UNIDOS

Este capítulo historiciza o ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos desde o século XIX até as primeiras décadas do século XXI. Os períodos históricos são didaticamente categorizados em diletante (1816-1919), pan-americano (1920-1939), estratégico (1940-1959), ideológico (1960-1979), globalizante (1980-1999) e internacional (2000-2016). A periodização respalda-se nas razões sociais predominantes utilizadas para justificar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos Estados Unidos encontradas na etapa de pesquisa bibliográfica e documental deste trabalho.

4.1 De 1816 a 1919: período diletante

O século XIX registra os primeiros marcos históricos da inserção do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos. Desde o século XVII, há notícia do interesse de habitantes do que posteriormente viria a ser os Estados Unidos da América pelo restante do continente e, por extensão, pelo Brasil (DELPAR, 2009). No início do século XIX, a curiosidade intelectual, religiosa, econômica e militar sobre a região e seus povos também motivou alguns indivíduos das antigas colônias inglesas a realizarem estudos diletantes sobre as suas línguas e culturas; no entanto, na esfera oficial, durante boa parte do século XIX, predominava a indiferença pela região (DELPAR, 2009). No caso do Brasil, há relatos de cientistas, naturalistas, viajantes e missionários norte-americanos do século XIX sobre o país, mas, em geral, com pouca repercussão na sociedade e sem profissionalização acadêmica (LEVINE, 2002). No meio universitário, os movimentos de independência das antigas colônias ibéricas, ocorridos entre 1810 e 1825, geraram algum interesse pelos novos países independentes e por suas línguas de colonização, como sinaliza a introdução da oferta da língua espanhola em instituições de ensino superior dos Estados Unidos na primeira metade do século XIX (DELPAR, 2009). O Brasil, único país de língua oficial portuguesa no continente, declara independência de Portugal em 1822, mas a introdução da oferta do ensino do idioma no meio universitário antecede a esse fato.

O pioneirismo na oferta do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos é atribuído ao Padre Babad (1763-1846). O sacerdote nasceu na França e emigrou para os Estados Unidos, onde viveu entre 1799 e 1820, em decorrência da eclosão da Revolução Francesa e da perseguição jacobina a membros do clero. Foi o primeiro

docente de que se tem registro a ministrar um curso de língua portuguesa em uma instituição de ensino superior nos Estados Unidos. O curso aconteceu em 1816, no *Saint Mary's College* (localizada em Baltimore, estado de Maryland), sob a tutela do Departamento de Letras Clássicas (SMITH, 1945). Há notícia também de um segundo e último curso do idioma ministrado pelo Padre Babad, em 1820, já sob responsabilidade do Departamento de Língua Espanhola da instituição (SMITH, 1945). Sobre a natureza dos cursos de língua portuguesa, pouco se sabe, pois “os [alunos] do Padre Babad não deixaram registro do seu ensino. Não sabemos sobre os seus métodos, sobre os livros usados ou sobre as impressões causadas nos seus alunos”⁸⁷ (SMITH, 1945, p. 334). Em que pese a falta de informações sobre os cursos ministrados por Babad, outras publicações do sacerdote indicam o seu comprometimento com a divulgação da língua portuguesa entre os setores cultos do país.

Em 1820, no mesmo ano de registro do seu último curso no *Saint Mary's College*, o Padre Babad publica a primeira gramática de língua portuguesa nos Estados Unidos, intitulada *A Portuguese and English grammar, compiled from the use of Lobato, Durgam, Sand and Vieyra, and simplified for the use of students* (BABAD, 1820). No prefácio do compêndio gramatical, o Padre Babad expressa uma dupla utilidade para o aprendizado da língua portuguesa no país: o estabelecimento de relações comerciais com Portugal e com suas colônias e a apreciação da literatura lusa a partir de Camões (BABAD, 1820). O estudioso ainda chega a anunciar em jornais da época os seus próximos intentos relativos à instrumentalização do ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos: publicar cinco volumes destinados ao aprendizado do português e do espanhol, compilar um dicionário trilingue inglês-espanhol-português e organizar uma antologia de leituras em português (SMITH, 1945). Contudo, o Padre Babad não conseguiu colocar esses planos em prática, pois retornou abruptamente à França naquele mesmo ano de 1820 (SMITH, 1945). Após o retorno do sacerdote à Europa, os seus cursos de português não tiveram continuidade no *Saint Mary's College* e a sua *Portuguese and English Grammar* caiu no esquecimento. O próximo curso de língua portuguesa em uma universidade estadunidense seria ministrado apenas 10 anos depois.

Por muito tempo, o pioneirismo na oferta do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos foi atribuído a Pietro Bachi (1787-1853). Entre 1830 e 1840, o professor Bachi, nome assumido pelo siciliano Ignazio Batolo após emigrar para os Estados Unidos, ministrou os primeiros cursos de língua portuguesa da Universidade de

⁸⁷ No original: “those [pupils] of Father Babad left no record of his teaching. We know nothing of his methods, of the books he used, or what impression he left on his students” (SMITH, 1945, p. 334).

Harvard (em Cambridge, estado de Massachussetts), onde atuou como professor do Departamento de Línguas Modernas entre 1826 e 1846. Em 1831, ano seguinte ao início dos seus cursos de língua portuguesa em Harvard, Bachi publica a gramática intitulada *Comparative view of Spanish and Portuguese languages or an easy method of learning the Portuguese tongue for those who are already acquainted with the Spanish* (BACHI, 1831). No prefácio da obra, à semelhança do Padre Babad (1820), Bachi (1831) justifica a necessidade do aprendizado do idioma mediante a importância da literatura lusa, simbolizada por Camões, e das relações comerciais estabelecidas entre os Estados Unidos e a porção falante de língua portuguesa do mundo. Apesar da semelhança entre os argumentos expostos nos prefácios de Babad (1820) e Bachi (1831), provavelmente Pietro Bachi não tomou conhecimento dos cursos ministrados e da gramática da língua portuguesa publicada pelo Padre Babad, visto que chega a asseverar: “Até agora tem sido motivo de lamentação que o estudo desta língua [portuguesa] tenha sido *totalmente* negligenciado em nossas faculdades e em outros locais de educação pública [...]”⁸⁸ (BACHI, 1831, p. vi, grifo nosso). Logo, é possível afirmar que as primeiras iniciativas de ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior norte-americanas, ocorridas na primeira metade do século XIX, foram pontuais e isoladas.

Já no final do século XIX e na primeira metade do século XX, havia uma diminuta porção de acadêmicos que se dedicavam ao estudo e ao ensino da língua e da literatura portuguesa dentro de renomadas instituições de ensino superior. Por exemplo, na Universidade de Yale, Jackson (2004) identifica uma presença inicial da língua portuguesa durante esse período na figura de Henry Roseman Lang, estudioso da poesia portuguesa medieval e correspondente de linguistas e filólogos portugueses e de intelectuais brasileiros. Ainda no final do século XIX, a Universidade de Harvard, a Universidade de Virgínia e a Universidade de Colúmbia começaram a listar o português dentre as opções de cursos de línguas (TESSER, 2002). Na Universidade de Harvard, por exemplo, após o cessar das atividades de Pietro Bachi, um curso filológico de fonologia e inflexões portuguesas para estudantes de pós-graduação foi ofertado em 1898 pelo professor Sheldon, catedrático de alemão e de filologia românica na instituição (HARVARD UNIVERSITY, 1899). Em Harvard, ainda, a partir de 1904 até meados de 1920, o professor Jeremiah D. M. Ford passa a ministrar cursos de língua e literatura portuguesa para estudantes de pós-graduação em filologia românica, voltados para o estudo da poesia medieval e renascentista lusa (Gil Vicente, Sá de Miranda e Camões) (HARVARD

⁸⁸ No original: “It has hitherto been a subject of just regret that the study of this language has been entirely neglected in our colleges and other places of public education [...]” (BACHI, 1831, p. vi).

UNIVERSITY, 1906, 1908, 1910, 1913, 1915, 1917, 1919, 1921, 1925, 1926, 1928). Os exemplos elencados mostram que a inserção da língua portuguesa nas instituições de ensino superior norte-americana deu-se por meio do estudo da literatura lusa segundo uma abordagem filológica, voltado a um seleto grupo de estudantes dentro de seletas instituições de prestígio. Desse modo, associava-se mais a um interesse de aprofundamento intelectual do que à necessidade de correspondência a um projeto político nacional mais amplo pelas universidades.

Todavia, na virada do século XIX para o século XX, o interesse econômico e diplomático dos Estados Unidos pela América Latina aumentava. Na economia, os países latino-americanos tornavam-se fornecedores de matérias-primas e escoadouros da produção fabril norte-americana. Na política externa, a indiferença inicial pelo continente foi sendo substituída pelo intervencionismo exclusivista do “*Big Stick*” (Grande Porrete) encampado pelo presidente Theodore Roosevelt (1901-1909) e, paralelamente, pela articulação diplomática promovida pelo pan-americanismo, com o objetivo de fortalecer as relações entre América do Norte, Central e Sul (MOURA, 1990). Essa segunda via de aproximação teve como marco inicial a realização da I Conferência Pan-Americana⁸⁹, ocorrida em 1889 na cidade de Washington. Articulada pelo país anfitrião com a participação de 18 estados americanos, inclusive o Brasil, a Conferência de 1889 resultou na constituição de uma organização com fins comerciais e jurídicos denominada *International Bureau of the American Republics* (Gabinete Internacional das Repúblicas Americanas), rebatizada em 1890 como *International Union of American Republics* (União Internacional das Repúblicas Americanas), com fins comerciais e jurídicos (BRITANNICA, 2022; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 2022). A aproximação continental começava a gerar resultados políticos palpáveis, mas as relações culturais ainda precisavam avançar.

A necessidade de um conhecimento cultural da América Latina pelos Estados Unidos encontrou amparo nas instituições de ensino superior e nas sociedades intelectuais. De um lado, as universidades passaram a ofertar um número cada vez maior número de disciplinas e a organizar departamentos especializados na região (DELPAR, 2009). De outro, em 1904, o milionário da siderurgia e entusiasta dos assuntos da América Latina, Archer Huntington, funda, em Nova Iorque, a *Hispanic Society of America* (Sociedade Hispânica da América), com o objetivo de “promover o avanço do estudo da literatura, da história e das línguas espanhola e portuguesa e o avanço do estudo dos países onde o espanhol ou o português são ou já foram

⁸⁹ No total, houve dez Conferências Pan-Americanas, que se estenderam do período de 1889 a 1954. Uma delas ocorreu no Rio de Janeiro, em 1906.

falados” (HISPANIC SOCIETY OF AMERICA, 2020)⁹⁰. A declaração revela uma identificação dos países do continente americano com os seus idiomas oficiais. Contudo, nas instituições superiores norte-americanas, a inserção da língua portuguesa era quase nula.

A relativa invisibilidade da língua portuguesa nos estratos intelectuais dos Estados Unidos foi percebida pelo intelectual pernambucano Joaquim Nabuco. Nomeado primeiro embaixador do Brasil naquele país, em 1905, na esteira da construção de uma diplomacia de prestígio alinhada com os Estados Unidos, promovida pelo então ministro brasileiro Barão do Rio Branco, Nabuco dedicou parte de sua atuação diplomática à divulgação da língua portuguesa e da sua literatura em renomadas instituições de ensino superior norte-americanas. Entre 1908 e 1909, o embaixador brasileiro proferiu conferências sobre Camões e o Brasil que se tornaram célebres⁹¹. Como mostra a publicação comemorativa intitulada *Joaquim Nabuco na Universidade de Yale — Conferências na Universidade*, organizada por Kenneth David Jackson, Nabuco estava imbuído da defesa do americanismo e, por isso, buscava aproximar o Brasil dos Estados Unidos como representantes de uma nova civilização continental emergente (JACKSON, 2008, 2010). Esse ideal diplomático nabuquiano refletiu-se na divulgação da língua portuguesa feita nas referidas conferências: ao exaltar a literatura lusa, na figura do poeta Camões, o intelectual buscava transmitir a ideia de uma língua dotada de uma cultura literária digna da admiração dos estudantes universitários dos Estados Unidos. Nas palavras de Jackson (2010, p. 12), “Nabuco procura constituir ele mesmo o elo que ligará essas conceituadas universidades pelo amor à língua portuguesa e ao espírito nacional brasileiro”. Dessa forma,

O propósito de Nabuco [...] é ser não apenas o embaixador de um país, mas de toda uma língua e cultura, e de um continente de uma vivência comum; ele espera chamar a atenção dos alunos americanos, que desconhecem completamente o Brasil, e conquistá-los ao abordar matérias que estudam e entendem bem dentro do seu currículo acadêmico [...]. (JACKSON, 2010, p. 25)

⁹⁰ No original: “to advance the study of the Spanish and Portuguese languages, literature, and history, and advancement of the study of the countries wherein Spanish or Portuguese are or have been spoken” (HISPANIC SOCIETY OF AMERICA, 2020).

⁹¹ Na Universidade de Yale, Joaquim Nabuco apresentou as conferências “O espírito de nacionalidade na história do Brasil” (*The spirit of nationality in the history of Brazil*) e “O lugar de Camões na literatura” (*The place of Camoens in literature*). Na Universidade de Chicago, “Fortalecendo os laços de amizade entre as duas Américas” (*Strengthening the bonds of friendship between the two Americas*). No Vassar College, “Camões, o poeta lírico” (*Camoens, the lyric poet*). Na Universidade de Cornell, “Os Lusíadas como a epopeia do amor” (*The Lusiads as the epic of love*).

A diplomacia cultural realizada por Joaquim Nabuco nessas conferências rendeu-lhe a alcunha de “propagandista da língua portuguesa” (BATCHELOR, 1974). Como mostra Jackson (2008, 2012), Machado de Assis, em 1908, parabeniza o diplomata e amigo pelas conferências de divulgação de Camões e da língua portuguesa, lidas pelo autor no *Jornal do Commercio*, e pelo recebimento do título de doutor *honoris causa* pela Universidade de Yale:

Obrigado por todos e particularmente pelo que trata do lugar de Camões na literatura. É bom, **é indispensável reclamar para a nossa língua o lugar que lhe cabe, e para isso os serviços políticos internacionais que se prestarem não serão menos importantes que os puramente literários**. Realmente é triste, vemos considerados, como V. nota, em posição subalterna à língua espanhola. Você será assim mais uma vez o embaixador do nosso espírito. Um abraço pelas distinções que aí tem recebido e que são para o nosso Brasil inteiro. (MACHADO DE ASSIS, 1908 *apud* JACKSON, 2012, p. 29)

À congratulação feita por Machado de Assis ao esforço de Joaquim Nabuco de tornar conhecida a língua portuguesa entre a elite dos Estados Unidos acrescenta-se o reconhecimento desse trabalho por outra figura intelectual do Brasil. Na segunda década do século XX, o jovem sociólogo Gilberto Freyre (2016 [1919], p. 67-68), ele mesmo estudante brasileiro nos Estados Unidos, também aludia ao papel de divulgador da língua portuguesa como parte das atividades desenvolvidas pelo diplomata pernambucano: “Dirigindo-se à sabedoria em flor dos Estados Unidos [...], o Embaixador Nabuco fez do português – da língua e da literatura – a melhor propaganda que já se fez dele em qualquer dos países de fala inglesa”. Aliás, o sociólogo pernambucano, em outra passagem, exalta a dedicação de Joaquim Nabuco à redução do desconhecimento da língua portuguesa e do Brasil entre a população universitária dos Estados Unidos:

Já Nabuco, nos seus dias de Embaixador, comparava-se a um mendigo, mendigando para Luís de Camões e para a beleza da língua portuguesa a atenção da alta cultura americana. Gloriosa mendicância. Nunca jamais o grande cantor dos *Lusíadas* teve, entre peregrinos, rapsodo mais sedutor. [...] Nabuco, diz-nos o sr. Arthur Bomilcar, “via no estudo da língua portuguesa o canal por onde ao cabo chegariam (os norte-americanos) a descobrir este mundo que é o Brasil” (FREYRE, 2016 [1919], p. 67).

O desconhecimento do português e do Brasil pelos norte-americanos foi mencionado explicitamente em algumas conferências de Joaquim Nabuco. Em Cornell, por exemplo, o embaixador afirma: “Espero que essas conferências sobre Camões chamem a atenção de alguns poucos estudantes norte-americanos para um dos maiores nomes da literatura moderna e para a

beleza e poesia da nossa língua. Geralmente me pedem para falar em espanhol, tão generalizada é a crença aqui de que, no Brasil, nós falamos espanhol”⁹² (NABUCO, 1909, p. 1-2). Segundo Jackson (2010), o embaixador incomodava-se com a utilização do adjetivo “hispano-americano” para referir-se à América Latina, incluindo o Brasil e aproveitava as conferências para distinguir o idioma espanhol do português. Conforme avalia Delpar (2009, p. 29), “no início do século XX, o estudo do português e da literatura de Portugal e do Brasil permaneceu periférico, na melhor das hipóteses, embora a língua e a sua literatura tenha tido alguns defensores”⁹³. Logo, apesar de simbólicas e célebres, as conferências nabuquianas não foram seguidas por iniciativas capazes de reverter a posição marginal do estudo da língua portuguesa nas instituições de ensino superior estadunidenses.

A propaganda da língua portuguesa realizada por Joaquim Nabuco por meio das conferências universitárias não seguia diretrizes oficiais do governo brasileiro. Embora estivesse firmemente associada à sua condição de embaixador e plenamente alinhada à diplomacia de prestígio defendida pelo Barão do Rio Branco, a divulgação do idioma feita por Joaquim Nabuco — ele mesmo um literato, membro fundador da Academia Brasileira de Letras em 1897 — partiu de um senso de missão particular. Conforme Jackson (2010), as conferências universitárias se apoiavam no carisma do diplomata para atrair audiência para um poeta (Camões), uma língua (portuguesa) e um país (Brasil) quase desconhecidos nos círculos acadêmicos norte-americanos. Não era, portanto, parte de qualquer ação coordenada de política externa brasileira. Assim como outras iniciativas individuais de divulgação do idioma em instituições de ensino norte-americanas no século XIX e início do século XX, interrompidas pelo cessar das atividades dos indivíduos com ela comprometidos, a divulgação da língua portuguesa por Joaquim Nabuco interrompeu-se com o falecimento do embaixador brasileiro nos Estados Unidos, ocorrido em 1910.

Cerca de dez anos depois, Gilberto Freyre (2016 [1919], p. 67) relata que a língua portuguesa ainda era uma “ilustre desconhecida” naquele país:

Do português já foi dita esta frase travosa: “é uma língua clandestina”.

⁹² No original: “I hope these Adresses on Camoens will call the attention of a few among the American students to one of the greatest names of modern Literature and to the beauty and poetry of our language. I am often asked to speak in Spanish, so general is the belief here that in Brazil we speak Spanish. [...]” (NABUCO, 1909, p. 1-2).

⁹³ No original: “In the early twentieth century the study of Portuguese and of the literature of Portugal and Brazil remained marginal at best, though the language and its literature had some advocates” (DELPAR, 2009, p. 29).

Nos Estados Unidos que é que se sabe da nossa língua e literatura? Mesmo entre o público letrado, e, estreitando mais o círculo, mesmo entre a gente das universidades, a ignorância é pasmosa. Sabem do português o que sabem dalguma obscura fala ilhoa. Desconhecem que é a língua de mais da metade da população da América do Sul, pois a ideia comum é que esse continente inteiro fala o espanhol. Ignoram que é falado por mais de 39 milhões: no Brasil, em Portugal, em possessões portuguesas na África e na Ásia. E que o português tem uma literatura à parte, de primeira água, tão boa quanto a de qualquer de suas irmãs românicas, é fato que um ou outro erudito conhece.

Os relatos existentes sobre o ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior estadunidenses no início do século XX confirmam o reduzido quantitativo numérico de estudantes matriculados. Gilberto Freyre (2016 [1919], p. 67) reporta trecho de uma carta recebida pelo professor português da Universidade de George Washington, Joaquim Siqueira Coutinho, na qual dizia que o docente que “[...] ensina de graça a sua e nossa língua [portuguesa]”, [e] ‘tem de andar à procura de alunos, sendo a frequência de quatro a cinco’”. Os relatórios da Universidade de Harvard também mostram que os cursos ofertados pelo professor J. D. M. Ford nas primeiras duas décadas do século XX eram voltados a um número que variava de três a treze alunos, quase sempre muito menor do que o número de estudantes matriculados nos cursos das demais línguas românicas ofertados na instituição (HARVARD UNIVERSITY, 1906, 1908, 1910, 1913, 1915, 1917, 1919, 1921, 1925, 1926, 1928).

Em contrapartida à diminuta representatividade do ensino de língua portuguesa no início do século XX, o ensino de língua espanhola nas instituições de ensino superior norte-americanas começava a ganhar mais adeptos. O estreitamento dos laços comerciais com as repúblicas da América Latina, o declínio do estudo da língua alemã e de outras línguas estrangeiras ocorrido após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) (WILEY; GARCÍA, 2016), a crença de que o espanhol era uma língua fácil de ser aprendida e o aumento do interesse no continente após o fim do isolamento norte-americano ocasionado pelo conflito armado são alguns dos fatores que explicariam a tendência ascendente de interesse pelo espanhol (WILKINS, 1917). Diante desse cenário favorável, em 1917, um grupo de acadêmicos e professores do idioma inauguram uma associação especializada, denominada de *American Association of Teachers of Spanish* (AATS) (Associação Norte-Americana de Professores de Espanhol). Embora o espanhol seja a única língua presente no nome oficial da instituição, Lawrence A. Wilkins, seu primeiro presidente, declara logo de início: “[...] estamos interessados no espanhol e no português”⁹⁴ (WILKINS, 1917, p. 6). Fortalecida pelos ventos

⁹⁴ No original: “[...] we are interesting ourselves in Spanish and Portuguese” (WILKINS, 1917, p. 6).

do pan-americanismo, que pregava a aproximação e a compreensão recíproca entre as repúblicas do Novo Mundo, a constituição da AATSP contou com o auxílio do milionário Archer Huntington, fundador da Sociedade Hispânica da América em 1904. Já no ano seguinte à sua fundação, em 1918, a AATS começa a publicar um periódico oficial destinado aos seus membros, intitulado *Hispania* (DELPAR, 2009). Embora concentrada na discussão de assuntos pertinentes ao ensino de língua espanhola nos Estados Unidos, não tarda a aparecer na *Hispania* o primeiro artigo sobre a língua portuguesa.

O primeiro artigo em defesa do estudo da língua portuguesa publicado na *Hispania*, intitulado *The importance of the study of the Portuguese language*, foi escrito pelo eminente geólogo norte-americano John Casper Branner, em 1919. Posteriormente, o artigo foi publicado em fascículo pelo próprio autor, segundo informa Freyre (2016 [1919]). O envolvimento do cientista com o idioma associa-se à sua longa experiência de pesquisa geológica no Brasil, ocorrida entre os anos de 1876 e 1917, tendo visitado o país diversas vezes durante esse período (OLIVEIRA, 2014). Gilberto Freyre refere-se a Casper Branner como “amigo bom e forte do Brasil, e um propagandista da nossa língua e cultura” (FREYRE, 2016 [1919], p. 69), e assim descreve a sua relação com o país e o idioma:

Nessas e noutras excursões de cientistas é que o dr. Branner ganhou afeição à nossa terra, à nossa gente, à nossa língua. Palmilhando as praias do Norte, atravessando as areias secas do interior, estudando aqui e acolá a fisionomia das rochas, veio-lhe o interesse pela gente, dona da terra a que se dedicara sua ciência em flor. E a língua dessa gente também veio a interessar esse sábio anglo-saxão, esse membro da *English speaking race* – cuja frieza para com as línguas dos outros é bem conhecida (FREYRE, 2016 [1919], p. 68).

O conhecimento da língua portuguesa obtido por Branner, segundo presidente da Universidade de Stanford (localizada em Palo Alto, estado da Califórnia), ramificou-se em produção bibliográfica sobre e no idioma, no estabelecimento de contatos com a intelectualidade brasileira e na doação de acervo para o estudo do Brasil. Em 1910, Casper Branner publica uma gramática da língua portuguesa intitulada *Brief grammar of the Portuguese language with exercises and vocabulaires* nos Estados Unidos. No prefácio à obra, à semelhança dos gramáticos da língua portuguesa anteriores, Padre Babad e Pietro Bachi, elenca argumentos de ordem literária e comercial para o estudo do idioma, mas diferentemente dos autores precedentes também menciona razões de ordem política e diplomática como motivadores do estudo da língua portuguesa. Outra diferença em relação às gramáticas de Babad (1820) e Bachi (1831), focadas na variedade europeia e na abordagem filológica do

idioma, é que a sistematização gramatical formulada por Branner, conquanto também filológica, afirma incluir elementos do português brasileiro. Além da produção gramatical, o estudioso também traduziu obras originalmente escritas em língua portuguesa para a língua inglesa, como *History of the origin and establishment of the inquisition in Portugal*, publicada postumamente em 1926, tradução da “História da origem e estabelecimento da Inquisição em Portugal” escrita pelo literato português Alexandre Herculano (HERCULANO, 1926).

Casper Branner estabeleceu contatos frutíferos com a intelectualidade brasileira. Era amigo pessoal do sociólogo Gilberto Freyre, do diplomata Joaquim Nabuco e do diplomata Manoel de Oliveira Lima. Segundo Marques (2020), a atuação desses dois últimos brasileiros nos Estados Unidos, juntamente com a de Casper Branner, pode ser considerada o ponto de partida para a promoção do Brasil, da cultura luso-brasileira e da língua portuguesa nos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX. Enquanto Joaquim Nabuco realiza as conferências em prol da língua portuguesa e literatura lusa entre 1904 e 1905, Oliveira Lima também conferencia sobre a história e a literatura brasileiras em diversas universidades norte-americanas, a convite de Branner, e em 1916 realiza uma doação para a Universidade Católica da América de cerca de 16 mil livros sobre a América Latina, que em 1924 dará origem à “Biblioteca Oliveira Lima” ou “Biblioteca Ibero-Americana” na Universidade Católica da América (em Washington, D. C.), onde o diplomata trabalhou até a sua morte em 1928 (DELPAR, 2009). Já Casper Branner, além de produzir gramática e traduzir obras em português, também chega a doar cerca de 8 mil volumes sobre o Brasil para a Biblioteca da Universidade de Stanford (FREYRE, 2016 [1919]). Os três intelectuais contribuíram significativamente para a construção de um acervo bibliográfico referente ao Brasil e à língua portuguesa em instituições de ensino superior do país, além de reforçarem a importância do estudo do idioma nesse contexto.

A defesa do estudo da língua portuguesa nos Estados Unidos por John Casper Branner, feita no prefácio à sua gramática, aparece em outra publicação antecedente ao artigo seminal da *Hispania*. Em 1918, ele publica um artigo intitulado *A favor da língua portuguesa* na revista *O estudante brasileiro*, vinculado à Associação de Estudantes Brasileiros nos Estados Unidos (*Brazilian Students' Association*) e publicado no estado de Ohio. No referido texto, Branner reconhece o seu papel de propagandista da língua portuguesa e aponta os seguintes obstáculos à divulgação do idioma nos Estados Unidos: a falta de interesse dos países em que o português era a língua oficial, a dificuldade de conseguir apoio editorial para a publicação de obras sobre a língua portuguesa, a difusão da crença de que o espanhol era a língua falada no Brasil ou de que o espanhol era perfeitamente compreensível no país, assim como a intervenção

governamental na ortografia do idioma. Para esses obstáculos, Casper Branner propõe como solução o abandono do que chama de “indiferentismo”, acompanhado da tomada de uma posição ativa dos brasileiros na oposição ao uso do espanhol em relações comerciais travadas com os Estados Unidos e em produtos norte-americanos importados para o país, assim como à intervenção lusa na ortografia do idioma através das reformas: “hoje, a esperança da língua portuguesa fica nas mãos dos brasileiros, e é de esperar que eles façam uma propaganda a favor do portuguez [...]” (BRANNER, 1918, p. 4). Essa publicação de 1918 estabelece alguns pontos que serão retomados na pioneira publicação sobre o ensino de língua portuguesa na *Hispania* em 1919.

No artigo *The importance of the study of the Portuguese language*, publicado em 1919, John Casper Branner aborda o desconhecimento da língua portuguesa entre os norte-americanos e o atribui à crença de que qualquer país do continente americano que não falasse o espanhol seria insignificante ou de que o uso do espanhol seria adequado para se comunicar ou fechar negócios com brasileiros. Abandonando quase que totalmente os argumentos de ordem literária, Branner (1919) pragmaticamente enfoca a representatividade do Brasil como um país promissor e elenca a grandeza territorial, populacional e comercial da nação como principais argumentos para o aprendizado da língua portuguesa por cidadãos dos Estados Unidos. Entretanto, o ensino da língua portuguesa naquele país, além de todos os fatores apontados por Branner (1918), esbarrava na carência de professores do idioma: “Dentre as dificuldades da presente situação nos Estados Unidos está a de encontrar bons professores da língua. Espera-se, contudo, que os departamentos de línguas românicas em nossas universidades abordem esse assunto prontamente e não deixem o público se debater sem orientação adequada”⁹⁵ (BRANNER, 1919, p. 93). De fato, as universidades tomarão a dianteira do ensino da língua portuguesa no país, mas isso acontecerá pelo menos duas décadas depois do libelo escrito por John Casper Branner (1919) para a *Hispania*. No Brasil, o envolvimento intelectual apaixonado de Branner com a língua portuguesa e os estudos do Brasil foi reconhecido com a outorga da condição de sócio correspondente da Academia Brasileira de Letras (ABL) (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2022).

⁹⁵ No original: “Among the difficulties of the present situation in the United States is that of finding good teachers of the language. It is hoped, however, that the departments of Romanic languages in our universities will take this matter in hand promptly, and not leave the public longer to flounder about without proper guidance” (BRANNER, 1919, p. 93).

A primeira metade do século XIX até as duas primeiras décadas do século XX, especificamente de 1816 a 1919, é o período inicial de inserção da língua portuguesa em instituições de ensino superior nos Estados Unidos. A passagem de um desconhecimento quase total entre Brasil e Estados Unidos no início do século XIX até o estabelecimento de forte parceria comercial os países no início do século XX não resultou em uma mudança significativa no ensino de língua portuguesa nas faculdades e universidades daquele país. Como no século XIX, o idioma continuava a ser ofertado como aprofundamento erudito ao estudo de outras línguas românicas, seguindo uma abordagem filológica e predominantemente voltada ao estudo da literatura lusa, por professores de outras línguas românicas para um número restrito de estudantes universitários. Os pioneiros Padre Babad e Pietro Bachi, tanto no ensino quanto na publicação de gramáticas do idioma nos Estados Unidos, abriram espaço para a inserção do português como língua de cultura nas instituições de ensino superior. À parte a iniciativa pontual de um ou outro professor isolado circunscrito à sua instituição, no início do século XX era grande o desconhecimento da língua portuguesa entre a elite universitária do país. Algumas vozes em defesa do estudo do idioma nos meios acadêmicos se levantam no início do século XX, como Joaquim Nabuco e John Casper Branner, mas, a despeito de sua inserção nos círculos intelectuais do país, a institucionalização da língua portuguesa nas instituições de ensino superior durante este período permaneceu precária, constituindo uma atividade de eruditos, dedicados ao estudo do idioma por interesse intelectual e literário.

O lapso temporal de lançamento das bases para a inserção do ensino da língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos é ora denominado “período diletante” (1816-1919). A denominação justifica-se pela motivação central para os estudos do idioma ser o interesse intelectual pelo aprofundamento em outra língua românica além daquelas já tradicionais nas universidades. Nesse sentido, a língua portuguesa era ensinada mais pela apreciação literária e pesquisa filológica do que necessariamente por uma vinculação profissional daqueles docentes que a ensinavam. Os primeiros cursos, as primeiras gramáticas e os primeiros defensores da importância do ensino do idioma em espaços acadêmicos surgem neste momento e abrem caminho para outro período, no qual ao interesse intelectual se somará um precursor interesse governamental no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

4.2 De 1920 a 1939: período pan-americano

Na década de 1920, as características do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior nos Estados Unidos permaneciam bastante semelhantes ao período anterior,

porém, na esfera governamental, ainda que de maneira incipiente, as autoridades começavam a aderir ao discurso de conveniência do aprendizado do idioma para as iniciativas de aproximação diplomática do país. O rompimento definitivo de certo isolamento geopolítico até então cultivado pelos Estados Unidos e a consolidação do controle político e econômico na América Central e no Caribe, associados ao vertiginoso crescimento econômico do país, intensificaram as relações estadunidenses com a América Latina (MOURA, 1990). Os países latino-americanos passaram a apresentar alguma resistência diplomática à política intervencionista norte-americana, manifesta nas Conferências Pan-Americanas ocorridas ao longo da década e nos movimentos culturais de valorização das raízes ibéricas (MOURA, 1990). Quanto ao Brasil, a parceria comercial com os Estados Unidos já estava consolidada nos anos 20, fruto da aproximação iniciada desde o fim do século XIX, mas a inserção do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior norte-americanas permaneceu pontual e esparsa.

Evidências da pouca representatividade do ensino de língua portuguesa em escolas superiores e universidades dos Estados Unidos encontram-se no relatório intitulado “A língua portuguesa nos Estados Unidos”, publicado em 1925 pelo cônsul português Eduardo Carvalho, cujo objetivo era traçar um panorama do conhecimento da língua portuguesa nos Estados Unidos em vários contextos. O representante diplomático lusitano reporta o diagnóstico feito por professores universitários radicados nos Estados Unidos sobre a presença do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior. Correspondem-se com o cônsul professores das Universidades de Harvard, de Yale, de Brown, de Denison e de Boston.

O correspondente da Universidade de Harvard, o professor Jeremiah D. M. Ford, Chefe do Departamento de Línguas Românicas da instituição no período de 1911 a 1943, relata ao cônsul o pouco interesse institucional na oferta do ensino de língua portuguesa:

O estudo do português é muito limitado nas universidades americanas. E pouquíssimas delas teem, mesmo, a pretensão de manter um curso de língua e literatura portuguesa.

Há mais de vinte anos que ensino português nesta universidade, mas o meu curso é apenas filológico e destinado aos estudantes já formados, conhecedores do francês e do espanhol. Antes de muito tempo, espero ter um curso para principiantes. A minha gramática portuguesa, organizada de colaboração com o Professor E.C. Hills, da Universidade da Califórnia, será publicada este ano. Pôr este meio espero interessar no assunto as Faculdades de línguas românicas de várias instituições, facilitando assim o desenvolvimento do estudo do português em muitos colégios e universidades (FORD *apud* CARVALHO, 1925, p. 39-40).

A atuação de Jeremiah Ford no ensino de língua portuguesa em Harvard coloca-o como um dos professores pioneiros do ensino de português em instituições de ensino superior dos Estados Unidos. Confirmando a limitação do número de instituições ofertantes do idioma e a sua destinação a estudantes já versados em outras línguas românicas, Ford alude à publicação de uma gramática elaborada por ele mesmo como um fator estimulante do desenvolvimento do estudo do idioma no país. De fato, em 1925, o catedrático de Harvard publica, em conjunto com Elijah Clarence Hills (professor da Universidade da Califórnia) e Joaquim de Siqueira Coutinho (professor da Universidade Católica da América), *A Portuguese grammar* (HILLS; FORD; COUTINHO, 1925). No prefácio à gramática, os autores falam de um interesse crescente na língua e na literatura portuguesa e destacam a excelência de obras literárias escritas em Portugal e no Brasil, além do significativo comércio estabelecido entre as nações lusófonas e anglófonas como argumentos em prol de uma gramática que se propunha a apresentar expressões correspondentes e divergentes entre o português lusitano e o brasileiro (HILLS; FORD; COUTINHO, 1925). Considerando o prefácio como uma carta de intenções que não necessariamente reflete o conteúdo da obra, na gramática de Hills, Ford e Coutinho (1925), reiteram-se os argumentos de ordem comercial e literária presentes nas gramáticas anteriores de Babad (1820) e Bachi (1831); ao singularizar o Brasil e o português brasileiro como objetos contemplados pelo compêndio gramatical, porém a obra aproxima-se da gramática de Branner (1910), no sentido de que atenua o foco exclusivo no ensino da variedade europeia do idioma.

O correspondente do diplomata Eduardo Carvalho na Universidade de Yale, professor Henry Lang, membro do Departamento de Línguas Românicas da instituição entre 1892 e 1934, relata o pouco interesse institucional na oferta do ensino de língua portuguesa. Lang informa ao cônsul que “o número de alunos [de língua portuguesa em Yale] é naturalmente limitadíssimo [...] nunca passou de quatro” (CARVALHO, 1925, p. 42) e que o caráter do seu curso era “[...] ora prático, ora literário, sempre que um ou mais estudantes o pediam” (CARVALHO, 1925, p. 42). Ao que considera uma baixa procura pelo estudo da língua portuguesa no país, Lang atribui as seguintes motivações:

[...] prevalece neste país, mesmo na classe culta, a ideia de que o conhecimento do espanhol é suficiente para o do português e que a diferença na pronúncia não tem importância. Era de ver a indignação com que o ilustrado político e escritor Dr. Joaquim Nabuco, antigo embaixador do Brasil em Washington, comentava em cartas e conversas o facto de nas esferas oficiais de Washington se considerar como coisa indiscutível que o espanhol era a língua nacional do Brasil! Mas o pior é que mesmo os nossos romanistas, seguindo o exemplo dos espanhóis, não tomam em consideração o português na discussão da história literária de Espanha [...]. Com exceção do sr. Joaquim Nabuco, que a

meu pedido fez várias conferências sobre Camões e outros temas, aqui e em várias outras escolas, o sr. Eduardo Rodrigues de Carvalho é, que eu saiba, o primeiro exemplo dum representante oficial dum país de língua portuguesa a se interessar pelo cultivo das letras pátrias nos Estados Unidos. Da parte da Espanha, representada pela <<Junta de Ampliación de Estudios>>, de Madrid, desde há muito que se está fazendo uma propaganda sistemática para a divulgação da cultura espanhola neste país, ora convidando jovens professores a fazer preleções em Madrid, ora premiando outros com várias distinções (LANG *apud* CARVALHO, 1925, p. 43-44).

O relato de Henry Lang alude à crença na suficiência do espanhol para estabelecer comunicação com falantes de português e ao desinteresse oficial dos países de língua portuguesa em sua divulgação nos Estados Unidos, também mencionados por Branner (1918, 1919), assim como à exclusão da literatura portuguesa das discussões acadêmicas sobre a literatura ibérica. Em vista desses fatores, os estudiosos de língua portuguesa na educação superior norte-americana trabalhavam praticamente sozinhos em suas instituições para difundir algum conhecimento do idioma entre os círculos cultos do país. Se bem que motivados pelo interesse linguístico, literário e intelectual, esses estudiosos e professores construíam laços culturais e linguísticos entre os Estados Unidos e os países de língua portuguesa e pavimentavam o caminho para iniciativas futuras de expansão do ensino do idioma naquele país. Como Lang informa a Carvalho (1925), poucos eram os professores atuantes no ensino do idioma:

Pouquíssimos [colegas sabem e cultivam o português]. Na Universidade Católica de Washington encontra-se o meu discípulo Dr. Joseph Dunn, professor de literatura céltica, que está preparando uma desenvolvida gramática portuguesa moderna; em Harvard, o Dr. J.D.M. Ford, erudito professor de línguas românicas, tem-se dedicado ao português, pois acaba de anunciar um livro intitulado *First Course in Portuguese* (Boston, D.C. Heath & C.^o); no Colégio de Pomona (Califórnia), o sr. Maro Jones, de quem eu nunca ouvira falar antes, anuncia a sua edição escolar da novela brasileira *Inocência*, do Visconde de Taunay. [...] Além dos professores acima citados, quâsi sempre considerados, principalmente, como professores de espanhol ou doutras línguas românicas, mencionarei o sr. José Sequeira Coutinho, que rege um curso na Universidade George Washington, em Georgetown. [...] Na Universidade de Nova York havia ou há um jovem português, Joaquim Águas, que ensina a língua materna na Escola de Comércio. E na <<University Extension>> da Universidade de Colúmbia acabam de ser anunciados três cursos – elementar, intermediário e de introdução geral ao estudo da língua e literatura portuguesa – sob a regência do sr. Rocha Prista (LANG *apud* CARVALHO, 1925, p. 40-41).

A listagem de estudiosos de língua portuguesa nos anos 20 e de suas respectivas instituições, feita por Henry Lang, acena para a permanência de algumas características do

período diletante. O reduzido número de estudiosos, a sua vinculação institucional ao ensino de outras línguas românicas e a produção de material didático-gramatical pelos professores do idioma continuam sendo marcas desse período de institucionalização do ensino de língua portuguesa nas universidades estadunidenses. Com efeito, as obras aludidas por Lang foram publicadas ao longo da década de 1920: a edição traduzida e adaptada com fins didáticos do romance “Inocência”, de Visconde de Taunay (JONES, 1923), e os compêndios *A Portuguese grammar* (HILLS; FORD; COUTINHO, 1925) e *A grammar of the Portuguese language* (DUNN, 1928). Mais difícil é averiguar a oferta de cursos do idioma, uma vez que, como diz Lang, “o anúncio dum curso nem sempre corresponde à sua efectivação no ano indicado” (CARVALHO, 1925, p. 40), de modo que somente através da consulta aos catálogos e aos programas de estudos das universidades seria possível obter uma fotografia mais completa do ensino de português nessas instituições (CARVALHO, 1925). Sem haver mudanças substanciais no cenário acadêmico desde o início do século XIX, era mínimo o número de professores, de cursos ofertados e de materiais didáticos disponíveis no país para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

As características dos cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior no início dos anos 20 repetem-se em outros relatos coletados pelo cônsul português Eduardo Carvalho (1925). O professor C.L. Scandon, da Universidade de Brown (localizada em Providence, estado de Rhode Island), “[...] sabia que se ensinava português em Illinois e Stanford, com fins exclusivamente filológicos” (CARVALHO, 1925, p. 45). O reitor da Universidade de Denison (localizada na cidade de Granville, estado de Ohio) afirma: “Não há curso nenhum de português nesta universidade. Segundo todas as notícias que tenho, nunca o houve. Não se sente essa necessidade, por estarmos muito ao oeste” (CARVALHO, 1925, p. 45-46). Já na Universidade de Boston (localizada na cidade de Boston, estado de Massachussets), o professor Geddes declara: “Há 30 anos [...] que a Faculdade [...] ensinava português, mas ultimamente ninguém se apresentou a matricular-se”. Situação semelhante foi constatada pelo diplomata nas escolas superiores: “O ensino dos colégios, pelo que respeita à língua portuguesa, corresponde ao das universidades” (CARVALHO, 1925, p. 46). De leste a oeste dos Estados Unidos, os relatos mostram que o espaço destinado ao ensino de língua portuguesa nas instituições de ensino superior do país continuava ínfimo.

A partir da segunda metade da década de 1920, porém, a defesa do ensino de língua portuguesa nas universidades e escolas norte-americanas, até então restrita a um círculo intelectual, começa a figurar na retórica governamental. O fortalecimento da política pan-americana naquele momento passou a ressoar nos discursos de representantes do governo

federal estadunidense, de modo a incentivar o aprendizado das línguas espanhola e portuguesa como uma via de aproximação às demais repúblicas do continente. Exemplos encontram-se em discursos oficiais de representantes do governo Calvin Coolidge (1923-1929): o Secretário de Estado Frank Kellogg e o Secretário de Comércio Herbert Hoover, ambas proferidas em 1926:

O que nós [a América do Sul e do Norte] precisamos é de um conhecimento mútuo mais íntimo, uma melhor compreensão de nossas línguas e um melhor conhecimento de questões governamentais, sociais e econômicas. Para essa educação, nós devemos depender largamente das universidades, das faculdades e da imprensa dos dois continentes [...]. Das faculdades e universidades, no intercâmbio de estudantes entre a América Central e do Sul e os Estados Unidos, devemos depender em larga escala de que proporcionem o conhecimento da língua e nos familiarizem com as instituições de governo um do outro. Não é demais enfatizar a importância de superar a distância que a ignorância linguística sempre cria entre os povos [...]. O alto grau de civilização e o desenvolvimento social e econômico em curso na América Central e do Sul é evidente e progressivo [...]. Embora falemos uma língua diferente, temos muitas coisas em comum com nossos vizinhos ao sul⁹⁶ (KELLOG, 1926, p. 6, grifos nossos).

A melhoria das nossas relações com os países do continente vai exigir um conhecimento muito maior de suas condições econômicas, de suas instituições e de sua cultura do que dispomos agora, e **a porta de entrada para tal conhecimento é o uso correto das línguas. A construção de uma política comercial sólida e duradoura com a América Latina dependerá da existência de um número crescente de homens e de mulheres treinados em espanhol e em português.** Consequentemente, toda escola secundária deveria pelo menos ofertar cursos em espanhol, ao passo que **as escolas secundárias profissionalizantes em assuntos comerciais também deveriam disponibilizar cursos em português⁹⁷** (HOOVER, 1926 *apud* DOYLE, 1931, p. 226, grifos nossos).

⁹⁶ No original: “What we [North and South America] need is a more intimate acquaintance with each other, a better understanding of our languages, and a better knowledge of government, and social and economic questions. For this education we must depend largely upon the universities and colleges and press of the two continents [...]. Upon the colleges and universities, in exchange of students between the Central and South American countries and the United States, we must depend to a large extent for imparting knowledge of language and familiarizing ourselves with each other’s Government institutions. I can not emphasize too much the importance of bridging the span that ignorance of language always create between peoples. The high state of civilization and the social and economic development which is now taking place in Central and South America is marked and progressive [...]. Though we speak a different language, we have many things in common with our neighbors in the south (KELLOGG, 1926, p. 6).

⁹⁷ No original: “Improvement of our relations with the other countries of the continent will require a far wider knowledge of their economic conditions, their institutions, and their culture than we now possess, and the gateway to any such knowledge is the correct use of the languages. The building up of a sound and enduring commercial policy with respect to Latin America will be dependent upon the existence of a growing number of men and women trained in Spanish and Portuguese; and, consequently, every high school should at least offer courses in Spanish, while those high schools aiming to provide special training in commercial subjects should also make available courses in Portuguese” (HOOVER, 1926 *apud* DOYLE, 1931, p. 226).

Os discursos de Kellog e Hoover, ocupantes dos mais altos cargos do gabinete presidencial de então, sublinham os benefícios da aproximação comercial e cultural dos Estados Unidos com os países da América Latina, facilitada pelo conhecimento dos seus principais idiomas (espanhol e português). Ao menos no discurso oficial, criava-se um nascente espaço ideológico de incentivo ao ensino-aprendizagem dessas línguas.

O pan-americanismo ganharia cada vez mais força como política de Estado no governo seguinte, encabeçado pelo outrora Secretário de Comércio do governo Colidge, Herbert Hoover (1929-1933), cujo discurso de posse presidencial propõe a inauguração de uma nova fase das relações continentais, para a qual se faria necessário o aprendizado da língua espanhola e da portuguesa pelos diplomatas norte-americanos atuantes nos países da América Latina:

É meu desejo estabelecer com mais firmeza nosso entendimento e relacionamento com os países da América Latina, fortalecendo nossas missões diplomáticas nesses países. **É minha esperança assegurar homens com vasta experiência no nosso serviço diplomático, que falem as línguas dos povos nos quais estão credenciados** como chefes de nossas missões diplomáticas nesses Estados⁹⁸ (HOOVER, 1929, grifos nossos).

O fortalecimento do pan-americanismo na esfera governamental dos Estados Unidos impulsionou a sistematização de um conhecimento intelectual sobre a América Latina. As bibliotecas adquiriram um maior volume de livros dedicados ao assunto, as fundações de pesquisa disponibilizaram mais recursos para o estudo da região e as universidades expandiram a oferta de ensino do espanhol (DELPAR, 2009). Nesse ínterim, nas conferências e nos congressos pan-americanos, discutia-se o aumento da oferta de cursos e a inserção de professores de línguas e literaturas de países latino-americanos nas universidades, embora quase unicamente do espanhol (COESTER, 1927; ROWE, 1927). Além disso, em 1927, o milionário Archer Huntington — fundador da Sociedade Hispânica da América em 1904 e um dos primeiros copresidentes da AATS em 1918 — faz a primeira doação para a inauguração da Fundação Hispânica (*Hispanic Foundation*), seção da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos (*U.S. Library of Congress*), ao criar um fundo patrimonial de caráter permanente para

⁹⁸ No original: “It is my desire to establish more firmly our understanding and relationships with the Latin American countries by strengthening the diplomatic missions to those countries. It is my hope to secure men long experienced in our Diplomatic Service, who speak the languages of the peoples to whom they are accredited, as chiefs of our diplomatic missions in these States” (HOOVER, 1929). O posicionamento presidencial foi atribuído à viagem realizada pela América Central e do Sul no ano de sua eleição (1928). Nessa viagem, Hoover teria aprendido que “representantes do Colosso do Norte que falassem espanhol e, no caso do Brasil, português, eram essenciais para costurar laços pan-americanos realmente próximos” (DOYLE, 1930, p. 73).

o investimento na aquisição e na curadoria de acervo (livros e objetos) relativo aos países de língua espanhola e portuguesa (U.S. LIBRARY OF CONGRESS, 2022). Instituições civis e governamentais mobilizavam-se para ampliar o conhecimento do continente e de seus idiomas.

Em que pese o discurso político do pan-americanismo, favorável ao conhecimento linguístico, cultural e intelectual do continente, a língua portuguesa ocupava ainda um lugar marginal nas próprias Conferências Pan-Americanas. Todas as edições do encontro, realizadas entre 1889 e 1954, aprovaram a publicação de suas atas nos três idiomas continentais (inglês, espanhol e português). Na prática, porém, a publicação trilingue, com a inclusão do português, só foi realizada na Conferência Pan-Americana do Rio de Janeiro, ocorrida em 1906 (DULCI, 2013). A ausência da publicação da versão em português dos documentos oficiais tornou-se um explícito ponto de conflito na VI Conferência Pan-Americana, ocorrida em Havana no ano de 1928, quando o embaixador brasileiro Raul Fernandes se insurgiu contra a não admissão da língua portuguesa no evento (DULCI, 2013). Um dos representantes diplomáticos dos Estados Unidos presente na Conferência de Havana, Chester Lloyd Jones, professor de ciência política da Universidade de Wisconsin, escreveria na *Hispania* alguns anos depois:

Que a língua desse país [Brasil] seja o português tem relevância para nós nos Estados Unidos, e para vocês professores de línguas da Península Ibérica, que, na minha opinião, não foi completamente percebida. Essa é uma república que avança rapidamente, com a qual nossos contatos comerciais são mais importantes para nós em 1930 que aqueles com toda a Escandinávia ou Itália. É uma nação com a qual nossas relações estão destinadas a ser mais próximas com o passar dos anos. Algum dia, talvez, as universidades e o público norte-americano descobrirão de maneira mais ampla a importância do português (JONES, 1932, p. 36-37).

Nesse mesmo ano de 1928, a antiga União Internacional das Repúblicas Americanas, criada na Conferência Pan-Americana de 1889, torna-se a União Pan-Americana⁹⁹ (*Pan-American Union*). As finalidades da União Pan-Americana eram mais amplas do que as da organização que lhe deu origem, como indica um dos artigos da convenção que a instituiu: “[uma das atribuições da União Pan-Americana é] cooperar para o desenvolvimento das relações comerciais, industriais, agrícolas, sociais e **culturais**, ao estudo dos problemas do

⁹⁹ Desde 1954, a União Pan-Americana foi substituída pela Organização dos Estados Americanos (OEA), organização permanente de articulação política dos países do continente em um sistema interamericano.

trabalho e a **um conhecimento mútuo mais íntimo entre as repúblicas americanas**”¹⁰⁰ (BRASIL, 1929, grifos nossos). Pela primeira vez desde a criação de um fórum comum aos países do continente americano, a cultura é formalmente documentada como um elemento de estreitamento de laços a ser fomentado entre as nações americanas; tomava forma, assim, um mecanismo de articulação intracontinental que seria de suma importância cerca de uma década depois, com a eclosão da Segunda Guerra Mundial.

O pan-americanismo cultural firmou-se de tal modo na década de 1920 que o interesse pelo conhecimento da América Latina e de suas línguas nos Estados Unidos, se não se expandiu, ao menos não retrocedeu com a estagnação no ensino de línguas estrangeiras ocorrida no país ao longo da década de 1930. Dentre as razões para o retrocesso na expansão anterior do ensino de línguas estrangeiras, podem ser apontadas a crise capitalista provocada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929 e a publicação do *Coleman Report* (Relatório Coleman) naquele mesmo ano. Se, por um lado, a irrupção da Crise de 29 obrigou a uma contenção de gastos nas despesas públicas, privadas e filantrópicas de maneira generalizada, o Relatório Coleman instaurou um clima de ceticismo quanto ao ensino de línguas estrangeiras. Tratava-se de uma extensa pesquisa, sob responsabilidade do sociólogo Algenor Coleman, com o objetivo de investigar o ensino-aprendizagem de idiomas no país e subsidiar a elaboração de uma política educacional pelo governo, cujos resultados apontava um cenário de pouca aprendizagem linguística e cultural pelos estudantes estadunidenses nas escolas (SCOTT, 1966).

Essa conjuntura político-econômica e educacional adversa não impediu que, ao longo da década de 1930, entidades públicas e privadas estadunidenses continuassem a apoiar financeiramente o estudo da América Latina (DELPAR, 2009). O investimento intensifica-se grandemente no final da década de 1930, quando o início de um conflito de grande magnitude na Europa já era dado como certo no horizonte político mundial. Por exemplo, Archer Huntington, doador dos recursos iniciais para a compra de acervo bibliográfico em espanhol, português e sobre a América Latina da Fundação Hispânica¹⁰¹, pertencente à Biblioteca do Congresso, realiza nova doação para subsidiar a contratação de um consultor em literatura hispânica para a mesma Fundação (ROCKEFELLER FOUNDATION, 1939). Além disso, uma doação anônima forneceu recursos para a criação de uma sala para a manutenção da coleção

¹⁰⁰ No original: “cooperar al desarrollo de las relaciones comerciales, industriales, agrícolas, sociales y culturales, al estudio de los problemas del trabajo y a un conocimiento mutuo más íntimo entre las Repúblicas Americanas” (BRASIL, 1929).

¹⁰¹ Atualmente, a Fundação Hispânica da Biblioteca do Congresso é denominada de Divisão Hispânica (*Hispanic Division*) (U.S. LIBRARY OF CONGRESS, 2022).

administrada pela Fundação Hispânica (ROCKEFELLER FOUNDATION, 1939). O próprio Congresso norte-americano destinou recursos ao pagamento dos salários de um diretor e de um consultor em estudos dedicados à língua portuguesa da Fundação Hispânica, assim como para o pagamento dos custos operacionais mínimos do local (ROCKEFELLER FOUNDATION, 1939). Complementarmente, a Fundação Rockefeller doou recursos para auxiliar na catalogação do material em espanhol e em português (livros, jornais e outras publicações periódicas) e providenciar serviços bibliotecários para o acesso a essas coleções por meio de empréstimos ou cópias (ROCKEFELLER FOUNDATION, 1941).

Naquele momento, a disputa econômica e ideológica entre os Estados Unidos e a Alemanha pela influência na América Latina já estava em curso e, aliada aos sinais de emergência de um conflito global, fizeram com que a região fosse percebida como essencial à segurança dos Estados Unidos (MOURA, 1990). Para contrapor-se à ação germânica, o país buscava mais e mais aproximar-se às repúblicas do hemisfério.

Os discursos oficiais proferidos pelo presidente Franklin Roosevelt (1933-1945), no início da década de 1930, construíram o ideário de uma política externa da “Boa Vizinhança” (*Good Neighbor Policy*) dos Estados Unidos quanto à América Latina. A defesa dos valores de solidariedade, de boa-vontade e de reciprocidade hemisféricas buscava projetar uma imagem norte-americana amistosa para o continente. Tratava-se de uma elaboração mais sofisticada dos objetivos políticos e econômicos dos Estados Unidos em relação ao continente, que buscava estabelecer a hegemonia estadunidense não só através da força, mas também da construção de laços ideológicos e culturais com as repúblicas americanas, seguindo a lógica do pan-americanismo (MOURA, 1990). Aliás, o próprio Franklin Roosevelt visitou a América do Sul e o Brasil em 1934, tornando-se o primeiro presidente dos Estados Unidos a realizar viagens oficiais à região durante o exercício do mandato. Em consonância, Summer Welles, Secretário de Estado do governo de Franklin Roosevelt, asseverou em 1935 a importância das relações culturais para a política externa direcionada à América Latina (DELPAR, 2009). Confirmando essa orientação, a Conferência Interamericana para a Manutenção da Paz, ocorrida em 1936 na cidade de Buenos Aires, resultou em um acordo intitulado *Convention for the Promotion of Inter-American Cultural Relations* (Convenção para a Promoção das Relações Culturais Interamericanas), que assegurou a realização de intercâmbio anual entre dois estudantes de pós-graduação e de um professor universitário de cada país signatário, dentre eles, o Brasil, e propôs outras recomendações relativas à cooperação cultural e intelectual entre os estados-membros (CHERRINGTON, 1939; DELPAR, 2009). Esses movimentos oficiais indicavam que, no final da década de 1930, já não se podia mais excluir o conhecimento cultural e intelectual da

América Latina de uma estratégia política mais ampla de construção de aliados pelos Estados Unidos.

No meio acadêmico, a publicação do *Handbook on Latin American Studies*, ocorrida em 1936, com a ajuda do *Committee on Latin American History*, criado em 1928, e a criação de um *Institute on Latin American Studies* (Instituto de Estudos Latino-Americanos) em 1939 na Universidade do Texas (Austin) (JACKSON, 2003a) sinalizam o fortalecimento do interesse intelectual pela América Latina nos Estados Unidos. Contudo, o ensino de língua portuguesa nas instituições de ensino superior propriamente dito ainda continuava pouco representativo ao final da década de 1930. Algumas exceções pioneiras são a Universidade de Wisconsin e a Universidade da Pensilvânia. A Universidade de Wisconsin, naquele momento, começava a ofertar cursos de língua portuguesa de maneira sistemática, sob a influência do professor Lloyd A. Kasten (KASTEN, 1990; BEARDSLEY, 2000; SNOW, 2000). Já na Universidade da Pensilvânia, o ensino de língua portuguesa teve como precursor o professor hispanista Edwin Bucher Williams, que, em 1938, publicava, pela editora universitária, a obra *From Latin to Portuguese: historical phonology and morphology of the Portuguese Language*, considerada um trabalho fundamental sobre a história da língua portuguesa (WILLIAMS, 1938; UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA, 2022).

Segundo Moura (1990), a percepção de que os “valores pan-americanos” não seriam propagados espontaneamente e de que as conferências continentais não eram suficientes para difundi-los levou o governo dos Estados Unidos a tomar medidas mais enérgicas para disseminar a nova tônica da política dirigida à América Latina. Nessa direção, visando a fortalecer a aliança entre os países e a contrapor a crescente influência nazifascista no continente, em 1938, o Departamento de Estado norte-americano, sob a orientação do presidente Franklin Roosevelt, cria a *Division of Cultural Relations* (Divisão de Relações Culturais). O objetivo principal desse órgão era coordenar as ações de trocas culturais com as repúblicas americanas promovidas por instituições filantrópicas e universidades, de modo a apoiarem a compreensão interamericana (DELPAR, 2009; KROPF, 2020). Segundo Ben Cherrington (1939), primeiro chefe da Divisão de Relações Culturais, o órgão teria as seguintes atribuições: a coordenação do intercâmbio de professores e estudantes entre os Estados Unidos e outros países estabelecida na Convenção para a Promoção das Relações Culturais Interamericanas; a cooperação nos campos da música, arte, literatura e outras atividades intelectuais; a distribuição de produções bibliográficas dos Estados Unidos; a tradução de obras do inglês para línguas estrangeiras e vice-versa; o auxílio à montagem de exposições artísticas;

e a cooperação em transmissões radiofônicas internacionais. Era a política da Boa Vizinhança institucionalizada através de um órgão federal voltado à diplomacia cultural¹⁰².

Todavia, o que começara como mecanismo de aproximação cultural rapidamente se transformaria em um instrumento de colaboração das repúblicas americanas com os Estados Unidos no conflito armado que se delineava, isto é, na Segunda Guerra Mundial. Como afirma Moura (2012, p. 43), “com a aceleração dos preparativos estadunidenses para a guerra no final dos anos trinta, o Departamento de Estado começou a avaliar a política da ‘Boa Vizinhança’ em termos militares”. No ocaso da década de 1930, os laços culturais interamericanos convergiram no apoio político-econômico-militar às decisões norte-americanas no conflito mundial que se iniciava. A Divisão de Relações Culturais concentrou-se exclusivamente na América Latina até 1942 e, a partir deste ano, passou a abarcar outras regiões do mundo (DELPAR, 2009).

Ao longo das décadas de 1920 e 1930, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas instituições de ensino superior dos Estados Unidos permanece como uma atividade quase exclusiva de eruditos interessados no conhecimento filológico de línguas românicas ou na literatura lusitana, mas começa a adquirir contornos de uma atividade pertinente à diplomacia pan-americana encabeçada pelos Estados Unidos. O discurso em defesa da importância do conhecimento da língua portuguesa no país, anteriormente adotado por um número muito restrito de acadêmicos, timidamente ascende às altas esferas governamentais e, como afirma Allen (1942), expande-se lentamente no interesse popular, sinalizando um novo momento para o ensino do idioma que se delinearía na década seguinte. De fato, as décadas de 1920 e 1930 ainda não representam um momento de ruptura com a quase insignificância do ensino de língua portuguesa nas universidades do país, visto que se incluem no longo período referido por Luna (2011a) como sendo de ensino esporádico e ocasional do idioma nos Estados Unidos, que se estende desde o final do século XIX até as primeiras quatro décadas do XX.

O decurso de tempo marcado pelo início da associação oficial do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos às necessidades de estreitamento dos laços culturais com os países da América Latina, e especificamente com o Brasil, é ora denominado de “período pan-americano” (1920-1939). As principais

¹⁰² Outro órgão voltado à América Latina foi criado pelo Departamento de Estado no mesmo ano de 1938: o Comitê Interdepartamental de Cooperação com as Repúblicas Americanas. Contudo, visto que a finalidade desse órgão era fornecer assistência especializada em diversas áreas para os países da América Latina, e não propriamente direcionar esforços culturais ou intelectuais, não será objeto de discussão nesta seção.

características do ensino de língua portuguesa pouco mudaram em relação ao período diletante (1816-1919), isto é, a abordagem de ensino ainda era predominantemente filológica, focada na literatura lusa e restrita aos interessados no estudo avançado de línguas românicas. Contudo, é com o pan-americanismo que a língua portuguesa começa a ser vista oficialmente como um idioma cujo conhecimento interessa aos Estados Unidos como via de aproximação ao Brasil. Essa associação do aprendizado da língua portuguesa aos objetivos estratégicos norte-americanos ficará bem mais nítida na década seguinte, esta sim o grande momento de ruptura no ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos em relação às décadas precedentes.

4.3 De 1940 a 1959: período estratégico

A década de 1940 é o primeiro ponto de inflexão na história do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior nos Estados Unidos. O impulso vivenciado no ensino do idioma esteve atrelado aos fatos antecedentes e intercorrentes da Segunda Guerra Mundial, conflito anunciado para o qual os Estados Unidos já se preparavam desde o final da década anterior e para o qual mobilizaram grandes esforços até alcançar a vitória, em colaboração com os países reunidos como Aliados. A necessidade de colaboração latino-americana, principalmente por meio do fornecimento de matéria-prima para a indústria bélica, da cessão de território para a instalação de bases militares em pontos estratégicos e da blindagem contra a difusão do nazifascismo, “[...] tornava um pouco menos impositiva a política de Washington, obrigando-a, frequentemente, a negociar e a fazer concessões de maior ou menor vulto aos seus vizinhos” (MOURA, 1990, p. 32-33). Naquele momento, o Brasil era um dos países do continente com maior poder de barganha com a potência, uma vez que era dotado de recursos minerais úteis à indústria bélica estadunidense, de território estratégico necessário à instalação de base militar norte-americana. Também pesava a favor do Brasil o fato do então presidente, Getúlio Vargas, manter uma política de equidistância pragmática entre os Estados Unidos e a Alemanha, auferindo vantagens de ambos os lados por meio da postura ambivalente. Nessa conjuntura de preparação para a guerra e de projeção para o pós-guerra, o conhecimento do Brasil e do seu idioma ganham destaque até então inédito nos Estados Unidos. Assim, conforme sintetiza Luna (2011a, p. 115), “[...] é com o advento da Segunda Guerra que o quadro de irregularidade de oferta de cursos de línguas estrangeiras em geral e do português em particular começa a mudar em instituições de ensino daquele país”.

A nova tônica nas relações entre os Estados Unidos e a América Latina foi sinalizada pelo presidente Franklin Roosevelt (1933-1945), por meio da criação, em 1940, do *Office for the Coordination of Commercial and Cultural Relations between the American Republics* (OCCCRBAR) (Escritório de Coordenação das Relações Comerciais e Culturais entre as Repúblicas Americanas). Pouco depois, naquele mesmo ano, o órgão foi renomeado como *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* (OCIAA) (Escritório do Coordenador de Assuntos Interamericanos), como ficou mais conhecido. Embora não executasse projetos diretamente, o OCIAA era uma entidade governamental encarregada de contactar grupos de cunho privado ou filantrópico para viabilizar projetos considerados importantes para a aproximação dos Estados Unidos com a América Latina em diversas frentes (DELPAR, 2009). Por exemplo, o OCIAA atuou no apoio à compra de excedentes agrícolas, à implementação de programas de saúde, saneamento e alimentação, à divulgação de produtos culturais veiculadores de uma imagem norte-americana positiva (filmes, rádio, imprensa etc.), ao estímulo do interesse pela América Latina e à realização de conferências e cursos sobre a região em faculdades e universidades (SADLIER, 2008; DELPAR, 2009; MOURA, 2012). Solidificava-se, por meio da ação de um órgão subordinado ao governo federal dos Estados Unidos, uma diplomacia comercial, cultural e intelectual do país com os demais países do continente.

Segundo Moura (1990, p. 140), “o OCIAA desenvolveu um programa extraordinariamente complexo de persuasão ideológica e penetração cultural”. A complexidade do empreendimento reflete-se no fato de que, em 1940, o orçamento inicial do órgão era de 3,5 milhões de dólares, ao passo que, dois anos depois, em 1942, esse orçamento multiplicara-se por mais de dez vezes, chegando a 38 milhões de dólares (MOURA, 2012). Nesse sentido, é possível dizer que “os EUA gastaram com esse programa na América Latina muito mais do que todas as nações não-americanas em conjunto” (MOURA, 2012, p. 140).

O que se chamou de “boa-vontade” norte-americana em relação às repúblicas do continente, termo aspeado por ser muito utilizado nas publicações da época, teve na divulgação cultural um braço forte de aproximação intercontinental (SADLIER, 2008). O OCIAA foi um grande fomentador da criação e promoção de produtos culturais que deram rosto, voz e alguma informação sobre a América Latina para os cidadãos dos Estados Unidos (MOURA, 2012; SADLIER, 2008). De modo mais específico, no cinema, Carmem Miranda (“vendida” como “*the Brazilian bombshell*”) e Zé Carioca (um dos protagonistas do filme *Saludos Amigos*, de 1942, produzido pelos Estúdios Walt Disney) foram ícones fabricados pela indústria cultural norte-americana para instaurar um imaginário na população estadunidense sobre o Brasil (MOURA, 2012; SADLIER, 2008). No rádio, o programa *Hello Americans*, apresentado pelo

cineasta Orson Welles entre 1942 e 1943, divulgou o Rio de Janeiro, o samba, o carnaval e a política brasileira (MOURA, 2012; SADLIER, 2008). As referidas produções audiovisuais, bastante estereotipadas, eram destinadas a atingir o grande público norte-americano, mas outras iniciativas capitaneadas pelo mesmo órgão fomentador buscaram atingir de modo mais específico o ainda restrito círculo universitário estadunidense, como será visto a seguir.

Um dos indicativos da prioridade concedida à política externa relativa à América Latina pelo governo de Franklin Roosevelt foi a nomeação, para a liderança do OCIAA, de uma figura bem aceita na América Latina: o milionário Nelson A. Rockefeller, grande investidor na região e entusiasta da aproximação com os países do continente (SADLIER, 2008; DELPAR, 2009). O magnata da tradicional família Rockefeller gozava de amplo trânsito entre as elites latino-americanas e, especialmente, entre a elite brasileira (TOTA, 2014). Em uma de suas aparições oficiais como chefe do OCIAA, em 1942, Nelson Rockefeller discursa para universitários da Universidade de Michigan, instituição que contava com um dos maiores números de alunos universitários latino-americanos matriculados nos Estados Unidos, conforme relatório emitido no ano anterior pela Fundação Rockefeller (1941). Diante de um público naturalmente favorável à aproximação continental, Nelson Rockefeller assinalou a relevância do aprendizado das principais línguas do hemisfério:

O estudo das repúblicas deste continente pode tornar-se uma das mais interessantes e formativas tarefas dos nossos tempos. Devemos voltar-nos para os heróis nacionais, as tradições, as canções, e o folclore de cada uma das repúblicas. **A princípio, há a barreira da língua. O espanhol, ou a sua língua-irmã, a portuguesa, devem tornar-se uma segunda língua na América do Norte. É meu desejo que o inglês possa tornar-se uma segunda língua para as repúblicas do Sul** (ROCKEFELLER, 1942, p. 283, grifos nossos)¹⁰³.

Em sintonia com o discurso do dirigente do OCIAA, algumas atividades fomentadas pelo órgão nos anos 40 buscaram promover o conhecimento intelectual da América Latina nos Estados Unidos e vice-versa. Houve a canalização de investimentos para o estudo da América Latina em escolas e universidades norte-americanas, assim como para a promoção do intercâmbio entre intelectuais e professores do continente (SADLIER, 2008). Apenas a título

¹⁰³ No original: “The study of the Republics of this continent can become one of interesting and formative tasks of our times. We must come to national heroes, the traditions, the songs, and the folklore of each of Republics. At the threshold is the barrier of language. Spanish, or its sister tongue Portuguese, must become a second language in North America. It is my hope that English may become a second tongue for the Republics of the South” (ROCKEFELLER, 1942, p. 283).

de ilustração, os escritores Érico Veríssimo e Cecília Meireles foram convidados pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos a ministrar cursos de língua, literatura e cultura brasileira, respectivamente, na Universidade da Califórnia (Berkeley) e na Universidade do Texas (ELLISON, 1990; DELPAR, 2009).

Atuando de maneira autônoma em relação ao OCIAA, mas seguindo as suas coordenadas, a Fundação Rockefeller, no limiar entre os anos 1930 e os anos 1940, realizou investimentos direcionados a fortalecer as relações culturais com a América Latina. Em 1939, financia a publicação de um “Jornal Pan-Americano” (*Pan-American News*) destinado a divulgar informações sobre o continente em jornais e instituições educacionais dos Estados Unidos e da América Latina, a ser publicado em inglês, espanhol e português (FUNDAÇÃO ROCKEFELLER, 1939). Em 1940, direciona recursos para o fortalecimento do *Committee on Latin American Studies* (Comitê de Estudos Latino-Americanos), pertencente ao *American Council of Learned Societies* (ACLS) (Conselho Americano de Sociedades Eruditas), e investe na criação de Institutos de Estudos Latino-Americanos (*Institutes of Latin-American Studies*) na Universidade de Michigan¹⁰⁴, na Universidade do Texas e na Universidade de Chicago (ROCKEFELLER FOUNDATION, 1940).

A Fundação Rockefeller também investiu diretamente no fortalecimento dos estudos brasileiros e de língua portuguesa. Em 1940, a entidade filantrópica destina recursos à formação do brasilianista Willian Berrien, então chefe do departamento de Línguas Românicas da Universidade de Harvard, para apoiar a publicação de um *Manual bibliográfico de estudos brasileiros*, compilado das principais publicações brasileiras em diversas áreas do conhecimento, e facilitar a posterior criação de cursos de espanhol e de português nos Estados Unidos (ROCKEFELLER FOUNDATION, 1940; MORAIS; BERRIEN, 1998 [1949]). Em 1941, a Fundação Rockefeller, atendendo a uma demanda da Divisão de Relações Culturais do Departamento de Estado norte-americano, custeia a realização de cursos (institutos) especiais

¹⁰⁴ A Universidade de Michigan foi a primeira universidade estadunidense a estabelecer um programa de intercâmbio educacional com um país latino-americano, firmando em 1938 com o Brasil (KROPF, 2020). Do lado brasileiro, o intercâmbio, intitulado *Brazilian Fellowship Program*, foi promovido pelo Instituto Brasil-Estados Unidos (IBEU), criado em 1937 (KROPF, 2020). O IBEU era uma organização privada, cujos sócios eram empresas brasileiras e estadunidenses, criada com o intuito de promover as relações culturais entre ambos os países. Do lado norte-americano, a escolha pela Universidade de Michigan como sede do primeiro *Institute of Latin-American Studies* ocorreu devido ao seu pioneirismo nos estudos latino-americanos. No referido evento, Gylberto Freyre, único latino-americano a participar do evento, coordenou uma conferência cujo objetivo era discutir as necessidades atuais e futuras dos estudos relativos às culturas do Brasil e da América espanhola e presidiu, junto com Robert C. Smith, uma sessão com o objetivo de analisar o estado do campo de estudos brasileiros nos Estados Unidos e discutir a preparação de um *Handbook of Brazilian Studies* (MORAIS; BERRIEN, 1998 [1949]; KROPF, 2020).

de verão para o estudo da língua espanhola e da portuguesa na Universidade de Wyoming (localizada na cidade de Laramie, estado de Wyoming), de junho e agosto daquele mesmo ano, em colaboração com o Conselho Americano de Sociedades Eruditas (*American Council of Learned Societies*) (ROCKEFELLER FOUNDATION, 1941). Os cursos intensivos de espanhol e português, cada um, tinham duração de nove semanas, e em cada um matricularam-se 30 estudantes, selecionados por sociedades de pesquisa, agências federais e universidades (ROCKEFELLER FOUNDATION, 1940, 1941, 1942). Eram professores, bibliotecários, jornalistas, funcionários do Departamento de Estado e da Biblioteca do Congresso, além de pessoal do Exército e da Marinha norte-americanas, em suma, especialistas em vários campos de atuação, profissionais cuja atuação visava a facilitar a celebração de acordos entre os Estados Unidos e os países da América Latina, potencializados desde a criação da Divisão de Relações Culturais em 1938 (ROCKEFELLER FOUNDATION, 1940, 1941, 1942). As atividades diárias desenvolvidas pelos estudantes nesses cursos incluíam de três a quatro horas de instrução formal em sala de aula, a leitura de textos voltados aos seus respectivos campos de atuação, o comparecimento a palestras, tutoriais e oportunidades de conversação, além da utilização de recursos audiovisuais (rádio e cinema) nas línguas-alvo (ROCKEFELLER FOUNDATION, 1941). As iniciativas da Fundação Rockefeller, animadas pelo governo federal norte-americano, ilustram o envolvimento de entidades filantrópicas de cunho privado com a materialização da política da Boa Vizinhança naqueles anos antecedentes à entrada oficial dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial. Mais do que isso, também consistiram em uma espécie de “teste” de uma nova abordagem de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que posteriormente deveriam ser utilizadas nas instituições de ensino superior de maneira geral.

Beneficiando-se das tendências políticas e das iniciativas acadêmicas e filantrópicas anteriores, a década de 1940 foi favorável ao aprendizado das línguas continentais (espanhol e português) nas instituições de ensino superior norte-americanas. Enquanto o espanhol despontou como o idioma mais estudado nos Estados Unidos (PERCAS, 1948), o interesse pelo aprendizado da língua portuguesa também se expandiu, embora mais lentamente. Gates (1942, p. 151, grifos nossos) associa o interesse pelo aprendizado do idioma naquele momento ao interesse pelo Brasil, visto como um desdobramento da política externa norte-americana da Boa Vizinhança gestada em décadas anteriores:

Estamos acostumados com o funcionamento da Política da Boa Vizinhança e sabemos que uma de suas mais recentes manifestações é o interesse crescente dos Estados Unidos pela língua e literatura do Brasil. Esse desdobramento pegou a maioria das universidades e bibliotecas dos

Estados Unidos mais ou menos despreparada. Um novo desafio se coloca diante do estudante que gostaria de se especializar em assuntos da América Latina. **Não podemos mais negligenciar a língua e a cultura do Brasil,** o vasto país ao sul que faz fronteira com oito nações e três colônias europeias¹⁰⁵.

Os números e outros marcos históricos atestam a significativa penetração do ensino de língua portuguesa nas instituições de ensino superior. Em 1941, 36 instituições ofertavam cursos de língua portuguesa; dois anos depois, em 1943, eram 75 instituições; já em 1944, o número passou a ser de 92 instituições (CARTER, 1953; VIERA, 1992). Ou seja, em um período de três anos, o número de cursos de língua portuguesa ofertados por instituições de ensino superior quase triplicou. De maneira geral, porém, os cursos limitavam-se predominantemente a formar estudantes com nível básico de proficiência (CARTER, 1953).

Para além dos números, outros marcos indicam a configuração inicial de uma área de estudos voltada ao Brasil e à língua portuguesa nos Estados Unidos. Em 1941, a *Modern Language Association of America* (MLA) (Associação de Línguas Estrangeiras Modernas da América), fundada em 1883 com o intuito de discutir e defender o ensino de línguas estrangeiras modernas e suas literaturas naquele país, cria um grupo de discussão sobre a “Língua e Literatura da Galícia, Portugal e Brasil”, idealizada por luso-brasilianistas desde 1939 (ALLEN, 1942; MOSER, 1964). Em 1942, as Universidades de Colúmbia, Harvard, Pensilvânia e Califórnia começaram a conceder títulos para autores de teses de doutorado sobre Literatura Portuguesa e Brasileira (NICHOLS, 1945a). Em 1944, a *American Association of Teachers of Spanish* (AATS) (Associação Norte-Americana de Professores de Espanhol) passa a denominar-se *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* (AATSP) (Associação Norte-Americana de Professores de Espanhol e Português) (LEAVITT, 1967). Na seara da publicação de gramáticas, ainda caracterizada por uma abordagem gramática-tradução, em 1944, vem a lume, por uma editora comercial, o compêndio *First Brazilian Grammar*, cujo autor, Edwin B. Williams, era um dos pioneiros do ensino do idioma no país e professor da Universidade da Pensilvânia (MOSER, 1964; UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA, 2002).

As traduções de obras de intelectuais brasileiros para o inglês, publicadas na década de 1940, também tiveram o importante papel de fomentar o interesse pelo estudo da literatura e do

¹⁰⁵ No original: “We are familiar with the workings of the Good Neighbor Policy, and we know that one of its most recent manifestations is the increasing interest in the United States in the language and literature of Brazil. This development has caught most of the universities and libraries of the United States more or less unprepared. A new challenge faces the student who would specialize in things Latin American. No longer can we overlook the language and culture of Brazil, the vast country to the south of us which touches eight other nations and three European colonies” (GATES, 1942, p. 151).

pensamento brasileiro. Como exemplos, destacam-se as traduções de “Terras do sem-fim”, de Jorge Amado, publicada em português em 1943, e de “Casa grande e senzala”, de Gilberto Freyre, publicada em 1933, as quais, nas mãos do tradutor Samuel Putnam, transformaram-se em *The violent land* (1945) e *The masters and the slaves* (1946) (JACKSON, 2003a). Também Putnam publicou uma história da literatura brasileira em 1948, intitulada *Marvelous Journey*, fornecendo uma contribuição inestimável aos estudos literários brasileiros praticados nos Estados Unidos (JACKSON, 2003a). A menção às traduções de obras de intelectuais brasileiros para o público norte-americano ilustra que o impulso ao ensino de língua portuguesa ocorrido nos anos 40 não se deveu apenas à produção cultural de massa à la Carmen Miranda ou Zé Carioca, mas também teve na tradução uma facilitadora do acesso às produções literárias e sociológicas brasileiras, auxiliando a avalizar ao português brasileiro o *status* de língua de cultura acadêmica, o que era então atribuído predominante ao português europeu.

O ensino universitário de língua portuguesa, neste período, conforme Luna (2012c), começa a perder o caráter filológico e a adquirir um caráter mais instrumental. Nesse sentido, nos anos 40, vários acadêmicos passam a considerar insuficiente o uso da filologia para fazer frente aos novos interesses de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Lopes (1941, p. 70) afirma que “em vez de destacar nas nossas universidades a importância literária e funcional do português, o interesse tem sido colocado, até recentemente, no aspecto filológico [...]”¹⁰⁶. Já Nichols (1945b, p. 113) relata que “por muitos anos, cursos ocasionais [de português] têm sido ofertados em outras universidades [além de Harvard], geralmente em benefício de estudantes de pós-graduação em filologia românica [...]”¹⁰⁷, no que é confirmado por Ornstein (1950, p. 251): “[...] até muito recentemente, o português era estudado quase que exclusivamente por estudantes de pós-graduação em filologia românica”¹⁰⁸. A essa tradição filológica de ensino de língua portuguesa, característica dos períodos diletante e pan-americano, contrapunha-se a defesa de um ensino voltado ao uso do idioma. Como defende Lopes (1941, p. 70), “[...] à vista das demandas atuais, deve haver mais ênfase na importância cultural e econômica do português

¹⁰⁶ No original: “[...] instead of stressing in our universities the literary and functional importance of Portuguese, interest has been placed, until recently, on the philologic aspect [...]” (LOPES, 1941, p. 70).

¹⁰⁷ No original: “For many years occasional courses have been offered at other universities [besides Harvard], usually for the benefit of graduate students in Romance philology, but until recently there has been little opportunity for the student in either college or secondary school to obtain even a reading knowledge of the language” (NICHOLS, 1945b, p. 113).

¹⁰⁸ No original: “[...] until very recently Portuguese was studied almost exclusively by graduate students of Romance philology” (ORNSTEIN, 1950, p. 251).

como uma língua viva”¹⁰⁹. Diante da tradição filológica, a defesa de um ensino de língua portuguesa mais voltado ao desenvolvimento da escuta e da oralidade assentava-se nas perspectivas militares e comerciais dos Estados Unidos para com o Brasil no período da guerra e do pós-guerra (HISPANIA, 1945; PEI, 1946). Por conseguinte, tal ensino deveria ser voltado ao desenvolvimento de habilidades “práticas”, como identifica Nichols (1945b, p. 108, grifos nossos):

Para a surpresa de muitos líderes educacionais, **o espanhol e o português repentinamente são considerados como tendo valor imperativo na defesa nacional [...]. Mais surpreendente ainda, o espanhol e o português são considerados a chave para um “estudo social” imediatamente prático – o estudo da civilização dos nossos vizinhos ao sul**, que deve estar na base de qualquer compreensão continental e boa-vontade duradouras¹¹⁰.

A emergência do ensino da língua portuguesa em instituições de educação superior do país também é noticiada em artigo da *Foreign Commerce Weekly* (Revista de Comércio Exterior), publicação destinada a comerciantes e industriais: “Mais do que nunca, na história das instituições educacionais norte-americanas, as faculdades estão dando atenção ao estudo da língua portuguesa”¹¹¹ (FOREIGN COMMERCE WEEKLY, 1944b, p. 12). No ano anterior, a mesma *Foreign Commerce Weekly* já publicara o artigo intitulado *Portuguese is worth learning* (em livre tradução, “Português é uma língua que vale a pena aprender”), no qual o autor defendia a importância do aprendizado instrumental da língua portuguesa para travar relações de negócios com o Brasil (PEIRCE, 1943), como sublinhado por Luna (2011a).

De fato, há relatos da introdução do ensino de língua portuguesa, no início dos anos 40, por exemplo, na Universidade de Northwestern (localizada na cidade de Evanston, estado de Illinois), com cursos ministrados pelo professor Henry Carter (HOWER, 1990), e na Universidade de Rutgers (localizada na cidade de New Brunswick, estado de Nova Jersey), em 1946, sob a tutela do professor Alfred Hower (HOWER, 1990); e da criação dos primeiros

¹⁰⁹ No original: “[...] in view of the present demands, there should be more emphasis on the cultural and economic importance of Portuguese as a living language” (LOPES, 1941, p. 70).

¹¹⁰ No original: “To the surprise of many educational leaders, Spanish and Portuguese suddenly are found to be of imperative value in national defense. [...]. Even more surprisingly, Spanish and Portuguese are found to be the key to an immediately practical “social study” – that study of the civilization of our Southern neighbors, which must be at the basis of any lasting continental understanding and goodwill” (NICHOLS, 1945, p. 108).

¹¹¹ No original: “More than ever before in the history of North American educational institutions, United States colleges are giving attention to the study of the Portuguese language. Enrollments in these courses by students who are interested in Central and South American commerce, culture, and social institutions have increased measurably. College faculties interpret this interest as a concern for the furtherance of the Good Neighbor policy in all its phases” (FOREIGN COMMERCE WEEKLY, 1944, p. 12).

programas de estudos latino-americanos na Universidade de Princeton (MORSE, 1990). Cabe pontuar, ainda, que desde o final da década de 1930, a Universidade de Wisconsin, sob a coordenação do professor Lloyd A. Kasten, desenvolvia diversos cursos de língua portuguesa, os quais receberam um reconhecimento especial com o início da Segunda Guerra Mundial, quando a instituição foi selecionada pelo governo federal dos Estados Unidos para fornecer uma formação intensiva na língua portuguesa aos militares do país (BEARDSLEY, 2000).

Como é possível perceber, durante os anos 40, a responsabilidade sobre a expansão do conhecimento sistemático sobre a América Latina recaiu principalmente sobre as instituições de ensino superior dos Estados Unidos. Estas atuavam em articulação com as diretrizes governamentais mais amplas no intuito de fornecer pessoal linguisticamente capacitado às Forças Armadas norte-americanas, de criar fóruns de estudo sobre a América Latina e de viabilizar bolsas de pesquisa voltada à região. Nessa direção, muitas universidades criaram *Inter-American Centers* (Centros de Estudos Interamericanos) para servirem como espaços de debate sobre aspectos sociais, econômicos, culturais e linguísticos da América Latina, bem como facilitaram a concessão de bolsas para a realização de pesquisas na região (HUTTON, 1945a). Subjazia a ideia de que os pesquisadores agraciados com tais bolsas se tornariam promotores das relações entre os países americanos, conforme declara Hutton (1945a, p. 12): “cada um desses estudantes, professores de escola e professores de universidades deve estar apto a interpretar as ideias de seu próprio país e a apreciar aquelas do país no qual ele esteja vivendo. Eles são mais do que indivíduos privados, são embaixadores da boa-vontade das Américas”¹¹². Tanto a criação dos Centros Inter-Americanos quanto a concessão de bolsas foram auxiliadas por recursos materiais e financeiros canalizados pelo OCIAA, o que confirma a importância desse órgão como fomentador dos estudos sobre a América Latina nos Estados Unidos.

No que tange ao ensino de língua portuguesa, o OCIAA atuou em diversas frentes. Entre 1944 e 1945, o órgão federal apoiou financeiramente a realização de 29 *Conferences on the Teaching of Spanish and Portuguese* (Conferências sobre o Ensino do Espanhol e do Português) (PITCHER, 1945). Realizadas pelo *National Educational Association* (Associação Nacional de Educação), maior sindicato de profissionais da educação dos Estados Unidos, em conexão com organizações locais, as conferências tinham o objetivo de “promover um programa aprimorado

¹¹² No original: “Each of these students, teachers, and professors must be able to interpret the ideas of his own country, and appreciate those of the country in which he is living. They are more than private individuals, they are the good-will ambassadors of the Americas” (HUTTON, 1945a, p. 12).

de educação interamericana, ao oportunizar que professores, administradores e outros interessados considerem maneiras de melhorar o ensino das duas principais línguas latino-americanas em todos os níveis de instrução nos estabelecimentos de ensino da nação”¹¹³ (PITCHER, 1945, p. 370). Os tópicos discutidos nas conferências eram majoritariamente voltados para os aspectos didáticos do ensino de espanhol e de português, incluindo currículo, metodologia de ensino, materiais didáticos e formação de professores (PITCHER, 1945). Através do apoio às conferências, o OCIAA ajudava a difundir a ideia de que havia a possibilidade de aprender e ensinar a língua portuguesa nos Estados Unidos, até então uma desconhecida mesmo entre professores de língua espanhola.

Também na seara da formação de professores, em 1945, vem a lume a publicação do primeiro manual destinado especificamente a professores de língua espanhola e portuguesa nos Estados Unidos, intitulado *Handbook on the Teaching of Spanish and Portuguese with special reference to Latin America* (DOYLE, 1945a). Fruto da parceria entre o OCIAA e a AATSP, a primeira concedendo apoio financeiro e a segunda mediando o contato com os autores especialistas de cada capítulo, a coletânea foi organizada por Henry Grattan Doyle, então editor da revista da AATSP, a *Hispania*. Os títulos dos nove capítulos que compõem a obra revelam o objetivo de abordar sobretudo aspectos didáticos, acadêmicos, históricos e políticos pertinentes ao ensino das línguas espanhola e portuguesa.: *Popular interest in the study of Spanish and Portuguese* (HUTTON, 1945a), *The value of the study of Spanish and Portuguese* (HUTTON, 1945b), *The study of Portuguese* (BERRIEN, 1945), *Vocational opportunities for students of Spanish and Portuguese* (ROBY, 1945), *Opportunities in the field of music* (SEEGER, 1945), *Opportunities in the field of art* (D’HARNONCOURT, 1945), *The history of Spanish and Portuguese teaching in the United States* (NICHOLS, 1945a), *The preparation of teachers of Spanish and Portuguese* (NICHOLS, 1945b), *An introduction to methods of teaching Spanish and Portuguese* (JACKSON, 1945), *Methods of teaching a foreign language* (JOHNSTON, 1945), *A look at the future* (DOYLE, 1945b)¹¹⁴.

¹¹³ No original: “[...] to help promote a better program of Inter-American education by providing opportunity for teachers, administrators, and other interested persons to consider means of improving the teaching of the two principal Latin American languages at all levels of instruction in the schools of the nation” (PITCHER, 1945 p. 370).

¹¹⁴ Em livre tradução: “Interesse popular no estudo de espanhol e português” (HUTTON, 1945a), “O valor do estudo de espanhol e português” (HUTTON, 1945b), “O estudo do português” (BERRIEN, 1945), “Oportunidades de carreira para estudantes de espanhol e português” (ROBY, 1945), “Oportunidades no campo da música” (SEEGER, 1945), “Oportunidades no campo da arte” (D’HARNONCOURT, 1945), “A história do ensino de espanhol e português nos Estados Unidos” (NICHOLS, 1945a), “A preparação de professores de

No tocante à língua portuguesa, os capítulos do *Handbook* destacam a formação de professores, a busca por materiais didáticos e o debate sobre as variedades do português (europeia ou brasileira) como temas candentes do ensino de língua portuguesa no país. Quanto ao primeiro tema, a carência de profissionais qualificados para o ensino de língua portuguesa aparece como uma problemática a ser solucionada (cf. SMITH, 1943; HUTTON, 1945b; NICHOLS, 1945a, 1945b; ROBY, 1945; TYRE, 1958). Nichols (1945a, p. 114), por exemplo, assevera que “qualquer expansão rápida do estudo do português em qualquer nível educacional é [...] dificultada [pela falta de professores adequadamente capacitados]”¹¹⁵. A autora é contundente ao afirmar que:

Quanto à capacitação em português, a situação é simples, embora lamentável. Nenhuma universidade dos Estados Unidos no momento parece estar completamente preparada para formar adequadamente qualquer professor de português. Apesar do recente aumento na demanda popular pela capacitação em português e o consequente aumento rápido da introdução de cursos de português no currículo das melhores faculdades e universidades, **há poucas instituições onde mais do que o trabalho mais elementar é oferecido** (NICHOLS, 1945b, p. 150)¹¹⁶.

Os capítulos da obra mostram que, em que pese a rápida demanda pelo ensino de língua portuguesa ocorrida nos anos 40, ela não havia se traduzido ainda em uma oferta de profissionais qualificados e de cursos mais avançados. A emergência da temática é esperada, pois, como reflete Luna (2011a, p. 117), “durante um período em que se estimulava o ensino, não podia deixar de haver a preocupação com o fomento à vocação docente para a disciplina e para a preparação de professores”. Desse modo, se nos períodos diletante e pan-americano, os espaços de ensino-aprendizagem formal da língua portuguesa nas instituições de ensino superior eram escassos, agora que eles começavam a se ampliar já era possível falar em qualificação docente.

espanhol e português” (NICHOLS, 1945b), “Uma introdução aos métodos de ensinar espanhol e português” (JACKSON, 1945), “Métodos de ensino de uma língua estrangeira” (JOHNSTON, 1945), “Um olhar para o futuro” (DOYLE, 1945b).

¹¹⁵ No original: “[...] any rapid expansion of Portuguese study on any educational level is similarly hampered [by the lack of properly prepared teachers]” (NICHOLS, 1945a, p. 114).

¹¹⁶ No original: “For training in Portuguese, the situation is simple, though lamentable. No university in the United States seems at present to be thoroughly prepared to train adequately any teacher of the Portuguese language. Despite the recent increase in popular demand for training in Portuguese and the resultant rapid increase in the introduction of Portuguese courses in the curricula of leading colleges and universities, there are few institutions where more than the most elementary work is offered” (NICHOLS, 1945b, p. 150).

A ênfase no ensino do português do Brasil no *Handbook* é inegável, o que é explicado pelo organizador com base em dois motivos. O primeiro é a obra ter sido um projeto custeado exclusivamente pelo OCIAA, cujos recursos deveriam ser direcionados, por lei, para atividades relacionadas à América Latina (DOYLE, 1945c). Outro motivo seria o grande interesse dos cidadãos norte-americanos por essa região, em contraposição aos países ibéricos, até mesmo em virtude da proximidade geográfica dos Estados Unidos com a América Latina (DOYLE, 1945c). As justificativas fornecidas por Henry Grattan Doyle no prefácio do *Handbook* sintetizam o “espírito da época”, no sentido de mostrar que iniciativas federais e interesse popular confluíram no impulso ao ensino de português do Brasil nos Estados Unidos ocorrido nos anos 40. Conforme sintetiza Luna (2011a), a preferência pelo português brasileiro naquele momento refletia a aliança estabelecida com o Brasil no período bélico e a projeção de vantagens político-comerciais futuras nas relações com o país, seguida pelo interesse na cultura nacional. Se nos períodos diletante (1816-1819) e pan-americano (1920-1939), a ênfase na variedade europeia justificara-se pelo estudo da tradição literária de Portugal, de acordo com a concepção filológica predominante, outros argumentos são elencados no *Handbook* para a adesão ao ensino da variedade brasileira: a extensão territorial e populacional do Brasil, a relevância da parceria comercial com os Estados Unidos, a possibilidade de fazer negócios com o país, a contribuição para a cooperação interamericana, o diferencial de qualificação profissional para professores de espanhol, a possibilidade de viajar de maneira mais consciente para o país e a fruição de suas obras artístico-literárias (cf. BERRIENN, 1945; HUTTON, 1945b; NICHOLS, 1945a; ROY, 1945). Novamente, a academia tratava de respaldar as diretrizes maiores da política externa norte-americana, representada pela política da Boa Vizinhança para com o Brasil.

A publicação do *Handbook*, custeada pelo OCIAA, ocorre em um contexto de confrontação comercial, ideológica e bélica entre a Alemanha e os Estados Unidos na década de 1940. Por isso, se a predileção pelo ensino da variedade brasileira corrobora o desejo de integração e o caráter de reciprocidade continental da introdução maciça do ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos, também aponta para uma estratégia de defesa norte-americana contra a penetração germânica no continente e para a tentativa de contrabalancear o destaque do país europeu na engenharia aeronáutica, então valorizada como meio de obter a supremacia no pós-guerra (LUNA, 2011a). De acordo com essa lógica, o ensino-aprendizagem do espanhol e do português adquiriu contornos de uma genuína atividade de combate. Kercheville (1942), por exemplo, retrata os professores desses idiomas como “intérpretes das Américas”, praticantes de uma estratégia de defesa do continente contra a propaganda nazista e em prol da

democracia norte-americana. No *Handbook*, Hutton (1945b, p. 23) atribui maior perspicácia aos alemães do que aos estadunidenses no trato com os povos latino-americanos, decorrente de um suposto interesse germânico pelo aprendizado dos seus idiomas:

Ninguém questionará que a penetração alemã e o seu sucesso nas relações comerciais com a América Latina foram o resultado da avidez com que os representantes alemães não só aprenderam a língua dos respectivos países nos quais viveram, mas também adotaram os costumes e se identificaram com a vida política e social da nação. O falecido Daniel Samper Ortega, chefe do Gimnasio Moderno em Bogotá, durante uma visita ao nosso país, disse: “Visitantes dos Estados Unidos, seja tentando garantir a amizade e a boa-vontade, seja os mercados dos seus vizinhos sul-americanos, têm agido com uma indecorosa pressa. **Os alemães, por outro lado, começaram a falar espanhol e português, de modo que, quando eles apareceram pessoalmente, puderam não só provocar uma melhor primeira impressão, mas também, dado que a alma de uma nação está na sua língua, puderam se adaptar mais prontamente à vida na América Latina**¹¹⁷.

A breve apresentação de três dos principais pontos discutidos pelos autores do *Handbook on the Teaching of Spanish and Portuguese* (a formação de professores, os materiais didáticos e a variedade de ensino do idioma) sintetiza as principais inquietações quanto ao ensino de língua portuguesa no início da década de 1940. Respalhada por um órgão federal de fomento e por uma associação profissional de professores, a publicação do *Handbook* representou um marco da penetração do ensino do idioma em instituições de ensino superior nos Estados Unidos naquele momento.

Na seara de formação de professores, aspecto enfatizado no *Handbook* e em outras publicações da época, no início dos anos 40, o OCIAA, em colaboração com o Gabinete de Educação dos Estados Unidos, promoveu vários *Inter-American Workshops* (Workshops Interamericanos), com o objetivo de formar professores de línguas e de área com foco na América Latina (JOHNSTON, 1946). Nas temporadas de verão de 1942 a 1946, foram realizados entre 35 e 45 workshops, nos quais professores de espanhol e português reuniam-se

¹¹⁷ No original: “No one will question that the German penetration and success in business relations in Latin America were the result of the eagerness of German representatives not only to learn the language of the respective foreign countries in which they lived, but to adopt the customs and identify themselves with the political and social life of the nation as well. The late Daniel Samper Ortega, head of the Gimnasio Moderno in Bogotá, during a visit to our country, said: “Visitors from the United States, wheter trying to secure the friendship and goodwill or the markets of their South American neighbors, have set about it with unseemly haste. Germans, on the other hand, began to speak Spanish and Portuguese, so that when they appeared in person, they not only could make a better first impression, but, since a nation’s soul is in its language, could more readily adapt themselves to Latin American life” (HUTTON, 1945b, p. 23).

em *colleges* e universidades para participar de uma formação específica, que consistia na elaboração de planos de aula que buscassem integrar o ensino dos idiomas a outros conhecimentos referentes às repúblicas da América Latina (literatura, geografia, história, música e arte) (JOHNSTON, 1946). De um lado, o OCIAA canalizava verbas para as instituições de ensino superior, que deveriam ser transformadas em bolsa para estudantes e em subsídios para convidar palestrantes e suprir outras despesas administrativas; de outro lado, o Gabinete de Educação fornecia materiais didáticos, de forma gratuita ou por empréstimo, para os participantes do *workshop*, providenciava consultores para orientar os participantes e enviava professores latino-americanos para visitar os grupos (JOHNSTON, 1946). A partir de 1947, porém, os recursos federais para a realização dos workshops cessaram, ficando a cargo das instituições de ensino superior darem continuidade ou não aos programas iniciados (JOHNSTON, 1946).

Os recursos privados canalizados pelo OCIAA também foram utilizados na formação de servidores do governo dos Estados Unidos, através da criação de *Inter-American Training Centers* (Centros de Treinamento Interamericano), em colaboração com o *American Council of Learned Societies* (ACLS) (Conselho Nacional das Sociedades Eruditas) e o *Joint Committee on Latin American Studies* (JCLS) (Comitê Conjunto de Estudos Latino-Americanos), com o objetivo de promover o conhecimento sobre a América Latina e as línguas espanhola e portuguesa aos funcionários do governo e das Forças Armadas norte-americanas que necessitassem desse conhecimento de forma imediata (JOHNSTON, 1946; DELPAR, 2009). Os Centros de Treinamento Interamericano ofereciam cursos intensivos com duração de oito semanas sobre as línguas, história, cultura e sociedade latino-americanas, com a presença de professores nascidos na região (DELPAR, 2009). Esses Centros tiveram duas sedes: na capital do país, Washington D.C., e na Filadélfia (estado da Pensilvânia) (DELPAR, 2009). Em Washington, o Centro de Treinamento Interamericano, coordenado por Henry Grattan Doyle, catedrático de Língua Espanhola na Universidade George Washington, funcionou por dois anos (1942-1944) e chegou a atender 10 mil funcionários do governo norte-americano (JOHNSTON, 1946; DELPAR, 2009). Já na Filadélfia, o Centro de Treinamento Interamericano funcionou até 1943 (JOHNSTON, 1946; DELPAR, 2009). A atuação do OCIAA no ensino das línguas espanhola e portuguesa para profissionais ligados ao governo dos Estados Unidos evidencia a ponte realizada por esse órgão entre os âmbitos acadêmicos e oficiais no estreitamento de laços linguísticos, culturais e intelectuais com a América Latina — e com o Brasil e a língua portuguesa — no contexto bélico que se desenrolava. Contudo, o órgão não atuou sozinho, uma

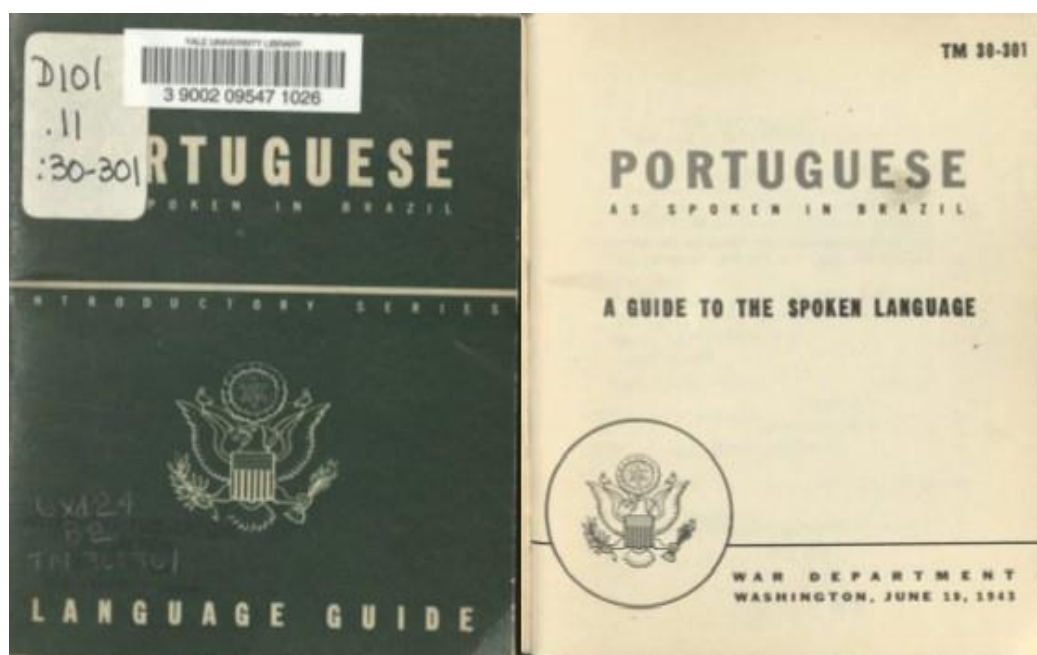
vez que outros setores governamentais também contribuíram na difusão do conhecimento do Brasil e da língua portuguesa.

Na década de 1940, as Forças Armadas dos Estados Unidos investiram massivamente no conhecimento estratégico de outros povos e línguas. O programa de desenvolvimento elaborado pelo Exército para os seus oficiais, denominado *Army Specialized Training Program* (ASTP) (Programa de Treinamento Especializado do Exército), incluía cerca de 14 semanas de estudo da história, geografia, atualidades e instituições culturais, econômicas e políticas de diversas regiões do mundo (JOHNSON, 1946). No plano linguístico, sob o ASTP, desenvolveu-se o *Army Method*, abordagem de ensino de línguas estrangeiras caracterizada pela ênfase no aprendizado das habilidades orais (fala e escuta), na realização de exercícios de repetição de estruturas linguísticas e na intensiva carga horária de estudo (LUNA, 2011a). A articulação entre o estudo de diversos aspectos de uma região e de sua(s) cultura(s) e língua(s) promovida pelo ASTP inaugura o que passou a ser entendido, nos Estados Unidos, como “estudos de área” (LUNA, 2011a), configuração de estudos que seria amplamente absorvida pelas instituições de ensino superior norte-americanas.

Os estudos de área da América Latina promovidos pelas Forças Armadas norte-americanas, mediante o ASTP, incluíam o estudo do espanhol e do português (JOHNSON, 1946; GIULIANO, 1947). Para subsidiar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa entre seus oficiais, as Forças Armadas passaram a produzir material didático próprio, de acordo com as coordenadas gerais do *Army Method*: o foco na produção oral e na compreensão auditiva e a utilização de exercícios repetitivos de estruturas gramaticais.

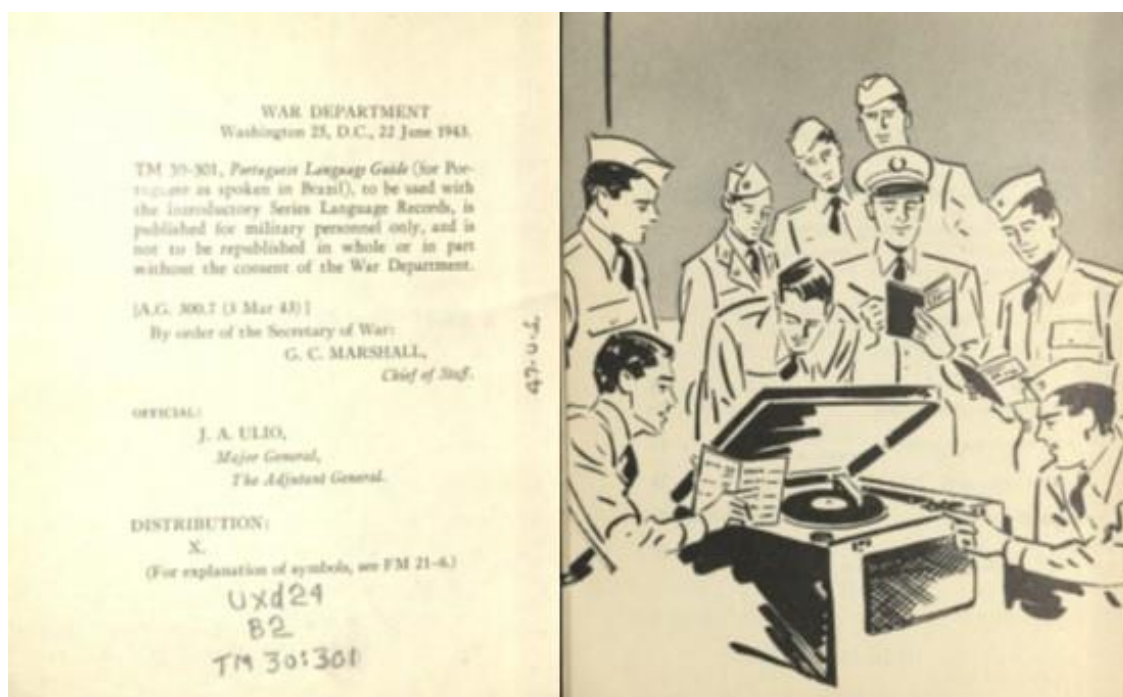
A título de ilustração, são apresentadas as Figuras 7 e 8, extraídas do livro *Portuguese as Spoken in Brasil: a guide to the spoken language*, publicado em 1943. A Figura 7 retrata a autoria do *United States War Department* (Departamento de Guerra dos Estados Unidos), imediatamente identificada pelo brasão presente na capa e pela assinatura do órgão presente na folha de rosto do material didático. Já a Figura 8 alude à adoção do *Army Method* como abordagem de ensino, ao representar homens uniformizados em trajes militares segurando manuais de estudo enquanto acompanham o áudio de uma vitrola.

Figura 7 - Capa e contracapa do livro *Portuguese as spoken in Brazil* (U.S. War Department, 1943)



Fonte: Acervo da Biblioteca Sterling da Universidade de Yale.

Figura 8 - Frontispício e ilustração do livro *Portuguese as spoken in Brazil* (U.S. War Department, 1943)



Fonte: Acervo da Biblioteca Sterling da Universidade de Yale.

A produção de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa pelas Forças Armadas posteriormente foi utilizada como base para a produção de materiais didáticos disponibilizados para ampla comercialização. De fato, já era esperado que a produção de materiais didáticos de línguas estrangeiras pelas Forças Armadas, no âmbito do AATSP, fosse posteriormente utilizada pela sociedade civil, como informa Marjorie Johnston, então consultora para o ensino de espanhol da Divisão de Relações Educacionais Internacionais do Gabinete de Educação dos Estados Unidos à época (JOHNSTON, 1946). Quanto aos materiais de língua portuguesa produzidos pelas Forças Armadas e depois repaginados para a sociedade civil, um exemplo é o livro *Spoken Portuguese*, de autoria de Reno e Cioffari (1945), que se baseou em publicação anterior do *United States Armed Forces Institute* (USAFI) (Instituto das Forças Armadas dos Estados Unidos) (AGARD, 1948; EASTLACK, 1975). Outro exemplo é o livro *Introduction to Brazilian Portuguese*, de autoria de Riccio (1957), publicado pelo *United States Naval Institute* (Instituto Naval dos Estados Unidos) (BARRET, 1958). Como avalia Moser (1964, p. 29), o auxílio governamental na produção de livros didáticos de língua portuguesa foi “[...] muito encorajador, após o longo período de seca em que nenhum novo livro didático de português pôde ser publicado porque o ‘mercado’ para ele era muito pequeno para seduzir até mesmo a editora comercial mais rica”¹¹⁸.

Além de produzirem material didático para o ensino-aprendizagem do idioma, as instituições de ensino superior vinculadas às Forças Armadas norte-americanas (*academies*) começaram a inserir o português como uma língua estratégica nos seus programas de ensino. Em 1942, por exemplo, a *United States Military Academy at West Point* (Academia Militar de West Point), instituição destinada à formação superior dos cadetes do Exército, oficializou a oferta de um programa de língua portuguesa, em regime de intercâmbio com o Exército brasileiro, como fruto simbólico do envio da Força Expedicionária Brasileira (FEB) para o *front*, em favor dos Aliados, na Segunda Guerra Mundial¹¹⁹ (JONES-KELLOGG; MARTIN, 2017). O intercâmbio foi efetivado em 1946, por meio de um acordo estabelecido entre os governos Truman (1945-1953) e Dutra (1946-1951) para fortalecer as relações militares entre Estados Unidos e Brasil (JONES-KELLOGG; MARTIN, 2017). O intercâmbio materializou-

¹¹⁸ No original: “The fact of their production, with government aid, is very encouraging after the long dry spell when no new Portuguese text book could be published because the “market” for it was too small to tempt even the wealthiest commercial publishing house” (MOSER, 1964, p. 29).

¹¹⁹ Reciprocamente, o acordo também prevê o envio de um oficial do Exército norte-americano para o ensino de inglês e de outros assuntos na Escola Superior de Guerra do Rio de Janeiro. O intercâmbio entre o Exército dos Estados Unidos e do Brasil, até 2017, já enviara 34 oficiais brasileiros de maneira contínua para os Estados Unidos (JONES-KELLOGG; MARTIN, 2017).

se com a chegada do primeiro professor de português enviado pelo Exército brasileiro, o Capitão Jorge Augusto Vidal, para permanência pelo prazo de um ano (BRASIL, 1946). Fica evidente que o contexto da Segunda Guerra Mundial impulsionou a inserção da língua portuguesa em instituições de ensino superior militares.

Está claro que a década de 1940 representa o primeiro pico de interesse pelo ensino-aprendizagem de língua portuguesa em instituições de ensino superior civis e militares dos Estados Unidos. A consolidação da política externa da Boa Vizinhança com a América Latina, a atuação do OCIAA como braço federal de fomento ao conhecimento da região e de seus idiomas, o investimento financeiro de fundações privadas e filantrópicas, o respaldo fornecido pelas sociedades eruditas na qualificação desse conhecimento, a renovação do ensino de línguas estrangeiras encampada pelas Forças Armadas do Estados Unidos: todos esses fatores convergiram, no contexto da Segunda Guerra Mundial, para impulsionar o interesse popular e acadêmico pelo Brasil em geral e pelo ensino-aprendizagem de língua portuguesa em específico. Como resultado, ao final da década, algumas instituições de ensino superior já concebiam a existência de estudos de área luso-brasileiros ou latino-americanos, enquanto algumas também já apresentavam programas de estudo de língua portuguesa. Segundo Rosa (1960), em 1946, chegou a haver mais de 2 mil alunos de língua portuguesa distribuídos em cem universidades dos Estados Unidos, resultado de um aumento paulatino nas matrículas em cursos do idioma ocorridas entre 1934 e 1946; contudo, esse número começou a decair a partir de então. Em 1947, é criado o primeiro *Institute of Brazilian Studies* (Instituto de Estudos Brasileiros) do país, sediado na Universidade de Vanderbilt (localizada na cidade de Tennessee, estado de Nashville), como resultado da cooperação entre diversas instituições de ensino superior da região, visando à implementação de “estudos de área” do Brasil, no sentido de articular o ensino de língua e literatura a outros campos de conhecimento (MOSER, 1964). Em 1948, a Universidade de Stanford criava um Instituto de Estudos Hispano-americanos e Luso-Brasileiros (*Institute of Hispanic American and Luso-Brazilian Studies*), sob a coordenação do professor Ronald Hilton (STANFORD UNIVERSITY, 2007). Introduzia-se, assim, de modo institucionalizado, apesar de incipiente, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e de temas luso-brasileiros no país.

Em consonância com a expansão do ensino da língua portuguesa, durante a década de 1940, formou-se uma primeira geração de acadêmicos cujo eixo de atuação envolvia o estudo de temas relacionados ao Brasil. O tempo lhes trouxe a denominação de brasilianistas, considerados por Bom-Meihy (1990, p. 24) como o conjunto de estudiosos que “[...] exercendo em caráter constante a profissão nos Estados Unidos, participa dos recursos financiadores de

instituições norte-americanas, forma estudantes e promove pesquisas sobre o Brasil”. O surgimento dessa especialização regional reflete a emergência dos *area studies* (“estudos de área”) na historiografia norte-americana (BOM-MEIHY, 1990). Essa geração de pesquisadores de temas brasileiros que se constitui no período anterior a 1959, quando aconteceria o maior investimento federal já visto até então no ensino de língua portuguesa e nos estudos brasileiros nos Estados Unidos, é denominada por Bom-Meihy (1990) como geração de “pioneiros”, cuja formação coincide com o período de consolidação da política da Boa Vizinhança (1936-1959), dirigida pelo governo norte-americano à América Latina (BOM-MEIHY, 1990). Não se tratava ainda de um projeto integrado de estudos, mas sobretudo de uma curiosidade acadêmica pelo “outro”, representado pelo Brasil, enquanto cenário quase “exótico”, manifesta através de estudos de microtemas conduzidos principalmente por antropólogos (BOM-MEIHY, 1990). Segundo Jackson (2003a), esse pequeno grupo de estudiosos pode ser considerado fundador de uma área de estudos do português brasileiro, assim como da sua literatura e história, e serão responsáveis por consolidar os programas universitários relacionados a esses tópicos após a segunda metade do século XX.

A efemeridade do *boom* do ensino de língua portuguesa nas instituições de ensino superior se confirma ao se observar a queda na oferta de cursos do idioma ocorrida na segunda metade da década de 1940. Ao fim dos anos 40, embora 101 instituições de ensino superior declarassem ofertar cursos de língua portuguesa, elas também relatavam observar um declínio no número de matrículas desde 1947 (CARTER, 1953). Diante dessa redução, algumas instituições de ensino superior retiraram definitivamente o idioma do currículo, e outras passaram a ofertá-lo em períodos alternativos (ORNSTEIN, 1950). A língua portuguesa também foi perdendo o diminuto espaço que conseguira na pós-graduação (ORNSTEIN, 1950; BEARDSLEY, 1953). Um estudo realizado pela União Pan-Americana entre 1948 e 1949 constatou uma restrição na oferta de cursos voltados para o ensino do português do Brasil. Entre 875 instituições pesquisadas, apenas oito declararam ensinar o português brasileiro: a Universidade da Califórnia (Berkeley), a Universidade da Califórnia (Los Angeles), a Universidade de Colúmbia, a Universidade de Harvard, a Universidade do Estado da Flórida, a Universidade do Novo México e a Universidade da Carolina do Norte (DELPAR, 2009). Os resultados do estudo levaram o então diretor do Departamento de Assuntos Culturais da União Pan-Americana, o historiador peruano Jorge Basadre, a concluir que “a batalha pelo português [e pela literatura brasileira] ainda não foi vencida” (DELPAR, 2009, p. 132).

Outro indício da brevidade do impulso ao ensino de língua portuguesa nas instituições de ensino superior é a curta duração de iniciativas de promoção do idioma realizadas na

primeira metade da década de 1940. Por exemplo, os *Summer Institutes for the Intensive Training in Portuguese* (Institutos de Verão para a Formação Intensiva em Língua Portuguesa), realizados em 1941 na Universidade de Wyoming e em 1942 na Universidade de Vermont, feneceram após a sua primeira edição (MOSER, 1964). Outra iniciativa de estudo imersivo da língua portuguesa, inaugurada em 1942 na Universidade da Carolina do Norte e denominada “Casa Brasileira”, fechou as suas portas um ano depois de sua inauguração (MOSER, 1964). O próprio Instituto de Estudos Brasileiros, criado em 1947 e sediado na Universidade de Vanderbilt, em Nashville, encerrou suas atividades antes do fim da década de 1940 (MOSER, 1964). As notícias desabonadoras eram tantas que, em 1949, “muitos que compareceram [à reunião da *Modern Language Association*] ficaram impressionados com as frequentes expressões de ceticismo em relação ao presente e ao futuro dos estudos de português nos Estados Unidos”¹²⁰ (ORNSTEIN, 1950, p. 251). Visto nos anos 50, parecia que o *boom* da década de 1940 não fora capaz de contrapor a pouca tradição de estudos de língua portuguesa na academia norte-americana, de modo que o seu aprendizado permanecia como uma atividade de estudantes avançados em estudos filológicos de línguas românicas, com algum interesse especial pelo Brasil ou por Portugal (HOLTON, 1954).

O declínio no ensino-aprendizagem de língua portuguesa na década de 1950 acompanhou a queda mais geral do interesse pelo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos Estados Unidos e do interesse pela América Latina. Sobre o primeiro aspecto, o fim da Segunda Guerra Mundial, a consolidação dos Estados Unidos como potência mundial e o redirecionamento da atenção oficial do país para a Europa e a Ásia tornaram secundária a preocupação com o conhecimento de outras regiões e de seus idiomas. Considerando esse cenário desfavorável, em 1951, a *Modern Language Association* reafirma o compromisso de se envolver com questões relacionadas à pedagogia de ensino de línguas e, em 1952, em parceria com a Fundação Rockefeller, lança o *Foreign Language Program* (Programa de Língua Estrangeira), com o intuito de avaliar e determinar o papel do aprendizado de línguas estrangeiras nos Estados Unidos (MacALLISTER, 1964). O *Foreign Language Program* da MLA incluiu a divulgação do ensino de idiomas estrangeiros como uma questão de importância nacional, a arrecadação de fundos para a pesquisa na área e a conscientização sobre necessidade de melhorar a formação universitária de professores de idiomas (MACALLISTER, 1964). Na prática, a campanha feita no âmbito do *Foreign Language Program*, cuja duração foi de 1952

¹²⁰ No original: “Many who attended [...] were impressed by the frequent expressions of skepticism regarding the present and future of Portuguese studies in the United States” (ORNSTEIN, 1950, p. 251).

até 1967, provocou um aumento expressivo de participantes das organizações de línguas estrangeiras no país (MEAD Jr., 1970). Por exemplo, a AATSP viu o seu número de membros saltar de 4 mil, no início do programa, para 30 mil, ao seu final; já a própria MLA passou de 6.500 para 30 mil membros nesse intervalo de quinze anos (MEAD Jr., 1970). Essa enorme expansão refletiu também o crescimento das matrículas em cursos de línguas estrangeiras em instituições de ensino superior ocorrido nesse período (MEAD Jr., 1970).

Sobre o segundo aspecto, o aporte de investimentos oficiais, privados, jornalísticos e acadêmicos em temas latino-americanos decaiu consideravelmente após o final do conflito (DELPAR, 2009). No âmbito oficial, com o fim da Segunda Guerra em 1945, o OCIAA perde parte de suas atribuições, deixa de ser liderado por Nelson Rockefeller e passa a ser denominado *Office of Inter-American Affairs* (OIAA) (Escritório para Assuntos Inter-Americanos). No ano seguinte, em 1946, o órgão é definitivamente extinto pela Casa Branca (DELPAR, 2009). No âmbito privado, um exemplo pode ser identificado na *Carnegie Corporation*, que, em 1947 destinou US\$ 60 mil para a fundação do primeiro Instituto de Estudos Brasileiros do país, na Universidade de Vanderbilt, mas logo depois passou a direcionar seus investimentos para o ensino e a pesquisa sobre outras regiões (DELPAR, 2009). Já nos âmbitos jornalístico e acadêmico, o abandono da política da Boa Vizinhança, com o fim do conflito, refletiu-se em um menor espaço destinado aos países do continente. Como constata Leonard (1956, p. 499), “nos anos do pós-guerra, a imprensa tendeu a dar menos espaço aos assuntos internos dos supostos ‘bons vizinhos’ do nosso hemisfério, e em poucas faculdades e universidades hoje as aulas de história da América Hispânica sofrem da lotação de matrículas anteriormente experimentada”¹²¹.

Todos esses fatores conjunturais levaram ao encolhimento, mas não ao desaparecimento dos estudos da América Latina e de seus idiomas. Para Delpar (2009, p. 129), “o mal-estar [dos acadêmicos latino-americanistas] que emergiu deveu-se, em parte, a um sentimento de relativa privação”¹²², ocasionado pelo redirecionamento da atenção prioritária norte-americana a outras partes do mundo. Portanto, os estudos de área latino-americanos e de suas línguas

¹²¹ No original: “The late 1930’s and early 1940’s, when the bloom was still on the Good Neighbor Policy, saw a spectacular rise in the United States of popular interest in the peoples “south of the border,” but since World War II the decline and fall of that interest are simple facts of North American life. In the post-war years the press has tended to give less space to the internal affairs of the alleged “good neighbors” of our hemisphere, and in few colleges and universities today do classes in the history of Hispanic America suffer from the congested enrollments formerly experienced” (LEONARD, 1956, p. 499).

¹²² No original: “The malaise that emerged was due in part to a sense of relative deprivation” (DELPAR, 2009, p. 129).

permaneceram na figura de acadêmicos que avançaram no estudo da região e angariaram novos estudantes para esse fim (DELPAR, 2009). De modo mais específico, a permanência dos estudos do Brasil e da língua portuguesa em instituições de ensino superior na década de 1950 também se deveu à bem-sucedida demarcação de um espaço inicial para ambos, o que impediu a sua dissolução em um contexto geral desfavorável. Dito de outra forma, a década de 1940 havia vinculado definitivamente aos estudos de área brasileiros o que, nas décadas anteriores, era majoritariamente um interesse diletante de acadêmicos pela língua portuguesa.

Outra evidência da permanência de um grupo interessado na manutenção dos estudos luso-brasileiros e da língua portuguesa no país é a realização, em 1950¹²³, do *First International Colloquium on Luso-Brazilian Studies* (Primeiro Colóquio Internacional sobre os Estudos Luso-Brasileiros), ocorrido em Washington D. C. O encontro foi organizado por Lewis Hanke (primeiro chefe da Divisão Hispânica da Biblioteca do Congresso e chefe da Fundação Hispânica até 1951) e Francis Rodgers (professor de línguas românicas e, especificamente, de língua portuguesa da Universidade de Harvard) (INTER-AMERICAN NOTES, 1950; FIRST INTERNATIONAL COLLOQUIUM OF LUSO-BRAZILIAN STUDIES, 1953). O evento contou com a participação de acadêmicos, autoridades universitárias e diplomatas brasileiros, portugueses e norte-americanos (INTER-AMERICAN NOTES, 1950; FIRST INTERNATIONAL COLLOQUIUM OF LUSO-BRAZILIAN STUDIES, 1953). Os anais do colóquio registram contribuições oriundas da academia norte-americana nas áreas de estudos brasileiros ligadas à antropologia cultural, à linguística, às belas artes, à literatura e à história, além de uma listagem de recursos de pesquisa sobre temas brasileiros e de um panorama escrito pelo professor Henry Hare Carter, então catedrático de línguas românicas da Universidade da Pensilvânia, sobre a evolução dos estudos luso-brasileiros nos Estados Unidos desde 1920 até 1950 (FIRST INTERNATIONAL COLLOQUIUM OF LUSO-BRAZILIAN STUDIES, 1953)¹²⁴.

¹²³ Moser (1964) relata a ocorrência de uma conferência sobre o Brasil na Universidade de Stanford em 1950, sob a liderança de Ronald Hilton, então professor de Línguas Românicas da instituição, como um dos passos para a organização efetiva dos estudos luso-brasileiros nos Estados Unidos. Contudo, não foram encontradas outras fontes com mais detalhes sobre o evento.

¹²⁴ No total, houve seis edições dos Colóquios Internacionais sobre os Estudos Luso-Brasileiros: 1950 (Washington D.C., Estados Unidos), 1954 (São Paulo, Brasil), 1957 (Lisboa, Portugal), 1959 (Salvador, Brasil), 1963 (Coimbra, Portugal) e 1966 (Estados Unidos). Segundo Jackson (2003a), esses eventos contribuíram para formar a identidade e a vitalidade do que era até então um novo campo de estudos. Neste capítulo, exploramos apenas a primeira edição do Colóquio por representar um esforço inicial de acadêmicos radicados nos Estados Unidos dedicados aos estudos luso-brasileiros. Posteriormente, o evento recebeu maior aporte de participantes brasileiros, portugueses e de outras nacionalidades.

Sobre o ensino de língua portuguesa no país, os anais do Primeiro Colóquio Internacional sobre os Estudos Luso-Brasileiros trazem poucas informações. Contudo, registram uma recomendação feita pelas delegações diplomáticas brasileira e portuguesa:

1. Seja recomendado às escolas americanas, tanto superiores como secundárias, interessadas na cultura luso-brasileira, a criação e desenvolvimento de cursos de língua portuguesa, e da literatura em que ela resplandece de modo a torná-la mais conhecida e estudada neste grande país.
2. Recomende-se a inclusão da língua portuguesa entre as do “currículum” escolar, em igualdade de condições com as línguas exigidas oficialmente para os fins de graduação (FIRST COLLOQUIUM OF LUSO-BRAZILIAN STUDIES, 1953, p. 27).

A despeito do simbolismo da declaração diplomática e de outras pontuais iniciativas oficiais, tais como a inauguração, em 1951, de uma *Chair of Luso-Brazilian Studies* (Cátedra de Estudos Luso-Brasileiros) na Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos, dedicada à contratação anual de um especialista no assunto para aprimorar as coleções luso-brasileiras de maneira mais permanente (CARTER, 1953), os números indicavam a decadência no ensino da língua portuguesa nos Estados Unidos. Um estudo encomendado pela Fundação Hispânica, órgão pertencente à Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos, constatou que o percentual de cursos de português brasileiro ofertados em instituições de ensino superior despencara 61,6% no período compreendido entre 1948 e 1958. Em números absolutos, em 1948, 13 instituições ofertavam a possibilidade de aprender o português do Brasil; já em 1958, apenas cinco disponibilizavam essa oferta (DELPAR, 2009). Diante desse cenário, as recomendações finais da conferência de 1958, realizada pela Fundação Hispânica, enfatizaram a importância de incentivar os estudos luso-brasileiros e de conceder uma maior atenção ao ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos (DELPAR, 2009).

O tom de lamento sobre o ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos e, mais especificamente, de língua portuguesa, ressoado ao longo da década de 1950, daria lugar a uma melodia mais entusiástica na década seguinte. Em 1958, o presidente Eisenhower promulgaria o *National Defense Education Act* (NDEA), sendo que “o ano de 1959 marcou o início de um apoio substancial do governo dos Estados Unidos ao estudo da língua portuguesa”¹²⁵ (JACKSON, 2003a, p. 27). Em 1959, o *American Council of Learned Societies* e o *Social Science Research Council* (SSRC) (Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais), com o auxílio

¹²⁵ No original: “The year 1959 marked the beginning of substantial US government support for the study of Portuguese language” (JACKSON, 2003a, p. 27).

financeiro da *Carnegie Corporation*, fundam o *Joint Committee on Latin American Studies* (JCLS) para coordenar os estudos de área voltados à região (DELPAR, 2009). Dentre os objetivos do JCLS estava o de fomentar a pesquisa “[...] no muito negligenciado campo dos estudos brasileiros”¹²⁶ (DELPAR, 2009, p. 157-158). Na virada dos anos 50 para os anos 60, a promulgação do NDEA e a fundação do JCLS constituiriam importantes passos para o reavivamento dos estudos brasileiros e do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior que ocorreria na década de 1960.

Os números de matrículas em cursos de língua portuguesa nos dois anos finais da década de 1950, quando começa a disponibilização desses dados pela MLA, demonstram que, de um ano para outro, elas já aumentaram sensivelmente (Figura 9):

Figura 9 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos em 1958 e 1959

PORTUGUESE		
	1959 Fall	1958 Fall
Entire US	754	582

Fonte: *Modern Language Association*. Disponível em: http://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?flsurvey_results. Acesso em: 27 fev. 2022.

No período compreendido entre as décadas de 1940 e 1950, o ensino de língua portuguesa nas instituições de ensino superior dos Estados Unidos rompe com o caráter diletante que marcara os primórdios de sua inserção acadêmica. Adquire contornos comerciais, militares e culturais e passa a ser visto do ponto de vista das necessidades de fortalecimento dos laços interamericanos e do atendimento às necessidades bélicas norte-americanas antes e durante a entrada do país na Segunda Guerra Mundial. A confluência da atuação fomentadora do OCIAA como braço do governo federal estadunidense, do ensino de línguas e da produção de material didático pelas Forças Armadas, da inclusão da língua portuguesa dentro do escopo da AATSP e de outras sociedades profissionais e eruditas, dos investimentos das entidades privadas e filantrópicas e, claro, do trabalho prévio e contínuo dos acadêmicos instalados nas diversas instituições de ensino superior tornaram a década de 1940 o primeiro apogeu dos

¹²⁶ No original: “[...] in the badly neglected field of Brazilian studies” (DELPAR, 2009, p. 157-158).

estudos brasileiros e da língua portuguesa nos Estados Unidos, no qual se institucionalizaram esses campos de estudo no meio acadêmico norte-americano, ainda que de forma incipiente. Data deste momento o surgimento de uma geração de estudiosos de temas brasileiros em vários campos de estudo, que passaram a ser conhecidos como *brasilianistas*, indicando uma especialização regional no âmbito dos “estudos de área” que passaram a vigorar na academia norte-americana naquela década, os quais são denominados pelo historiador Bom-Meihy (1990) de *brasilianistas* “pioneiros”. Mesmo o declínio do interesse pelo ensino de língua portuguesa e dos estudos brasileiros em instituições de ensino superior ocorrido na década de 1950, manifesto pela redução no número de matrículas realizadas e de cursos ofertados, não solapou a introdução desses campos no meio acadêmico estadunidense.

O decurso de tempo marcado principalmente pela vinculação do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos aos objetivos bélicos do país é ora denominado “período estratégico” (1940-1959). Embora a aproximação dos Estados Unidos aos países da América Latina e, com destaque especial para o presente estudo, do Brasil, possa ser considerada um prolongamento da política da Boa Vizinhança, que vinha sendo lentamente gestada nas décadas anteriores, a conjuntura de preparação para a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial e o conflito em si trouxeram a necessidade de ampliação da comunicação com aliados e inimigos daquele país. Nessas duas décadas, o principal motivador dos esforços oficiais para a implementação do ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas instituições de ensino superior dos Estados Unidos foi a estratégia de utilizá-la como reafirmadora da amizade dos Estados Unidos para com o Brasil, que se transformou em apoio deste último para os esforços beligerantes do primeiro, e como facilitadora das relações comerciais que se dariam após o conflito. Esse período de duas décadas lançou as bases institucionais para respaldar um segundo pico de interesse no ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Estados Unidos, ocorrido na década de 1960.

4.4 De 1960 a 1979: período ideológico

O ápice do crescimento do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos aconteceu durante a década de 1960. O fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, ensejara o início de uma nova ordem caracterizada pela disputa por áreas de influência entre o capitalismo (representado pelos Estados Unidos) e o socialismo de Estado (representado pela então União Soviética). Uma das várias frentes dessa disputa era a “corrida armamentista”, isto é, o aumento e a sofisticação da produção bélica desses dois países, a qual

desembocou na “corrida espacial”. A União Soviética saiu à frente dos Estados Unidos e, em 1957, lançou o *Sputnik 1*, primeiro satélite a orbitar o planeta Terra. Após esse acontecimento, o governo e os cidadãos norte-americanos passaram a questionar o próprio sistema educacional norte-americano e a responsabilizá-lo pela defasagem no desenvolvimento da tecnologia espacial no país. O governo Eisenhower (1953-1961) esboçou uma rápida reação aos questionamentos e, em 1958, promulgou uma lei educacional voltada para a melhoria do ensino de ciências, matemática e línguas estrangeiras no país: o *National Defense Education Act* (NDEA) (Ato Educacional de Defesa Nacional). A promulgação dessa lei, cujos efeitos práticos foram impulsionados pela ocorrência da Revolução Cubana em 1959, proporcionaria um aumento no interesse pelo ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Estados Unidos que não encontra paralelo nem mesmo no *boom* ocorrido na década de 1940.

O NDEA tinha como objetivo “fortalecer a defesa nacional e encorajar e auxiliar na expansão e aperfeiçoamento de programas educacionais para satisfazer necessidades críticas nacionais, além de outros propósitos”¹²⁷ (UNITED STATES OF AMERICA, 1958). A lei federal atualizou o discurso da necessidade do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como parte da defesa nacional dos Estados Unidos, esboçado desde a década de 1940, desta feita não mais contra o nazifascismo, mas contra a influência soviético-comunista. Embora a competição econômico-científico-ideológica com a União Soviética tenha engatilhado a promulgação do NDEA, a luta em prol de uma maior participação federal na educação em línguas estrangeiras já vinha sendo encampada pela *Modern Language Association* e por outras entidades que defendiam a expansão e a qualificação do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos Estados Unidos (DELPAR, 2009). As ações incluídas no *Foreign Language Program* da MLA, desenvolvidas ao longo dos anos 1950, por exemplo, foram fundamentais para a elaboração do documento intitulado *The National Interest and Foreign Languages* (“O Interesse Nacional e as Línguas Estrangeiras”), tido como um impulsionador do NDEA (MACALLISTER, 1964). A promulgação do NDEA, então, vai diretamente ao encontro dos anseios das associações e dos professores de línguas estrangeiras do país.

Em linhas gerais, as provisões do NDEA subsidiaram o ensino e a pesquisa em línguas estrangeiras e em estudos de área nos Estados Unidos, através da formação de professores do nível superior e do nível básico e da concessão de bolsas. O texto da lei federal é organizado

¹²⁷ No original: “To strengthen the national defense and to encourage and assist in the expansion and improvement of educational programs to meet critical national needs; and for other purposes” (UNITED STATES OF AMERICA, 1958).

em dez títulos. O Título VI é dedicado especificamente ao *Language Development* (“Desenvolvimento Linguístico”) e dividido em duas partes (A e B). A Parte A (*Part A – Centers and research and studies*), composta pelas seções 601 a 603, dispõe sobre a criação de Centros de Línguas e de Áreas nas instituições de ensino superior norte-americanas e estabelece determinações referentes ao acompanhamento da situação do ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos, ao fomento à pesquisa sobre métodos de ensino de línguas, à elaboração de materiais didáticos e à formação de professores. Já a Parte B (*Part B – Language institutes*), composta pela seção única 611, dispõe sobre a criação de Institutos de Língua. Nos parágrafos a seguir, a apresentação do Título VI do NDEA será seguida pelo relato de ações concretas, realizadas a partir da promulgação da lei, com impacto específico sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e os estudos brasileiros nos Estados Unidos.

A parte A do Título VI do NDEA, especificamente o item a) da seção 601, assim dispõe sobre o prazo de vigência das disposições da lei e a criação de Centros de Línguas e de Áreas nas instituições de ensino superior norte-americanas:

CENTROS DE LÍNGUAS E DE ÁREAS (NDEA, TÍTULO VI, PARTE A, SEC^a 601A)

SEC. 601. (a) **Autoriza-se o Comissionário a celebrar contratos com instituições de educação superior para o estabelecimento e operacionalização** por estas últimas, durante o período que inicia em 1º de julho de 1958 e finaliza em 30 de junho de 1962, **de centros de ensino de qualquer língua estrangeira moderna**, com respeito às quais o Comissionário determina: (1) que os **indivíduos treinados nessas línguas são necessários ao Governo Federal ou aos setores de negócios, indústria e educação nos Estados Unidos**; e (2) **que a instrução adequada nessas línguas não está imediatamente disponível nos Estados Unidos**. Qualquer contrato celebrado deve dispor sobre a **instrução não só nessas línguas estrangeiras modernas**, mas também em **outros campos necessários para fornecer uma completa compreensão das áreas, regiões ou países nos quais tais línguas são comumente utilizadas, na medida em que a instrução adequada em tais campos não está imediatamente disponível**, incluindo campos como história, ciência política, **linguística**, economia, sociologia, geografia e antropologia (UNITED STATES OF AMERICA, 1958, p. 1593, grifos nossos)¹²⁸.

¹²⁸ No original: LANGUAGE AND AREA CENTERS (NDEA, TITLE VI, PART A, SEC. 601A)

The Commissioner is authorized to arrange through contracts with institutions of higher education for the establishment and operation by them, during the period beginning July 1, 1958, and ending with the close of June 30, 1962, of centers for the teaching of any modern foreign language with respect to which the Commissioner determines (1) that individuals trained in such language are needed by the Federal Government or by business, industry, or education in the United States, and (2) that adequate instruction in such language is not readily available in the United States. Any such contract may provide for instruction not only in such

A língua portuguesa e os estudos brasileiros foram logo contemplados com a criação de Centros de Línguas e de Áreas específicos previstos no NDEA. Na fase inicial de implementação da lei federal, a “Seção de Centros de Línguas e de Áreas”, pertencente ao Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, avaliou que havia quantidade suficiente de falantes de quatro línguas estrangeiras (francês, alemão, espanhol e italiano), cujo ensino-aprendizagem não precisaria de fomento através da criação de Centros de Línguas e de Áreas (JACKSON, 2003a). Diferentemente, o português foi classificado como uma *less commonly taught languages* (línguas menos ensinadas) nos Estados Unidos e atendido com a criação de dois *Luso-Brazilian Language and Area Centers* (Centros Luso-Brasileiros de Língua e de Área): um na Universidade de Wisconsin e outro na Universidade de Nova Iorque (HISPANIA, 1961; JACKSON, 2003a; DELPAR, 2009). De um lado, a inauguração pioneira de um Centro Luso-Brasileiro de Língua e de Área na Universidade de Wisconsin reconhecia o trabalho desenvolvido pelo professor Lloyd A. Kasten e pelo professor Alberto Machado da Rosa no ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Estados Unidos (BEARDSLEY, 2000). Não por acaso, o primeiro foi nomeado como primeiro diretor do Centro Luso-Brasileiro da Universidade de Wisconsin entre 1958 e 1960 e, novamente, entre 1964 e 1966; o segundo foi diretor do mesmo Centro em Wisconsin entre 1960 e 1964 (BEARDSLEY, 2000). De outro, a Universidade de Nova Iorque, já em 1958, formalizara a criação de um *Brazilian Institute* (Instituto Brasileiro), que pioneiramente promoveu o primeiro intercâmbio regular de professores brasileiros e portugueses para a instituição, no ano seguinte à sua criação transformado em Centro Luso-Brasileiro de Língua e de Área (ROSA, 1960).

Uma iniciativa pioneira desse período pós-NDEA é o estabelecimento de acordo entre a Universidade de Nova Iorque e a Universidade Federal da Bahia para a realização do primeiro *Junior Year Abroad* de estudantes norte-americanos no Brasil. O intercâmbio cultural ocorreu de junho de 1959 a junho de 1960. O organizador e diretor da experiência foi Alberto Machado da Rosa, professor desde 1953 do Departamento de Espanhol e Português da Universidade de Wisconsin-Madison e professor visitante na Universidade de Nova Iorque entre 1959 e 1960.

modern foreign language but also in other fields needed to provide a full understanding of the areas, regions, or countries in which such language is commonly used, to the extent adequate instruction in such fields is not readily available, including fields such as history, political science, linguistics, economics, sociology, geography, and anthropology (UNITED STATES OF AMERICA, 1958, p. 1593).¹²⁸

O relatório do *Junior Year* publicado pela Universidade da Bahia em 1960 em forma de livro¹²⁹ informa que participaram do intercâmbio catorze estudantes norte-americanos, selecionados nacionalmente com base no currículo, nas qualidades pessoais e nas razões apresentadas por eles para a realização da viagem. Segundo o relatório, “dada a exiguidade do número de universitários iniciados em português, estabeleceu-se que poderiam ser admitidos os que tivessem um bom conhecimento da língua espanhola, ao nível do terceiro ano, ou um interesse especial pelas línguas românicas” (ROSA, 1960, p. 30). Os alunos participantes do primeiro *Junior Year* na Bahia tinham aulas de Língua Portuguesa desde o nível básico até o avançado, Redação em Língua Portuguesa, Introdução à Literatura Luso-Brasileira, Geografia e História do Brasil, Sociologia e Antropologia (ROSA, 1960).

Os relatos anônimos dos estudantes participantes do intercâmbio demonstram o desejo de estreitar relações com o Brasil e o entrelaçamento da experiência com a conjuntura mais ampla impulsionadora do NDEA, caracterizada pela disputa ideológica entre os Estados Unidos e a então União Soviética:

Eu creio que o Junior Year in Brazil não é senão o início duma época de maior intimidade entre os Estados Unidos e um grande país vizinho. (ROSA, 1960, p. 50)

Na medida do possível ajudamos a estabelecer melhores relações culturais entre o Brasil e o nosso país. (ROSA, 1960, p. 52)

[...] viemos aqui para um melhor entendimento do Brasil. Pelos nossos estudos e contato com o povo, acho que conseguimos o nosso objetivo. [...] A outra coisa proveitosa para mim foi um melhor conhecimento do meu país. Sim, do meu país. Durante o ano vários brasileiros perguntaram-me constantemente acerca [sic] do meu país. Muitas vezes [sic] tinham perguntas a que não podia responder. Isso incitou-me a ler e conhecer melhor o meu país. Agora estou mais consciente da minha pátria, graças ao Brasil e aos brasileiros. (ROSA, 1960, p. 54)

Os Estados Unidos é um assunto predileto para a conversa (assim como a Rússia) e o norteamericano tem que saber a verdade e saber defendê-la. Muitas vezes há opiniões completamente sem base que, embora pareçam ridículas, têm que ser discutidas e esclarecidas, exatamente como nossas opiniões sobre [sic] o Brasil têm sido esclarecidas. Aprendi que muito que fazemos e dizemos nos Estados Unidos e nos parece absolutamente razoável, não é razoável no Brasil. É então nosso dever como estrangeiros não apenas explicar como fazemos algo ou pensamos algo, mas também porque [sic] fazemos assim.

¹²⁹ Agradeço ao Professor Dr. Kenneth David Jackson por ter me presenteado com um raro exemplar original do Relatório do Primeiro *Junior Year Abroad* da Universidade de Nova Iorque, publicado pela Universidade da Bahia em 1960 (ROSA, 1960).

Muitas vêzes [sic] foi-me impossível dizer exatamente por que, e aprendi muito sobre meu país averiguando-o. (ROSA, 1960, p. 55)

Que significa para mim este ano no Brasil? Um novo e promissório futuro [...]; a correção de opiniões errôneas americanas, germinadas e criadas no passado, da América do Sul, e, mais, do Brasil. [...] Ter admiração, orgulho nos Estados Unidos, e — muitas 151ezes [sic] — ter vergonha. (ROSA, 1960, p. 55-56)

A licença para a apresentação de trechos de redações escritas pelos alunos em suas aulas de língua portuguesa, conforme apresentados em Rosa (1960), justifica-se pela necessidade de diferenciar os propósitos da ação governamental iniciada pelo NDEA dos impactos vivenciados pelos indivíduos diretamente envolvidos com esse contexto. Se os propósitos do NDEA podem ser criticados pela sua orientação neo-imperialista, ao almejar um “conhecimento completo das línguas e regiões”, como registra o texto federal de 1958, a experiência individual constitui uma via de mão-dupla, na medida em que o conhecimento do Outro também repercute no conhecimento do Eu. Nesse sentido, não é possível falar em uma necessária instrumentalização do conhecimento do Brasil pelo governo dos Estados Unidos através dos estudantes que participaram do NDEA.

Em 1961, três anos após a promulgação do NDEA, com a criação da *Alliance for Progress* (Aliança para o Progresso) pelo governo Kennedy, em resposta à Revolução Cubana ocorrida em 1959, o espanhol foi considerado como uma língua crítica pelo governo norte-americano. Então, os estudos de língua portuguesa e de temas brasileiros, anteriormente incluídos em dois Centros Luso-Brasileiros, foram incorporados aos cinco *Latin-American Language and Area Centers* (Centros Latino-Americanos de Línguas e de Áreas), os quais incluíam também o ensino de espanhol e de temas latino-americanos, criados nas seguintes instituições: Universidade de Colúmbia, Universidade da Flórida, Universidade do Texas, Universidade de Tulane e Universidade de Califórnia (Los Angeles) (JACKSON, 2003a; DELPAR, 2009). Logo depois, entre 1962 e 1963, os Centros Luso-Brasileiros iniciais, criados em Wisconsin e em Nova Iorque, também se tornaram Centros Latino-Americanos (DELPAR, 2009). No balanço geral, em 1964, esses sete Centros Latino-Americanos de Língua e de Área representavam 12,5% do total dos recursos financeiros destinados pelo NDEA para todos os Centros de Línguas e de Áreas criados no país (DELPAR, 2009). O aporte de recursos federais, ocorrido com a promulgação do NDEA, reanimou o combalido campo de estudos latino-americanos e deu novo impulso aos estudos brasileiros e de língua portuguesa nas instituições de ensino superior dos Estados Unidos.

Ainda no Título VI do NDEA, o item b) da seção 601 (parte A) dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para a formação de profissionais qualificados no conhecimento de línguas estrangeiras e das áreas onde elas eram faladas:

CENTROS DE LÍNGUAS E DE ÁREAS (NDEA, TÍTULO VI, PARTE A, SEC. 601B)

(b) **Autoriza-se também o Comissionário**, no período que inicia em 1º de julho de 1958 e finaliza em 30 de junho de 1962, **a conceder bolsas para indivíduos com treinamento avançado em qualquer língua estrangeira moderna** (com respeito à qual se determina o artigo (1) da subseção (a)), **e em outros campos necessários para a completa compreensão da área, região ou país no qual tal língua é comumente utilizada**, alocados em qualquer sessão regular ou de curto prazo de qualquer instituição de educação superior, incluindo subsídios para dependentes e auxílio-deslocamento na ida e no retorno, mas **apenas consoante garantia razoável de que os beneficiários de tais bolsas disponibilizar-se-ão, ao término de seu treinamento, a ensinar tal língua estrangeira moderna em uma instituição de ensino superior ou a assumir outro serviço de caráter público** conforme seja permitido nas regulações do Comissionário (UNITED STATES OF AMERICA, 1958, p. 1594, grifos nossos).¹³⁰

O referido item condiciona a concessão de bolsas individuais para capacitação no conhecimento de línguas estrangeiras e de áreas à disponibilidade de atuação em docência universitária ou em cargo público, os quais demandassem o emprego dos conhecimentos adquiridos, posterior ao usufruto da bolsa. A partir de 1961, a concessão de bolsas pelo NDEA foi viabilizada pelo *National Defense Foreign Language Fellowship Program* (Programa de Bolsas de Estudo em Língua Estrangeira para Defesa Nacional), subdividido em duas partes, que passaram a ser conhecidas como *Program A* (Programa A) e *Program B* (Programa B) (DELPAR, 2009). O Programa A concentrava-se na concessão de bolsas para o estudo de línguas asiáticas, africanas e europeias, enquanto o Programa B dedicava-se às línguas latino-americanas. Em mais detalhes, o Programa B destinava-se prioritariamente a estudantes de pós-graduação e a professores universitários que almejassem trabalhar com o ensino de área ou de

¹³⁰ LANGUAGE AND AREA CENTERS (NDEA, TITLE VI, PART A, SEC. 601B)

(b) The Commissioner is also authorized, during the period beginning July 1, 1958, and ending with the close of June 30, 1962, to pay stipends to individuals undergoing advanced training in any modern foreign language (with respect to which he makes the determination under clause (1) of subsection (a)), and other fields needed for a full understanding of the area, region, or country in which such language is commonly used, at any short-term or regular session of any institution of higher education, including allowances for dependents and for travel to and from their places of residence, but only upon reasonable assurance that the recipients of such stipends will, on completion of their training, be available for teaching a modern foreign language in an institution of higher education or for such other service of a public nature as may be permitted in regulations of the Commissioner (UNITED STATES OF AMERICA, 1958, p. 1594).

línguas latino-americanas (espanhol, português e outras línguas) em instituições de ensino superior ou, ainda, atuar em instituições “[...] que contribuíssem de maneira significativa para a condução das relações econômicas, culturais, educacionais, científicas ou políticas da Nação, e nas quais a proficiência na língua estudada com os recursos do Programa seja altamente desejável”¹³¹ (HISPANIA, 1961, p. 687). A duração da bolsa NDEA variava, podendo abranger uma temporada de verão, um ano letivo e até mesmo uma temporada de verão e um ano acadêmico combinados (HISPANIA, 1961). Através do dispositivo legal do NDEA e do Programa B, na década de 1960, formou-se um contingente de especialistas na América Latina, em diversas áreas do conhecimento, com proficiência linguística em espanhol e/ou português.

As disposições do NDEA concernentes à formação de quadros capacitados no conhecimento de línguas estrangeiras e de áreas propiciaram o surgimento de uma nova geração de pesquisadores e professores de língua portuguesa e de temas brasileiros, ou seja, de brasilianistas. Conforme assevera Luna (2011a, p. 117-118), “de fato esse aspecto [a preparação de professores] só é bem considerado na década de 1960, com o *National Defense Education Act* (NDEA) e seus investimentos pontuais na formação docente”. Em termos numéricos, nos primeiros anos de implementação do NDEA, isto é, entre os anos de 1959 e 1961, somente o *U.S. Office of Education* (Ministério da Educação dos Estados Unidos) concedeu 105 bolsas de intercâmbio para estudantes de pós-graduação em assuntos ligados à língua portuguesa (HISPANIA, 1961). As pesquisas conduzidas pelos estudantes em formação nos anos 60 tinham um caráter marcadamente especializado no Brasil e uma abordagem macro-histórica, em contraponto às pesquisas pontuais desenvolvidas pelos pioneiros do brasilianismo nos anos 40 (BOM-MEIHY, 1990). Os antropólogos deixam de representar o maior número de estudiosos do Brasil e de sua língua e cedem espaço aos professores de língua e literatura, historiadores e cientistas sociais (BOM-MEIHY, 1990). Após o NDEA, então, já se podia observar um grupo, ainda diminuto, de professores e pesquisadores de língua portuguesa e de temas brasileiros.

Os recursos para a ampliação dos quadros de pessoal capacitados no conhecimento da América Latina e de suas línguas, materializados através da concessão de bolsas pelo NDEA, vieram de diversas fontes. Além do Programa B, outras ramificações do governo norte-americano, como a *United States Agency for International Development* (USAID) (Agência dos

¹³¹ “[...] which contributes significantly to the conduct of the Nation’s economic, cultural, educational, scientific, or political relations and in which proficiency in the language studied under the Fellowship is highly desirable” (HISPANIA, 1961, p. 687).

Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) — criada em 1961 pelo governo John Kennedy (1961-1963) para distribuir ajuda externa ao país e desestabilizar oponentes geopolíticos dos EUA — e o *Department of Defense* (Departamento de Defesa) do país, concederam bolsas de estudos em colaboração com o NDEA (DELPAR, 2009). Agências federais independentes, como o *National Endowment for the Humanities* (Fundo Nacional para as Humanidades) e a Fundação Nacional da Ciência (*National Science Foundation*) auxiliaram financeiramente a formação de estudantes de doutorado e de pós-doutorado (DELPAR, 2009). Em 1961, a promulgação da lei *Fulbright-Hays* também destinou recursos para a formação de estudantes de doutorado em países estrangeiros, inclusive os latino-americanos (UNITED STATES OF AMERICA, 1961). Aos investimentos do governo federal e de suas autarquias, somaram-se as contribuições de organizações privadas para a concessão de bolsas de estudo a pesquisadores, feitas, por exemplo, pela *Carnegie Corporation* e pela *Ford Foundation* (DELPAR, 2009). De diversas formas, materializava-se em apoio financeiro a nova concepção de defesa nacional vocalizada por Robert McNamara, Secretário de Defesa dos governos John F. Kennedy (1961-1963) e Lyndon Johnson (1963-1968) em 1966: “Nós ainda temos a tendência de conceber a segurança nacional [...] quase que exclusivamente como um estado de prontidão armada [...] [porém] somente a força não garante a segurança e uma nação pode chegar a um ponto em que não compra mais segurança para si mesma simplesmente comprando mais equipamentos militares”¹³² (McNAMARA, 1977).

Além da criação de Centros de Línguas e de Áreas e da concessão de bolsas para a formação de quadros governamentais e privados nesses campos, outras provisões do Título VI do NDEA, contidas na seção 602 do documento, foram o acompanhamento da situação do ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos, o fomento à pesquisa sobre métodos de ensino de idiomas, a elaboração de materiais didáticos e a formação de professores:

CENTROS DE LÍNGUAS E DE ÁREAS (NDEA, TÍTULO VI, PARTE A, SEC. 602)

¹³² No original: “An early a dozen years ago, in the city of Montreal, I delivered an address-as the U.S. Secretary of Defense-on the problems of international security. There was an almost universal tendency to think of the security problem as being exclusively a military problem, and to think of the military problem as being exclusively a weapons-system or hardware problem. ‘We still tend to conceive of national security,’ I noted, ‘almost solely as a state of armed readiness: a vast, awesome arsenal of weaponry.’ But, I pointed out, if one ponders the problem more deeply it is clear that force alone does not guarantee security, and that a nation can reach a point at which it does not buy more security for itself simply by buying more military hardware (McNAMARA, 1970).

SEC. 602. Autoriza-se o Comissionário, direta ou contratualmente, **a realizar estudos e levantamentos para determinar a necessidade de instrução aumentada ou melhorada nas línguas estrangeiras modernas e em outros campos** necessários à completa compreensão das áreas, regiões ou países nos quais tais línguas são comumente utilizadas; a **conduzir pesquisas sobre métodos de ensino mais efetivos para essas línguas e esses outros campos**, bem como **desenvolver materiais especializados para utilização em tais treinamentos ou no treinamento de professores de tais línguas ou destes campos** (UNITED STATES OF AMERICA, 1958, p. 1594)¹³³.

Os relatos sobre os impactos das provisões contidas no item 602 do NDEA no ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos são mais escassos. Um editorial da *Hispania* (1961) relata o uso de recursos provenientes deste dispositivo legal para a criação de material didático de língua portuguesa nos níveis elementar e intermediário pela Universidade de Wisconsin. Também menciona a elaboração de um panorama histórico e antológico da literatura brasileira pela Universidade da Califórnia em Los Angeles, assim como a elaboração de gravações voltadas ao ensino do idioma pela *Broadcasting Foundation of America* (Fundação de Radiodifusão da América), organização educacional sem fins lucrativos, fundada em 1950, com o intuito de divulgar conteúdo jornalístico estrangeiro para o público norte-americano pelo rádio (HISPANIA, 1961).

É evidente o foco do Título VI do NDEA no papel das instituições de ensino superior norte-americanas como parte da estratégia de defesa nacional dos Estados Unidos contra os avanços da União Soviética, talvez como resposta à acusação vocalizada por Mead Jr. (1961, p. 504) sobre uma suposta omissão do governo e das universidades norte-americanas, que supostamente teria facilitado a penetração do socialismo no continente: “nossas universidades claramente são culpadas por boa parte da atual falta de compreensão. Sendo centros de aprendizado, elas foram omissas no seu dever de facilitar o contato com as culturas dos nossos vizinhos latino-americanos”. Os Centros de Línguas e de Áreas foram abrigados pelas universidades, assim como as bolsas para a pós-graduação foram viabilizadas para a formação de quadros universitários. Mesmo quando o Título VI do NDEA se voltou à formação de

¹³³ “LANGUAGE AND AREA CENTERS (NDEA, TÍTULO VI, PARTE A, SEC. 602)

SEC. 602. The Commissioner is authorized, directly or by contract, to make studies and surveys to determine the need for increased or improved instruction in modern foreign languages and other fields needed to provide a full understanding of the areas, regions, or countries in which such languages are commonly used, to conduct research on more effective methods of teaching such languages and in such other fields, and to develop specialized materials for use in such training, or in training teachers of such languages or in such fields” UNITED STATES OF AMERICA, 1958, p. 1594-1595).

professores de línguas do ensino básico norte-americano, em sua seção 611, foram as instituições de ensino superior as encarregadas de proporcioná-la:

INSTITUTOS DE LÍNGUAS (NDEA, TÍTULO VI, PARTE B, SEC. 611)

SEC. 611. Autoriza-se a apropriação de \$7.250.000 para o ano fiscal que finaliza em 30 de junho de 1959, e cada um dos três anos fiscais subsequentes, a fim de permitir ao Comissionário **providenciar, através da celebração de contratos com instituições de educação superior, a operacionalização por estas de institutos de duração regular ou de curto-prazo para o treinamento avançado, particularmente na utilização de novos métodos de ensino e de materiais instrucionais, para indivíduos em atuação ou em preparação para o ensino, a supervisão ou a formação de professores de qualquer língua estrangeira moderna em escolas elementares ou secundárias.** Cada indivíduo (em atuação ou em preparação para atuar no ensino, supervisão ou formação de professores de qualquer língua estrangeira moderna em uma escola pública elementar ou secundária) que frequentar o instituto operacionalizado sob as provisões desta parte torna-se apto (após solicitação) a receber uma bolsa de \$75 semanais durante o período de frequência a tal instituto. Cada indivíduo com um ou mais dependentes poderá receber uma bolsa adicional de \$15 semanais por cada dependente durante o período de frequência (UNITED STATES OF AMERICA, 1958, p. 1594-1595)¹³⁴.

Segundo o NDEA, a formação de professores de línguas estrangeiras do ensino básico (elementar e secundário) seria oferecida pelas instituições de ensino superior através da criação de Institutos de Línguas destinados a esse fim. A proposta de criação dos Institutos vinha ao encontro de queixas recorrentes sobre a qualificação desses profissionais, considerados pouco proficientes no idioma em que ensinavam, pouco versados nos novos métodos de ensino e pouco conhecedores das culturas dos países falantes das línguas que ensinavam (WALSH, 1964; SCOTT, 1966). Por isso, os currículos dos Institutos de Línguas baseavam-se na descrição e comparação dos idiomas, no método audiolingual de ensino de línguas, com o uso de laboratórios de línguas e de outros recursos audiovisuais, assim como na imersão na cultura

¹³⁴ LANGUAGE INSTITUTES (NDEA, TITLE VI, PART B, SEC. 611)

SEC. 611. There are hereby authorized to be appropriated \$7,250,000 for the fiscal year ending June 30, 1959, and each of the three succeeding fiscal years, to enable the Commissioner to arrange, through contracts with institutions of higher education, for the operation by them of short-term or regular session institutes for advance training, particularly in the use of new teaching methods and instructional materials, for individuals who are engaged in or preparing to engage in the teaching, or supervising or training teachers, of any modern foreign language in elementary or secondary schools. Each individual (engaged, or preparing to engage, in the teaching, or supervising or training teachers, of any modern foreign language in a public elementary or secondary school) who attends an institute operated under the provisions of this part shall be eligible (after application therefor) to receive a stipend at the rate of \$75 per week for the period of his attendance at such institute, and each such individual with one or more dependents shall receive an additional stipend at the rate of \$15 per week for each such dependent for the period of such attendance (UNITED STATES OF AMERICA, 1958, p. 1594-1595).

dos países falantes dos idiomas estudados (MEAD Jr., 1970). Todo esse programa de ensino era cumprido de maneira intensiva em até 30 horas de aula por semana, distribuídas da manhã até a noite, com o objetivo de criar uma atmosfera de “ilha cultural” (PRINCE, 1969; MEAD Jr., 1970). Desse modo, os Institutos de Línguas representavam a consolidação da Linguística Aplicada como fonte de saberes para a formação de professores de línguas estrangeiras, em um processo iniciado desde a criação do *Army Method* no período da Segunda Guerra Mundial (ANDERSSON, 1969). Finalmente, a implementação dos Institutos de Língua foi tida como uma revolução positiva e como modelo de formação de professores, na medida em que rompia com o currículo acadêmico tradicional de ensino de línguas estrangeiras modernas nos Estados Unidos (cf. WALSH, 1964; SCOTT, 1966; KING, 1969; PRINCE, 1969). O sucesso dos Institutos de Línguas também se refletiu em seu alcance numérico: durante a vigência do NDEA, foram criados cerca de 587 institutos e atendidos mais de 30 mil professores do ensino básico do país (KING, 1969). Posteriormente, os Institutos de Línguas criados pelos NDEA foram substituídos pelos institutos criados pelo *Education Professions Development Act* (Ato de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação) (EPDA) de 1967, os quais abarcaram algumas atividades do NDEA durante o breve período de 1969-1970 (SAVAIANO, 1969).

A promulgação do NDEA, em 1958, se deu como parte da política de contenção dos Estados Unidos, provocada pelo receio de um “efeito dominó” decorrente do avanço da União Soviética em áreas de influência norte-americana e antecedeu em um ano a Revolução Cubana, que efetivamente demonstrou o avanço do socialismo no continente americano e impulsionou a lei federal já criada. Para usar a expressão de Moura (1990), o “terremoto político” provocado pela deposição do governo em Cuba liderada por Fidel Castro em 1959, visto como um avanço soviético no continente, forçou o governo dos Estados Unidos a voltar sua atenção para a América Latina. A região tornou-se ponto focal na disputa entre as duas potências, como mostram os desdobramentos apresentados nos comentários ao texto do NDEA relativos ao estudo da região e de seus idiomas. Esse “retorno” ao hemisfério significou o uso de novas estratégias para garantir a adesão dos países da região às expectativas norte-americanas, seja pelo apoio à ação de forças contrarrevolucionárias, seja pela intensificação da ajuda econômica e da articulação política (MOURA, 1990). Nesse sentido, o ano de 1961 foi emblemático para as relações entre os Estados Unidos e a América Latina, pois, durante o governo John F. Kennedy (1961-1963), a reação norte-americana ao regime de Fidel Castro atingiu a sua expressão máxima (MOURA, 1990), com a criação da *Aliança para o Progresso*, programa cooperativo que visava destinar recursos para o desenvolvimento econômico-social da América latina, a fim de aplacar a insatisfação dos governos com a diminuição dos recursos e

investimentos norte-americanos destinados à região no pós-Segunda Guerra Mundial. A USAID, criada nesse mesmo ano, atuou em várias frentes, com reflexo também no ensino de português como língua estrangeira no Brasil (cf. LUNA, 2013). Em resumo, a contraposição da Revolução Cubana pelos Estados Unidos, naquele momento da Guerra Fria, encontrou um instrumento legislativo — o NDEA — que já respaldava o apoio das instituições educacionais, especialmente de nível superior, a uma estratégia de defesa nacional contra a União Soviética e, por extensão, contra o que se entendia como comunismo.

Os mecanismos educacionais previstos no NDEA, promulgado nos anos finais da década de 1950, viabilizaram a aproximação linguística, cultural e intelectual com os países latino-americanos na década de 1960. Segundo Delpar (2009, p. 154), nos anos 60, “[...] o estudo acadêmico da América Latina experimentaria uma era de crescimento que ultrapassou de longe a expansão ocorrida entre 1935-1945 [...]”¹³⁵, configurando uma “uma situação sem precedentes para os latino-americanistas”¹³⁶ (DELPAR, 2009, p. 163). Em decorrência, professores e pesquisadores dedicados a temas latino-americanos adquiriram um maior protagonismo acadêmico e passaram a reivindicar mais financiamento para os seus estudos, no que foram prontamente atendidos pelo governo federal, pelas fundações, pelas sociedades eruditas e pelas próprias universidades estadunidenses (DELPAR, 2009). Quanto ao aporte de recursos para os estudos latino-americanos, os estudos brasileiros e de língua portuguesa também ganham um novo destaque. Desse modo, pela associação entre a eclosão da Revolução Cubana e o direcionamento de investimentos provenientes do NDEA para o estudo da América Latina, os beneficiários das políticas “anticomunistas” norte-americanas tornados brasilianistas foram (auto)identificados como “Filhos de [Fidel] Castro” (BOM-MEIHY, 1990).

A significativa expansão da língua portuguesa, ocorrida nos anos 60, lançou as bases para a inserção efetiva da língua portuguesa como idioma estudado no ensino superior dos Estados Unidos. Na Universidade da Flórida, por exemplo, os recursos conseguidos no governo J. F. Kennedy, viabilizaram a formação de um *Center for Latin-American Studies* (Centro de Estudos Latino-Americanos), cuja introdução de cursos de língua portuguesa e literatura luso-brasileira ficou sob responsabilidade do professor Alfred Hower (HOWER, 1990). O Programa de Língua Portuguesa da Universidade da Flórida, hoje vinculado ao Departamento de Estudos

¹³⁵ No original: “[...] the academic study of Latin America would experience an era of growth that far eclipsed the expansion of 1935–45 [...]. These in turn produced increased federal spending, more intense attention, and a stronger financial commitment from foundations, the learned societies, and the universities themselves” (DELPAR, 2009, p. 154).

¹³⁶ No original: “[...] created an unprecedented situation for Latin Americanists.” (DELPAR, 2009, p. 163).

em Espanhol e Português da instituição, teve em sua trajetória eminentes professores brasilianistas, como Randal Johnson e Charles Perrone (HOWER, 1990). Na Universidade de Iowa, em 1965, é inaugurado o Programa de Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira, sob a coordenação da professora Mary Lou Daniel (DANIEL, 1990), o qual hoje faz parte do Departamento de Espanhol e de Português da instituição (UNIVERSITY OF IOWA, 2022).

Apesar de todas as conquistas obtidas a partir do NDEA, o espaço para o ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior no início da década de 1960 permanecia diminuto. A maior parte das instituições declarava ensinar a variedade brasileira do português e direcionar os cursos do idioma para estudantes com conhecimento prévio de espanhol (FELDMAN, 1963). Havia, em média, seis alunos por turma e um docente do idioma por instituição (FELDMAN, 1963). Segundo Feldman (1963), o baixo número de matrículas provocava três consequências principais: a falta de cursos mais avançados de língua portuguesa nas instituições e, por conseguinte, a impossibilidade de obtenção de uma titulação de especialização (*minor*) no idioma; a pouca estabilidade dos programas de ensino; e a restrição da oferta de materiais didáticos específicos (FELDMAN, 1963). O autor conclui que a instabilidade no ensino de língua portuguesa nas instituições de ensino superior “[...] geralmente cria dúvidas nos círculos administrativos quanto à eficácia de se investir dinheiro em professores com dedicação exclusiva ao ensino de português, resultando em uma confiança demasiada em pessoal conseguido entre *teaching assistants* dos departamentos ou falantes nativos sem formação específica no ensino da língua”¹³⁷ (FELDMAN, 1963, p. 790). Já a restrição da oferta de materiais específicos para o ensino de língua portuguesa se mostraria pelo fato de que “a maioria dos materiais atualmente listados são ou preparados pelo governo ou sob projetos de pesquisa apoiados pelo governo (para propósitos específicos e com distribuição pública limitada) ou por professores universitários locais, que produzem apenas materiais mimeografados, que dificultam ampla distribuição e publicidade” (FELDMAN, 1963, p. 790, grifos nossos)¹³⁸. Os três fatores, juntos, apareciam como obstáculos à expansão da oferta de

¹³⁷ No original: “[...] often create doubts in administrative circles concerning the efficacy of providing funds for full-time faculty to teach Portuguese, resulting in a far-too-broad reliance on instructional personnel drawn from departmental teaching assistants or native speakers without special training in language teaching. A further result is that, with such budgetary complications, any expansion of course offerings in Portuguese is difficult” (FELDMAN, 1963, p. 790).

¹³⁸ No original: “It would appear that much inventive textbook writing and course planning is being accomplished, but that the small enrollments-although perhaps facilitating audio-lingual instruction in which small groups are required for optimum efficiency – keep these materials from being published commercially for the good of the profession, as witness the fact that most audio-lingual materials currently listed are either prepared by the

curso de língua portuguesa em instituições de ensino superior naquele início de década (FELDMAN, 1963).

A carência de material didático publicado em ampla escala foi parcialmente amenizada pela elaboração do *Modern Portuguese*, liderada pelos linguistas Fred Ellison e Francisco Gomes de Matos, entre 1964 e 1969. A obra, fruto de um projeto desenvolvido na Universidade do Texas como parte das ações do *Foreign Language Program* da MLA, em colaboração com AATSP, foi custeada pelos *royalties* obtidos com a publicação anterior do *Modern Spanish*, ocorrida em 1966, e veio a ser publicada pela editora comercial Alfred A. Knopf em 1971. O *Modern Portuguese* era composto por livro didático, manual do professor, fitas cassete e tiras de filme, em sintonia com a abordagem audiolingual de ensino de línguas estrangeiras em voga. Com diálogos escritos pela escritora cearense Rachel de Queiroz, *Modern Portuguese* é considerado “o livro didático fundador do português nos Estados Unidos e de sua narrativa sobre o Brasil e seu povo nos anos 1960”¹³⁹ (MILLERET, 2016a, p. 534) e gozou de grande popularidade nos anos 1970 e 1980 (MATOS, 1969; MEAD Jr., 1970; LUNA, 2013; MILLERET, 2016b). Com capítulos construídos em torno da trajetória da personagem universitária norte-americana Patrícia em situação de intercâmbio no Brasil, o livro destinou-se primordialmente ao público universitário norte-americano e confirma, assim, a relevante inserção do idioma no contexto acadêmico ocorrida na década de 1960.

A Figura 10 mostra, em números, o crescimento das matrículas em cursos de língua portuguesa ofertados por instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 1960.

Figura 10 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 1960 (1960-1969)

PORTUGUESE

	1968 Fall	1965 Fall	1963 Fall	1961 Fall	1960 Fall
Entire US ▲	4,048	3,040	2,051	1,307	1,034

Fonte: *Modern Language Association*. Disponível: http://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?fslsurvey_results. Acesso em: 28 fev. 2022.

government or under government-sponsored research projects (for specific purposes and limited public distribution) or by local faculties which produce only mimeographed materials, which precludes wide distribution and publicity” (FELDMAN, 1963, p. 790).

¹³⁹ No original: “[...] the foundational textbook of Portuguese in the United States and its narrative of Brazil and her people in the 1960s” (MILLERET, 2016a, p. 534).

Como mostra a Figura 10, o número de matrículas em cursos de língua portuguesa ofertados por instituições de ensino superior, irrigado pelos recursos viabilizados pelo NDEA, manteve-se em franca expansão ao longo de toda a década de 1960.

A partir de 1965, a MLA passa a disponibilizar a distribuição do número de matrículas em cursos de língua portuguesa por estados, o que permite obter um panorama regional da procura pela aprendizagem do idioma nos Estados Unidos (Figura 11).

Figura 11 – Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos por estado na década de 1960 (1960-1968)

PORTUGUESE

	1968 Fall	1965 Fall	1963 Fall	1961 Fall	1960 Fall
Entire US	4,048	3,040	2,051	1,307	1,034
Alabama	9	0	x	x	x
Arizona	185	105	x	x	x
California	446	352	x	x	x
Colorado	50	35	x	x	x
Connecticut	24	36	x	x	x
District of Columbia	102	58	x	x	x
Florida	111	76	x	x	x
Hawaii	20	0	x	x	x
Idaho	11	0	x	x	x
Illinois	203	166	x	x	x
Indiana	99	61	x	x	x
Iowa	105	64	x	x	x
Kansas	52	33	x	x	x
Kentucky	0	4	x	x	x
Louisiana	45	80	x	x	x
Maine	10	9	x	x	x
Maryland	71	164	x	x	x
Massachusetts	394	161	x	x	x
Michigan	79	32	x	x	x
Minnesota	61	45	x	x	x
Missouri	44	47	x	x	x
Nebraska	11	10	x	x	x
Nevada	12	0	x	x	x
New Jersey	39	42	x	x	x
New Mexico	226	189	x	x	x
New York	348	352	x	x	x
North Carolina	89	1	x	x	x
Ohio	184	80	x	x	x
Oregon	64	37	x	x	x
Pennsylvania	84	33	x	x	x
South Carolina	12	0	x	x	x
Tennessee	62	25	x	x	x
Texas	363	343	x	x	x
Utah	126	155	x	x	x
Virginia	33	24	x	x	x
Washington	33	27	x	x	x
Wisconsin	241	194	x	x	x

Fonte: *Modern Language Association*. Disponível: http://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?fslsurvey_results. Acesso em: 28 fev. 2022.

Como mostra a Figura 11, o maior número de matrículas em cursos de língua portuguesa, entre meados e fim da década de 1960, ocorreu nos estados da Califórnia (798), do Texas (706), de Nova Iorque (700), de Massachussetts (555) e de Wisconsin (435). Os dados

mostram que, nesse intervalo, os centros de maior concentração de estudantes universitários de língua portuguesa estavam distribuídos em diversos pontos do país, respectivamente, no Oeste (Califórnia), no Sul (Texas), no Leste (Nova Iorque e Massachussetts) e no Norte (Wisconsin).

Em meados dos anos 60, na Universidade de Vanderbilt, é fundada a *Portuguese Collegiate Honor Society* (Sociedade Honorária de Língua Portuguesa), também conhecida como *Phi Lambda Beta* (UNIVERSITY OF FLORIDA, 2022), seguindo a tradição norte-americana de utilizar letras gregas na nomenclatura das sociedades. A Sociedade Honorária de Língua Portuguesa¹⁴⁰ tem o objetivo de estimular o interesse pelo estudo avançado da língua portuguesa e das culturas e literaturas de países lusófonos, além de premiar as conquistas notáveis no campo e de fortalecer os laços entre os professores do ensino básico e superior, seus estudantes e a AATSP, instituição hoje coordenadora da sociedade (AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE, 2022a).

A fundação da Sociedade Honorária de Língua Portuguesa, em meados dos anos 60, acontece quase meio século depois da criação da Sociedade Honorária de Língua Espanhola, também conhecida como *Sigma Delta Pi*, ocorrida em 1919. Neste mesmo ano, era fundada a Associação Norte-Americana de Professores de Espanhol (AATS) que, apenas em 1944, passou a se chamar Associação Norte-americana de Professores de Espanhol e Português (AATSP). Essa diferença nas datas de fundação/renomeação de duas importantes organizações referentes ao ensino de língua portuguesa e aos estudos luso-brasileiros nos Estados Unidos mostra que, não obstante o espanhol e o português terem surgido na academia norte-americana praticamente ao mesmo tempo, no início do século XIX, o processo de institucionalização do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no país tem sido muito mais lento que o da espanhola.

Um dos motivos pode ser encontrado no fato de que, mesmo com a expansão do ensino de língua portuguesa ocorrida ao longo da década, ao final dos anos 60 ainda havia uma grande

¹⁴⁰ A *Phi Lambda Beta*, em 2022, conta com 23 capítulos (*chapters*), como são chamadas as sedes regionais da sociedade em instituições de ensino superior dos Estados Unidos (AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE, 2022b). A criação de um novo capítulo local da *Phi Lambda Beta* exige que a instituição de ensino solicitante comprove ofertar, pelo menos, três anos de cursos de Língua Portuguesa de nível superior ou equivalente, ou seja, que possam levar à obtenção de um *major* ou *minor* (graduação) ou, então, que façam parte de estudos do idioma na pós-graduação (AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE, 2022c). Os membros da Sociedade Honorária de Língua Portuguesa podem pertencer as categorias de membros ativos (estudantes de graduação ou pós-graduação), honorários (indivíduos de destaque nas áreas da pesquisa, ensino e/ou trabalho na promoção dos estudos luso-brasileiros), associados (professores do ensino superior, membros da comunidade ou estudantes do ensino médio que cursem disciplina de Língua Portuguesa e que não se encaixem na categoria de membros ativos ou honorários) e *alumni* (ex-alunos de instituições onde se filiaram à sociedade) (AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE, 2022d).

disparidade numérica entre o português e o espanhol no âmbito da própria AATSP. Em 1967, 4.7% dos associados da organização declaravam já ter estudado a língua portuguesa e apenas 1,7% relataram atuar como docentes do idioma (SAVAIANO, 1967). Dentre os professores de língua portuguesa, a maioria trabalhava na educação superior e não se dedicava exclusivamente ao ensino do idioma, ou seja, além da língua portuguesa, também ensinava outras línguas na mesma instituição (SAVAIANO, 1967). Para Ellison (1967, p. 48), números como esses refletiam “uma inevitável subserviência do português ao espanhol”¹⁴¹. A disparidade entre a relevância do espanhol e do português dentro da organização levou a que, em 1968, a AATSP desse início a uma série de ações de promoção da língua portuguesa, dentre elas, a criação de um *Portuguese Language Development Group* (Grupo de Desenvolvimento da Língua Portuguesa) com o objetivo de incentivar o estudo do idioma nas escolas secundárias norte-americanas e a organização de uma sessão permanente dos estudos luso-brasileiros nas reuniões anuais da associação (MEAD Jr., 1970).

Em que pesem as iniciativas da AATSP, no cômputo dos anos 60 e início dos anos 70, embora houvesse 160 instituições de ensino superior ofertantes de cursos de língua portuguesa (CAVACO, 1969 *apud* VIERA, 1992), o estudo do português ocupava oito vezes menos espaço do que o do espanhol na carga horária dos cursos universitários e havia quase cinco vezes mais especialistas em literatura hispano-americana do que em literatura brasileira (NEEDLER; WALKER 1971 *apud* DELPAR, 2009). Nessa mesma direção, o ensino de português se restringia às instituições de ensino superior e de interesse para alunos que já conheciam o espanhol: “a maioria dos alunos nos Estados Unidos começa o espanhol na escola elementar ou na escola secundária, e um grupo seletivo começa português como um *minor* ou como uma língua relacionada a seus estudos de área e programas de ciências sociais na época da faculdade ou na pós-graduação”¹⁴² (SCHMITZ, 1970, p. 976). Logo, embora seja possível falar em uma considerável expansão no ensino de língua portuguesa ocorrida nos anos 60 nos Estados Unidos, o português permanecia um idioma pouco ensinado no país, conquanto mais ensinado do que jamais fora.

Ao final da década de 1960, ainda, as organizações acadêmicas vinculadas aos estudos latino-americanos e às línguas estrangeiras sofrem uma reorganização. Por exemplo, o *Joint*

¹⁴¹ No original: “the inevitable subservience of Portuguese to Spanish” (ELLISON, 1967, p. 848).

¹⁴² No original: “The majority of the students in the United States begin Spanish in either elementary school or secondary school, and a select group begins Portuguese as a minor or related language in area studies and social science programs in college or in graduate school” (SCHMITZ, 1970, p. 976).

Committee on Latin American Studies (JCLS), criando em 1959 com o objetivo de coordenar os estudos de área da América Latina, torna-se a *Latin American Studies Association* (LASA) (Associação de Estudos Latino-Americanos) em 1967. Outro exemplo é a criação, em 1967, do *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) (Conselho Norte-Americano sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras), inicialmente como um braço da MLA, com o objetivo de promover a melhoria e a expansão do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em todos os níveis de ensino, congregando professores de idiomas de todo o país (AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES, 2022).

Na década de 1970, há um declínio das matrículas em cursos de línguas estrangeiras em todos os níveis educacionais dos Estados Unidos e o concomitante declínio dos estudos sobre a América Latina. Quanto à redução nas matrículas em cursos de línguas estrangeiras, como sinal dos tempos, ao final da década de 1960, a *Modern Language Association* encerra o seu *Foreign Language Program* (MEAD Jr., 1970). Já em meados da década de 1970, a associação constata a queda de 16% nas matrículas em cursos de línguas estrangeiras em instituições de ensino superior, ocorrida entre 1969 e 1975, assim como o declínio de 36% no número de instituições que exigiam o cumprimento de créditos em disciplinas de línguas estrangeiras para a concessão de diplomas de graduação, ocorrido entre 1967 e 1975 (ANDERSSON, 1977). A redução ocorreu de tal forma que, em 1973, o número de Centros de Línguas e de Áreas criados pelo Título VI do NDEA, o qual chegou a ser 107, caiu para 46 (DELPAR, 2009). Aliás, o próprio conceito de “estudos de área” passou a ser questionado, o que pode estar relacionado à novidade da classificação internacional dos países segundo graus de desenvolvimento (primeiro mundo, segundo mundo e terceiro mundo), e não mais segundo critérios regionais (MOURA, 1990).

Quanto ao esmorecimento relativo dos estudos sobre a América Latina nas instituições de ensino superior, ele foi um reflexo do redirecionamento da política externa do país ocorrido na década de 1970. O início do processo de distensão da Guerra Fria, a crise do dólar, a perda de competitividade face aos novos rivais europeus e asiáticos, a derrota na guerra do Vietnã e outros fatores elencados por Moura (1990) arrefeceram o clima de inquietação com a penetração soviética na região e provocaram a diminuição do investimento nos estudos da região e de suas línguas. Conforme Moura (1990, p. 62), “[...] do ponto de vista de Washington as relações com a América Latina, na virada dos anos 60 para os 70, voltavam a ser orientadas por sua desimportância político-estratégica e sua importância econômica”. Mesmo assim, Delpar (2009) ressalta que os estudos sobre temas referentes à América Latina, após a década de 1960, se mantiveram mais consolidados do que estiveram após a Segunda Guerra Mundial.

É o que mostram os dados de número de matrículas de estudantes em cursos de língua portuguesa ofertados por instituições de ensino superior dos Estados Unidos ao longo da década de 1970 (Figura 12):

Figura 12 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 1970 (1970-1977)¹⁴³

PORTUGUESE

	1977 Fall	1974 Fall	1972 Fall	1970 Fall
Entire US 	4,954	5,072	0	5,065

Fonte: *Modern Language Association*. Disponível em: http://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?flsurvey_results. Acesso em: 27 fev. 2022.

Como mostra a Figura 12, se não houve significativo crescimento do número de matrículas em cursos de língua portuguesa ofertados por instituições de ensino superior nos Estados Unidos nos anos 70, também não houve significativa diminuição no número de matriculados. Os números de alunos matriculados mantiveram-se estáveis no decorrer de toda a década, o que pode ser creditado principalmente aos investimentos realizados na década anterior através do NDEA, cujos efeitos continuaram a ser sentidos.

A distribuição do número de matrículas pelos estados norte-americanos na década de 1970 demonstra uma continuidade dos estados líderes na oferta de cursos de língua portuguesa em relação à década de 1960 (Figura 13):

¹⁴³ O número de matrículas no ano de 1972, por motivo desconhecido, não estava disponível no portal da *Modern Language Association* na data de acesso.

Figura 13 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos por estado na década de 1970 (1970-1977)

PORTUGUESE				
	1977 Fall	1974 Fall	1972 Fall	1970 Fall
Entire US	4,954	5,072	0	5,065
Alabama	3	0	0	x
Arizona	199	161	0	x
Arkansas	26	18	0	x
California	882	709	0	x
Colorado	61	35	0	x
Connecticut	61	81	0	x
District of Columbia	162	154	0	x
Florida	153	107	0	x
Georgia	0	11	0	x
Hawaii	0	4	0	x
Illinois	76	130	0	x
Indiana	107	71	0	x
Iowa	84	73	0	x
Kansas	66	35	0	x
Kentucky	12	7	0	x
Louisiana	86	23	0	x
Maine	2	13	0	x
Maryland	50	33	0	x
Massachusetts	542	451	0	x
Michigan	58	24	0	x
Minnesota	55	101	0	x
Mississippi	4	0	0	x
Missouri	44	108	0	x
Montana	0	7	0	x
Nebraska	30	30	0	x
Nevada	0	15	0	x
New Hampshire	14	28	0	x
New Jersey	81	72	0	x
New Mexico	145	143	0	x
New York	411	747	0	x
North Carolina	335	427	0	x
Ohio	91	144	0	x
Oregon	4	0	0	x
Pennsylvania	92	112	0	x
Rhode Island	217	108	0	x
South Carolina	26	14	0	x
South Dakota	0	1	0	x
Tennessee	75	82	0	x
Texas	325	342	0	x
Utah	174	190	0	x
Vermont	0	8	0	x
Virginia	50	52	0	x
Washington	39	45	0	x
West Virginia	7	9	0	x
Wisconsin	105	147	0	x

Fonte: *Modern Language Association*. Disponível em: http://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?fslsurvey_results. Acesso em: 27 fev. 2022.

A Figura 13 registra que os cinco principais centros de ensino-aprendizagem da língua portuguesa ao longo da década de 1970, em termos de número de matriculados, foram Califórnia (1.591), Nova Iorque (1.158), Massachussetts (993), Carolina do Norte (762) e Texas (667). Regionalmente, os principais centros de concentração de estudantes universitários de língua portuguesa estavam distribuídos no Leste (Nova Iorque e Massachussetts), Oeste (Califórnia), Sudeste (Carolina do Norte) e Sul (Texas). Em relação à década de 1960, o estado de Wisconsin deixa de ser um dos principais centros, em termos de número de alunos de língua portuguesa, para dar lugar à Carolina do Norte, cujas iniciativas de ensino do idioma datam dos anos 40 (cf. MOSER, 1964; DELPAR, 2009).

Apesar de o número de matrículas em cursos de língua portuguesa manter-se relativamente constante nos anos 70, são poucas as novas iniciativas de expansão do ensino do idioma relatadas ao longo da década. Uma delas foi promovida pela Universidade da Califórnia (Santa Barbara), que, em 1973, sediou o seu primeiro *Summer Institute in Portuguese* (Instituto de Verão em Português). Com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian — instituição de direito privado com fins caritativos, artísticos, educativos e científicos sediada em Portugal (FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, 2022) —, a universidade criou uma Casa Portuguesa, onde os estudantes poderiam estudar desde o nível mais básico da língua portuguesa até aulas de pós-graduação no idioma (WILLIAMS, 1980).

O ensino de línguas estrangeiras como um todo passou a ser problematizado no debate político norte-americano no fim da década de 1970. Diante da constatação de uma involução no ensino-aprendizagem de línguas e de áreas, o então presidente Jimmy Carter (1977-1981) convocou uma Comissão sobre Línguas Estrangeiras e Estudos Internacionais (*Commission on Foreign Language and International Studies*) para realizar um diagnóstico do cenário e tecer recomendações (PRESIDENT'S COMMISSION ON FOREIGN LANGUAGE AND INTERNATIONAL STUDIES, 1980). O documento final produzido pela comissão responsável pelo estudo foi intitulado “Força através da Sabedoria: uma crítica à capacidade dos Estados Unidos” (*Strength through Wisdom: a Critique of U.S. Capability*) (PRESIDENT'S COMMISSION ON FOREIGN LANGUAGE AND INTERNATIONAL STUDIES, 1980). No âmbito do ensino superior, a Comissão constatou que apenas 8% das instituições exigiam conhecimento em língua estrangeira para admissão de estudantes; comparativamente, em 1966, 34% das instituições estabeleciam esse requisito (PRESIDENT'S COMMISSION ON FOREIGN LANGUAGE AND INTERNATIONAL STUDIES, 1980). Além disso, os programas de ensino de línguas estrangeiras nas universidades, boa parte criados nos anos 40, enfrentavam dificuldades para sobreviver em razão da queda nos investimentos federais e

privados, assim como das próprias dificuldades de autocusteio enfrentadas pelas instituições (PRESIDENT'S COMMISSION ON FOREIGN LANGUAGE AND INTERNATIONAL STUDIES, 1980).

As recomendações do relatório encomendado pelo presidente Carter destinadas às instituições de ensino superior consistiam no retorno à exigência de comprovação de proficiência dos estudantes em alguma língua estrangeira, na adesão a métodos de ensino focados nas habilidades orais e na melhoria da formação inicial e continuada dos professores de idiomas (PRESIDENT'S COMMISSION ON FOREIGN LANGUAGE AND INTERNATIONAL STUDIES, 1980). Para incentivar a aprendizagem de línguas estrangeiras na graduação, o relatório recomendou uma maior integração do ensino de língua à cultura, bem como a expansão dos intercâmbios internacionais e dos períodos de estudo e de estágio no exterior (PRESIDENT'S COMMISSION ON FOREIGN LANGUAGE AND INTERNATIONAL STUDIES, 1980). Para a pós-graduação, o documento sugeriu a oferta de cursos de verão em línguas estrangeiras (especialmente aquelas menos ensinadas no país) pelos centros de estudos internacionais e a preparação de materiais sobre essas línguas (PRESIDENT'S COMMISSION ON FOREIGN LANGUAGE AND INTERNATIONAL STUDIES, 1980).

Em que pese a importância dos dados contidos no relatório para a construção de um panorama do cenário de ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos no final da década de 1970, quando a Comissão encarregada finalizou o estudo, Jimmy Carter finalizava seu mandato presidencial e, por isso, a publicação do relatório ocorreu de forma não oficial (KAPLAN; BALDAUF, 1997). O documento final, porém, alertava enfaticamente para a necessidade de uma reforma na educação e no ensino de línguas estrangeiras no país a ser realizada na década de 1980. Seus efeitos serão sentidos na proliferação de projetos de lei submetidos ao Congresso dos Estados Unidos e em outras iniciativas de fortalecimento do ensino de línguas estrangeiras no país, como será visto na próxima seção.

Entre 1960 e 1979, o ensino de língua portuguesa nas instituições de ensino superior dos Estados Unidos experimenta um novo ápice. Na década de 1960, reavivado pelas disposições contidas no NDEA, intensificadas pela preocupação norte-americana com o avanço do socialismo no continente, o português foi reconhecido como uma língua pouco ensinada e contemplado, logo no início da implementação da lei federal, com a criação dos Centros Luso-Brasileiros de Língua e de Área, posteriormente incorporados aos Centros Latino-Americanos de Língua e de Área, e com a concessão de bolsas para estudantes, professores e pesquisadores. Os investimentos no ensino do idioma foram catalisados pelo governo federal estadunidense,

auxiliado pelas esferas privadas e filantrópicas. Data deste momento o surgimento de uma geração de especialistas em temas latino-americanos e brasileiros (brasilianistas) (auto)denominados “Filhos de Castro”, por terem-se beneficiado das políticas antissocialistas norte-americanas impulsionadas pela Revolução Cubana. Os anos 60 também foram uma década de consolidação da língua portuguesa e dos estudos brasileiros no meio acadêmico, como mostram a inserção formal do ensino do idioma em diversas instituições de ensino superior, a fundação do primeiro periódico acadêmico dedicado aos estudos luso-brasileiros (a *Luso-Brazilian Review*), a criação da Sociedade Honorária de Língua Portuguesa (*Phi Lambda Beta*) e a publicação do material didático *Modern Portuguese*. Durante toda a década de 1970, porém, os números relativos ao ensino de língua portuguesa deixam de aumentar, acompanhando a tendência de declínio vivenciada pelas línguas estrangeiras e pelo ensino e pesquisa de temas latino-americanos e internacionais nos Estados Unidos. Contudo, no final dos anos 70, ganha força o discurso que defendia o ensino de línguas estrangeiras e de temas internacionais como necessários à segurança dos Estados Unidos. O inimigo a ser enfrentado, desta feita, seria a globalização e, com ela, a minimização da hegemonia mundial norte-americana. No encalço dessa tendência, a próxima década testemunharia o “renacimiento en la enseñanza y en el estudio del [...] portugués”, conforme avaliaria Eugene Savaiano (1980, p. 646), o então presidente da AATSP.

O transcorrer de tempo marcado pelo impulso ao ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos provocado pela disputa entre os Estados Unidos e a União Soviética é ora denominado “período ideológico” (1960-1979). A nomenclatura se justifica porque a disputa entre esses dois países também era uma disputa entre duas ideologias: a do capitalismo e a do socialismo. A promulgação do NDEA é o grande marco do ensino de línguas estrangeiras no país e, especificamente, para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e a pesquisa sobre temas brasileiros. Portanto, esse período de duas décadas, em especial a década de 1960, simboliza o primeiro pico de interesse pelo ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Estados Unidos registrado até então no país, cujas consequências são sentidas até a atualidade.

4.5 De 1980 a 1999: período globalizante

A década de 1980 ratifica o crescimento diminuto, embora persistente, das matrículas em cursos de língua portuguesa ofertados em instituições de ensino superior dos Estados Unidos observado desde o *boom* da década de 1960. A conjuntura sociopolítica que se delineava no

início da década era marcada por um progressivo enfraquecimento da bipolaridade entre Estados Unidos e União Soviética e pela consequente globalização do capitalismo. Naquele momento, porém, os movimentos revolucionários ocorridos na América Latina, estagnada economicamente em virtude da gigantesca dívida externa e das políticas comerciais unilaterais do governo norte-americano sob o comando de Reagan (1981-1989), foram politicamente utilizados para exacerbar o discurso da Guerra Fria (MOURA, 1990). A necessidade de fazer frente à competição soviética ressuscitou a preocupação com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como parte de uma estratégia de defesa nacional dos Estados Unidos.

O relatório sobre o ensino de línguas estrangeiras e de temas internacionais encomendado pelo presidente Jimmy Carter em 1979 e publicado em 1980 (PRESIDENT'S COMMISSION ON FOREIGN LANGUAGE AND INTERNATIONAL STUDIES, 1980) catalisou posicionamentos oficiais ao longo da década que vinculavam o ensino de idiomas à necessidade de reação dos Estados Unidos contra a ameaça de perda de hegemonia mundial, representada pela emergência de novas potências capitalistas. O documento final da comissão responsável pelo estudo, intitulado *Strength through wisdom: a critique of U.S. capability* (“Força através da Sabedoria: uma crítica à capacidade dos Estados Unidos”), classifica como “escandalosa” a suposta “incompetência” norte-americana em línguas estrangeiras e evoca a globalização como um inimigo ao qual os Estados Unidos deveriam fazer frente, conforme ilustram os excertos a seguir:

Nada menos está em jogo do que a segurança nacional. Em um momento em que as forças ressurgentes do nacionalismo e da consciência étnica e linguística tão diretamente afetam as realidades globais, os Estados Unidos precisam de capacidades bem mais confiáveis para comunicar-se com seus aliados, analisar o comportamento de adversários potenciais e ganhar a confiança e as simpatias dos indiferentes. Ainda, há um crescente fosso entre as necessidades e a competência norte-americana de entender e lidar com sucesso com outros povos em um mundo em fluxo¹⁴⁴ (PRESIDENT'S COMMISSION ON FOREIGN LANGUAGE AND INTERNATIONAL STUDIES, 1980, p. 11).

[...] a segurança nacional não pode ser adequadamente definida e protegida dentro do esquema estreito de defesa, diplomacia e economia. O bem-estar de

¹⁴⁴ No original: “Nothing less is at issue than the nation's security. At a time when the resurgent forces of nationalism and of ethnic and linguistic consciousness so directly affect global realities, the United States requires far more reliable capacities to communicate with its allies, analyze the behavior of potential adversaries, and earn the trust and the sympathies of the uncommitted. Yet, there is a widening gap between these needs and the American competence to understand and deal successfully with other peoples in a world in flux” (PRESIDENT'S COMMISSION ON FOREIGN LANGUAGE AND INTERNATIONAL STUDIES, 1980, p. 11).

uma nação depende, em larga medida, das forças intelectuais e psicológicas que são derivadas de visões perceptivas de um mundo além de suas próprias fronteiras. Em um planeta encolhido pela tecnologia das comunicações instantâneas, há pouca segurança por detrás da Linha Maginot do isolamento científico e acadêmico. Em nossas escolas e faculdades, [...] a situação pede por uma melhor compreensão do nosso lugar e do nosso potencial em um mundo que, embora ainda espere muito da América, não mais toma a supremacia norte-americana como algo certo¹⁴⁵ (PRESIDENT'S COMMISSION ON FOREIGN LANGUAGE AND INTERNATIONAL STUDIES, 1890, p. 11).

O discurso alarmista materializado no documento elaborado pela Comissão Carter pauta o debate político sobre o ensino de línguas estrangeiras no início da década de 1980. O Ministro da Educação do governo Reagan, Terrell Bell, ecoa o discurso do documento ao afirmar que “nossa segurança nacional hoje é muito mais do que a preparação militar – de fato, a educação global pode ser a defesa mais barata dessa nação [...]. A compreensão linguística e cultural é essencial para a segurança e a proteção nesse mundo multilíngue”¹⁴⁶ (BELL, 1981 *apud* ABREU, 1982). O então senador Paul Simon, histórico defensor do ensino de línguas estrangeiras no país, em seu livro intitulado *The tongue-tied American* (em livre tradução, “O norte-americano de língua presa”), declara que “para avançar [...] na direção da sobrevivência — é imperativo que a política dos EUA seja voltada para (1) entender os possíveis inimigos; (2) reforçar os laços de amizade com aliados e potenciais adversários; e (3) comunicar-se diretamente com os milhões pertencentes aos povos mais desesperados do mundo”¹⁴⁷ (SIMON, 1980 *apud* ABREU, 1982, p. 59). Ambas as declarações convergem para a construção de uma iminente ameaça à segurança dos Estados Unidos, cujo enfrentamento demandaria uma maior abertura dos cidadãos do país ao aprendizado de línguas estrangeiras.

¹⁴⁵ No original: “National security moreover cannot safely be defined and protected within the narrow framework of defense, diplomacy and economics. A nation's welfare depends in large measure on the intellectual and psychological strengths that are derived from perceptive visions of the world beyond its own boundaries. On a planet shrunken by the technology of instant communications, there is little safety behind a Maginot Line of scientific and scholarly isolationism. In our schools and colleges as well as in our public media of communications, and in the everyday dialogue within our communities, the situation cries out for a better comprehension of our place and our potential in a world that, though it still expects much from America, no longer takes American supremacy for granted” (PRESIDENT'S COMMISSION ON FOREIGN LANGUAGE AND INTERNATIONAL STUDIES, 1890, p. 11).

¹⁴⁶ No original: “Our national security today is much more than military preparation-in fact, global education may well be this nation's least expensive defense [...] Language and cultural understanding are essential to security and safety in this multilingual world” (BELL *apud* ABREU, 1982).

¹⁴⁷ No original: “Our national security to-day is much more than military preparation-in fact, global education may well be this nation's least expensive defense Language and cultural understanding are essential to security and safety in this multilingual world” (SIMON, 1980 *apud* ABREU, 1982, p. 59).

A repercussão política do relatório encomendado por Jimmy Carter no final dos anos 70 refletiu-se na intensificação de iniciativas legislativas em favor do ensino de línguas estrangeiras na década seguinte. O primeiro movimento nessa direção foi dado pelas associações voltadas às línguas estrangeiras, dentre elas, a AATSP, ao constituírem o *Joint National Committee for Languages* (JNCL) (Comitê Nacional Conjunto em Prol das Línguas), com o objetivo de fazer *lobby* no Congresso dos Estados Unidos para promover uma legislação favorável ao ensino de línguas estrangeiras no país (SAVAIANO, 1980; ABREU, 1982; ROTHBERG, 1983). Não por acaso, no início da década de 1980, diversos projetos de lei nesse sentido foram submetidos à apreciação do Poder Legislativo dos Estados Unidos. Por exemplo, o senador Paul Simon liderou o projeto de lei intitulado *National Security and Economic Growth through Foreign Language Assistance* (“Segurança Nacional e Crescimento Econômico através do Apoio à Língua Estrangeira”), que propunha a liberação de até 80 milhões de dólares para a melhoria e a expansão de programas de ensino de línguas estrangeiras, especialmente das línguas menos ensinadas no país, nos níveis elementar, secundário e superior (ABREU, 1982; EDWARDS, 1983). Já o projeto de lei proposto pelo Congressista Henry Gonzales visava à criação de uma *National Commission for the Expansion and Utilization of Languages* (Comissão Nacional para a Expansão e Utilização de Línguas) para subsidiar uma política linguística nacional (ABREU, 1982). O Projeto de Lei de Matemática e Ciências (*Math and Science Bill*), por seu turno, visava a liberação de verbas para a educação, primordialmente para matemática e ciências, mas também para o ensino de línguas estrangeiras (EDWARDS, 1983). Sem entrar no mérito da efetivação desses projetos de lei, a sua própria proposição sinaliza a adesão ao discurso da importância do aprendizado de línguas estrangeiras para a recuperação da posição hegemônica dos Estados Unidos.

No início do governo Reagan (1981-1989), o Ministério da Educação dos Estados Unidos encomenda outro estudo sobre a qualidade da educação no país. A *National Commission on Excellence* (Comissão Nacional de Excelência), composta por membros do setor privado, governamental e educacional indicados pelo então Secretário da Educação, Terrel Bell, assina o documento final, publicado em 1983. Amplamente divulgado pela mídia, o relatório, sugestivamente intitulado *A nation at risk: the imperative for educational reform* (“Uma nação em risco: imperativo para uma reforma educacional”), classificou os resultados obtidos pelo sistema educacional norte-americano como “mediócras” em comparação com os de outros “países competidores” e teceu uma série de recomendações no intuito de melhorar o ensino de diversas disciplinas (inglês, história, geografia, economia e línguas estrangeiras) (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE, 1983).

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras, o relatório reportou o seguinte cenário geral: apenas oito dos 51 estados norte-americanos exigia a oferta de aulas de línguas estrangeiras pelas escolas secundárias, mas nenhum deles exigia a frequência de estudantes nestas aulas (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE, 1983). Ademais, havia uma “severa escassez” de professores de idiomas (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE, 1983). No âmbito das instituições de ensino superior, apenas 20% dos estabelecimentos exigiam o conhecimento de alguma língua estrangeira como condição para admissão de estudantes (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE, 1983). Dentre as instituições consideradas mais rigorosas no processo de admissão, 29% reportaram ter afrouxado os critérios de seleção de alunos, geralmente abandonando a exigência de conhecimento de alguma língua estrangeira (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE, 1983). Diante dessas constatações, o relatório recomendava às instituições de ensino superior que exigissem dos estudantes dois anos de estudo de línguas estrangeiras prévios à sua admissão (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE, 1983). A publicação do relatório *A nation at risk* ampliou o debate sobre a necessidade de realizar modificações no sistema educacional norte-americano para fazer frente a um mundo cuja competição econômica tornava-se cada vez mais acirrada e de conceder maior atenção ao papel do aprendizado de línguas estrangeiras nessa nova conjuntura.

As publicações acadêmicas corroboravam o cenário de crise no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no início dos anos 80. Alguns especialistas acreditavam que a ênfase no materialismo e no pragmatismo, característica de uma sociedade tecnológica globalizada, deflagrara uma crise nas humanidades, o que se refletia em uma educação instrumental e profissionalizante pouco interessada no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (cf. SAVAIANO, 1980; ANDERSON, 1982). Para sair dessa crise, urgia ressignificar esse ensino como indispensável à nova “educação global” que se delineava, tendo em vista a crescente interdependência entre os países e a consequente necessidade de uma maior compreensão linguístico-cultural (cf. ABREU, 1982). Nesse momento, surge a proposta do ensino de idiomas para fins específicos e de sua vinculação a programas profissionais interdisciplinares, como meios de atrelá-lo a um contexto em que se buscavam profissionais cada vez menos generalistas e mais especialistas (cf. ABREU, 1982).

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, essas possibilidades foram testadas, por exemplo, na Universidade de Georgetown. Nessa instituição, o *Department of Portuguese* (Departamento de Português) e a *School of Business Administration* (Escola de Administração de Empresas) implementaram conjuntamente o curso de português para fins específicos denominado de “Português Comercial” (ABREU 1982). O curso buscava capacitar

linguisticamente os alunos para trabalharem em empresas que atuassem em países vinculados à lusofonia (ABREU, 1982). Na Universidade de Georgetown, ainda, em 1984, ocorre a *National Conference on the Teaching of Portuguese* (Conferência Nacional sobre o Ensino de Língua Portuguesa) (McMURRAY, 1985). Realizada com o apoio da Fundação Roberto Marinho (Brasil), da Fundação Calouste Gulbenkian (Portugal), da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos e das embaixadas do Brasil, de Moçambique e de Portugal, a conferência contou com a presença de escritores brasileiros e portugueses de renome (McMURRAY, 1985).

A Figura 14 mostra o número de matriculados em cursos de língua portuguesa em instituições de superior nos Estados Unidos ao longo da década de 1980.

Figura 14 – Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 1980 (1980-1986)

PORTUGUESE			
	1986 Fall	1983 Fall	1980 Fall
Entire US ▲	5,071	4,397	4,894

Fonte: *Modern Language Association*. Disponível em: http://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?flsurvey_results. Acesso em: 27 fev. 2022.

Conforme os dados expostos na Figura 14, do início para o meio dos anos 80, há uma redução sensível no número de estudantes matriculados em cursos de língua portuguesa em faculdades e universidades. Contudo, há uma recuperação e novamente sensível ampliação no número de matrículas entre meados e fins da mesma década. Os números atestam que o renascimento do ensino de temas referentes à América Latina, ocorrido na década de 1980, também se refletiu no crescimento do interesse pelo aprendizado de língua portuguesa.

De forma mais específica, a Figura 15 indica a distribuição estadual das matrículas em cursos de língua portuguesa ofertados por instituições de ensino superior dos Estados Unidos.

Figura 15 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos por estado na década de 1980 (1980-1986)

PORTUGUESE

	1986 Fall	1983 Fall	1980 Fall
Entire US	5,071	4,397	4,894
Alabama	74	23	0
Arizona	182	98	135
Arkansas	0	0	6
California	756	662	851
Colorado	20	22	57
Connecticut	39	56	50
District of Columbia	104	126	163
Florida	193	134	164
Georgia	90	22	22
Hawaii	0	0	4
Illinois	128	101	80
Indiana	69	98	97
Iowa	104	57	52
Kansas	51	25	28
Kentucky	7	5	11
Louisiana	32	75	88
Maine	0	19	0
Maryland	50	3	46
Massachusetts	522	384	525
Michigan	23	49	51
Minnesota	50	60	69
Mississippi	18	17	0
Missouri	19	42	30
Montana	0	0	6
Nebraska	49	41	96
New Hampshire	37	11	0
New Jersey	66	80	82
New Mexico	105	77	90
New York	351	396	460
North Carolina	519	456	413
Ohio	40	67	82
Oklahoma	6	14	0
Oregon	0	15	0
Pennsylvania	172	86	122
Rhode Island	226	278	175
South Carolina	56	49	42
Tennessee	231	120	164
Texas	190	180	214
Utah	237	211	159
Vermont	0	4	0
Virginia	40	43	29
Washington	0	21	34
West Virginia	0	15	0
Wisconsin	215	155	197

Fonte: *Modern Language Association*. Disponível em: http://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?fslsurvey_results. Acesso em: 27 fev. 2022.

A Figura 15 mostra que, na década de 1980, mantiveram-se como os cinco principais centros de formação em língua portuguesa os estados da Califórnia (2.269 matrículas), de Massachussetts (1.431 matrículas), da Carolina do Norte (1.388 matrículas) e de Nova Iorque (1.207 matrículas). Também desponta no ranqueamento o estado de Rhode Island (679 matrículas), embora com um número bastante inferior ao seu antecedente numérico, Nova Iorque. É possível perceber que o Leste dos Estados Unidos (Massachussetts, Nova Iorque e Rhode Island) torna-se uma espécie de polo concentrador da procura pela aprendizagem de língua portuguesa, tanto em número de estados quanto em número de matrículas, sendo seguido pelo Oeste (Califórnia) e pelo Sudeste (Carolina do Norte).

A queda do Muro de Berlim, em 1989, simbolizou o encerramento da Guerra Fria entre os Estados Unidos e a União Soviética. O fim das barreiras à livre circulação de pessoas e, principalmente, de capitais e de bens de consumo, demarca o início do capitalismo globalizado. Essa nova conjuntura acentuou o debate sobre a necessidade de novos ajustes no sistema educacional norte-americano para fazer frente a um mundo composto quase exclusivamente por países capitalistas, que já vinha ganhando força desde o final da década de 1970, como sinalizara a publicação do documento encomendado pelo presidente Jimmy Carter. Essa preocupação materializa-se na promulgação de uma nova lei federal: em 1991, é sancionado o *National Security Education Act* (NSEA) (Ato Educacional de Segurança Nacional), (UNITED STATES OF AMERICA, 1991). Também conhecido como *David L. Boren National Security Education Act*, em homenagem ao senador que foi o principal autor da lei, o NSEA constitui uma emenda ao *National Security Act* (Ato de Segurança Nacional), promulgado em 1947, que reestruturou as agências militares e de inteligência do governo dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial (UNITED STATES OF AMERICA, 1947).

A elaboração do NSEA é creditada à compreensão de que a segurança nacional dos Estados Unidos estava atrelada à continuidade da sua liderança internacional, de que o exercício dessa liderança estava atrelado à força política, econômica e militar do país e de que o declínio da Guerra Fria e a intensificação da competição econômica, dos conflitos regionais, das atividades terroristas e da proliferação de armas ameaçava a instabilidade internacional (UNITED STATES OF AMERICA, 1991). Outras motivações elencadas como propulsoras do NSEA dialogam frontalmente com o ensino de línguas estrangeiras:

(4) **A futura segurança nacional e o bem-estar econômico dos Estados Unidos dependerão substancialmente da habilidade de seus cidadãos de se comunicar e de competir conhecendo as línguas e culturas de outros países.**

(5) **O Governo Federal tem interesse em garantir que os funcionários de seus departamentos e de suas agências com responsabilidades de segurança nacional estejam preparados para enfrentar os desafios desse ambiente internacional em mudança.**

(6) **O Governo Federal também tem interesse em tomar medidas para aliviar o problema de estudantes americanos de graduação e de pós-graduação estarem inadequadamente preparados para enfrentar os desafios impostos pela crescente interação global entre as nações.**

(7) **As faculdades e universidades norte-americanas devem colocar uma nova ênfase na melhoria do ensino de línguas estrangeiras,** estudos de área, estudos de contraproliferação e outros campos internacionais para ajudar a enfrentar esses desafios¹⁴⁸ (UNITED STATES OF AMERICA, 1991, grifos nossos).

No preâmbulo do NSEA, consubstancia-se a preocupação com os impactos da globalização na hegemonia dos Estados Unidos, cuja defesa passaria pela proficiência em línguas estrangeiras, seja pela sociedade de maneira geral, seja pelos funcionários do governo federal estadunidense, seja pelos estudantes de graduação e de pós-graduação. O conhecimento linguístico é entendido como via de acesso à compreensão de regiões e culturas ainda pouco conhecidas pelos órgãos de inteligência norte-americanos.

Nessa direção, os seguintes objetivos foram estabelecidos para o NSEA:

(1) Fornecer os recursos, a responsabilidade e a flexibilidade necessários para atender às necessidades de educação em segurança nacional dos Estados Unidos, especialmente à medida que essas necessidades mudam com o tempo.

(2) **Aumentar a quantidade, a diversidade e a qualidade do ensino-aprendizagem de disciplinas nas áreas de línguas estrangeiras,** estudos de área, estudos de contraproliferação e outros campos internacionais que sejam críticos para o interesse da Nação.

¹⁴⁸ No original: “(4) The future national security and economic well-being of the United States will depend substantially on the ability of its citizens to communicate and compete by knowing the languages and cultures of other countries.

(5) The Federal Government has an interest in ensuring that the employees of its departments and agencies with national security responsibilities are prepared to meet the challenges of this changing international environment.

(6) The Federal Government also has an interest in taking actions to alleviate the problem of American undergraduate and graduate students being inadequately prepared to meet the challenges posed by increasing global interaction among nations.

(7) American colleges and universities must place a new emphasis on improving the teaching of foreign languages, area studies, counterproliferation studies, and other international fields to help meet those challenges (UNITED STATES OF AMERICA, 1991).

- (3) Produzir um maior número de candidatos para trabalhar nos departamentos e agências do Governo dos Estados Unidos com responsabilidades de segurança nacional.
- (4) Expandir, em conjunto com outros programas federais, a experiência internacional, a base de conhecimento e as perspectivas nas quais os cidadãos dos Estados Unidos, funcionários do governo e líderes confiam.
- (5) Permitir que o Governo Federal defenda a causa da educação internacional¹⁴⁹ (UNITED STATES OF AMERICA, 1991, grifos nossos).

O NSEA trouxe disposições em duas vertentes: uma voltada para o direcionamento de subsídios às instituições de ensino superior, e outra voltada para a concessão de bolsas a estudantes. Aos estudantes de graduação, era concedida a oportunidade de passar pelo menos um semestre acadêmico em um país cujo conhecimento da língua, cultura ou região fosse considerado deficitário no país (UNITED STATES OF AMERICA, 1991). Aos estudantes de pós-graduação, para além do período no exterior, concediam-se bolsas para que seguissem um percurso formativo que incluísse disciplinas de línguas estrangeiras, estudos de área, estudos de contraproliferação de armamento e outros campos internacionais cujo conhecimento também fosse considerado deficitário no país (UNITED STATES OF AMERICA, 1991). Para ambos os tipos de estudantes contemplados pelo programa, vinculava-se o recebimento do benefício à condição de posterior prestação de serviço em um cargo governamental relativo à segurança nacional dos Estados Unidos ou de docência em instituição de ensino superior na mesma área de estudo da bolsa recebida (UNITED STATES OF AMERICA, 1991). Já para as instituições de ensino superior, o NSEA previa o direcionamento de recursos financeiros para que elas pudessem criar, operar ou aprimorar programas em línguas estrangeiras, estudos de área, estudos de contraproliferação de armas e outros campos internacionais críticos (UNITED STATES OF AMERICA, 1991).

No que tange especificamente ao ensino de línguas estrangeiras, o NSEA permitia o direcionamento de recursos para que as instituições de ensino superior conduzissem atividades agrupadas sob o *National Flagship Language Initiative* (NFLI) (Iniciativa Nacional de Idiomas)

¹⁴⁹ No original: “(1) To provide the necessary resources, accountability, and flexibility to meet the national security education needs of the United States, especially as such needs change over time.

(2) To increase the quantity, diversity, and quality of the teaching and learning of subjects in the fields of foreign languages, area studies, counterproliferation studies, and other international fields that are critical to the Nation's interest.

(3) To produce an increased pool of applicants for work in the departments and agencies of the United States Government with national security responsibilities.

(4) To expand, in conjunction with other Federal programs, the international experience, knowledge base, and perspectives on which the United States citizenry, Government employees, and leaders rely.

(5) To permit the Federal Government to advocate the cause of international education (UNITED STATES OF AMERICA, 1991).

(UNITED STATES OF AMERICA, 1991), mais conhecido como *The Language Flagship*, que passou a ser um componente do *National Security Education Program* (NSEP) (Programa Educacional de Segurança Nacional).

O NSEP, criado logo após a promulgação do NSEA, foi sancionado pelo presidente George H. W. Bush (1989-1993) com o intuito de promover uma parceria estratégica entre a comunidade de segurança nacional norte-americana e a educação superior para abarcar necessidades nacionais de especialização em línguas e regiões críticas. De acordo com a página eletrônica do programa, “o NSEP é a única ação custeada pelo governo federal dedicada às questões de proficiência linguística e de segurança nacional, bem como às necessidades do funcionalismo federal [...] [de modo que] representa um componente integral da estratégia de segurança nacional para eliminar o sério déficit linguístico no governo federal”¹⁵⁰ (UNITED STATES OF AMERICA, 2022a). Já segundo a página eletrônica do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, braço governamental ao qual o programa está ligado, “o NSEP é um dos esforços mais significativos em educação internacional desde a passagem do *National Defense Education Act* em 1958 [...]”¹⁵¹ (U.S. DEPARTMENT OF DEFENSE, 2022). A língua portuguesa só viria a ser contemplada no âmbito do NSEP na segunda metade da década de 2010, conforme será retomado adiante.

No início dos anos 90, um levantamento realizado por Milleret (1990) e outro por Tesser (1994) buscaram construir um panorama do ensino de língua portuguesa no ambiente que lhe era mais receptivo: as instituições de ensino superior. No âmbito da graduação, uma das pesquisas mostrou que 80% das instituições ofertantes de cursos de língua portuguesa reportadas pelos participantes da pesquisa seguiam uma tendência crescente de matrículas em cursos do idioma, enquanto 10% apresentavam uma tendência decrescente (TESSER, 1994). Não obstante, apenas seis instituições ofertantes de cursos de português representadas na pesquisa relataram receber 300 ou mais matrículas anuais nesses cursos, enquanto um terço das instituições relat receber 50 ou menos matrículas anuais (TESSER, 1994). Em sua maioria, as matrículas em cursos de língua portuguesa tendiam a se concentrar nos níveis inicial e intermediário (TESSER, 1994). Mesmo assim, os programas de ensino do idioma ainda eram

¹⁵⁰ No original: “NSEP is the only federally-funded effort focused on the combined issues of language proficiency, national security, and the needs of the federal workforce. In conjunction with technology and research-oriented investments, NSEP represents an integral component of a national security strategy to eliminate the serious language deficiency in the federal government” (UNITED STATES OF AMERICA, 2022a).

¹⁵¹ No original: “NSEP is one of the most significant efforts in international education since the 1958 passage of the National Defense Education Act [...]” (U.S. DEPARTMENT OF DEFENSE, 2022).

predominantemente minoritários e lutavam para se tornarem conhecidos nos *campi* universitários e para construir uma comunidade de estudantes da língua (MILLERET, 1990; TESSER, 1994). Já no âmbito da pós-graduação, a grande maioria das instituições que permitiam a defesa de trabalhos de mestrado e doutorado ligados à língua portuguesa e às suas literaturas o faziam dentro da área de concentração de Língua Espanhola, Literatura Hispano-Americana, Literatura Comparada, Estudos Ibero-Americanos e similares (TESSER, 1994). As únicas exceções eram a Universidade de Brown, a Universidade do Texas, a Universidade do Novo México e a Universidade de Wisconsin, que possuíam uma área de concentração específica em Língua Portuguesa (TESSER, 1994). Os resultados das pesquisas de Milleret (1990) e Tesser (1994) parecem indicar que, excluindo-se os tradicionais centros de ensino de língua portuguesa e estudos luso-brasileiros consolidados nos tempos áureos do NDEA, o idioma mantinha-se no panorama das instituições de ensino superior norte-americanas em uma condição relativamente marginal.

A posição periférica da língua portuguesa nas instituições de ensino superior repercutia sobre o cotidiano dos professores de língua portuguesa e/ou literatura brasileira. Havia geralmente um só professor em cada instituição, que normalmente se sentia sobrecarregado por precisar trabalhar em várias frentes, além do trabalho propriamente dito em sala de aula, para manter os programas do idioma em funcionamento (MILLERET, 1990; TESSER, 1994). Mesmo que os Centros de Estudos Latino-Americanos criados sob o NDEA na década de 1960 ainda ofertassem cursos de língua portuguesa, uma vez que essa era uma condição imposta para o recebimento de recursos pelos dispositivos do Título VI, os professores que ministravam esses cursos eram geralmente temporários ou não tinham alcançado estabilidade na carreira universitária (ou seja, de acordo com a nomenclatura universitária norte-americana, seu *status* era de *non tenure-track faculty*) (TESSER, 1994). Outros pontos de frustração relatados pelos docentes de língua portuguesa eram os rumos tomados pelos estudos luso-brasileiros e as dificuldades de publicação de materiais didáticos de português em editoras comerciais (TESSER, 1994).

A conclusão de Tesser (1994, p. 567) é que pouco havia mudado no cenário de ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos desde os anos 1970:

O português continua sendo uma das ‘línguas críticas’ para o governo federal, e ainda tem forte participação no financiamento — ou na falta dele — dos Centros de Estudos Latino-Americanos. Os problemas de vinte anos atrás

ainda estão aqui — falta de materiais adequados, isolamento, falta de direção nacional e um sentimento de frustração¹⁵².

A inserção universitária da língua portuguesa e dos estudos luso-brasileiros nos anos 90 ainda continuava bastante atrelada às estruturas acadêmicas de língua espanhola e de estudos hispânicos. Na AATSP, o número de membros praticantes de estudos luso-brasileiros permanecia baixo: aproximadamente 400 membros indicavam interesse pela língua portuguesa, em uma associação que, de acordo com Mead Jr. (1970), já na década de 1960 ultrapassara 30 mil membros. Destes 400 membros atuantes nos estudos luso-brasileiros, apenas um baixo percentual relatou ensinar a língua portuguesa de maneira regular (TESSER, 1994). Diante das instituições de ensino superior, André (1994) traça o seguinte panorama:

[...] os estudos lusitanistas ou luso-brasileiros carecem de autonomia no contexto das estruturas universitárias e, na maior parte dos casos, estão em posição subsidiária, para não dizer secundarizada. São ainda raros os exemplos de um departamento de estudos portugueses ou de estudos brasileiros e não são muitos os casos de departamentos de estudos luso-brasileiros; a situação mais corrente é a da integração dos estudos luso-brasileiros, sem distinção (luso-afro-brasileiros), em departamentos onde pontificam os do hispanismo, quando não em seções do romanismo, com os nossos interesses em lugar de claro desfavor [...]. É possível afirmar, em todo o caso, que a esmagadora maioria dos departamentos onde se lecciona a área disciplinar dos estudos portugueses, brasileiros, ou luso-afro-brasileiros são departamentos de “Spanish and Portuguese” e, não raro, de “estudos “Românicos”” [...]. Essa parece ser a situação mais corrente nos Estados Unidos da América [...]. (ANDRÉ, 1994, p. 563)

Em que pese a duradoura associação institucional entre espanhol e português, ao longo da década de 1990, professores e pesquisadores de estudos luso-brasileiros e de língua portuguesa nos Estados Unidos passaram a se congregar em torno de organizações específicas. Por exemplo, em 1992, membros da *Latin American Studies Association* (LASA) (Associação de Estudos Latino-Americanos) lançaram a *Brazilian Studies Association* (BRASA) (Associação de Estudos Brasileiros), com o objetivo de promover os estudos brasileiros e fortalecer os vínculos entre os estudiosos do Brasil e de outras partes da América Latina, que, desde 1994, tem realizado congressos bienais (BRASA, 2021). Em 1996, a *American Portuguese Studies Association* (APSA) (Associação Norte-Americana de Estudos

¹⁵² No original: “Portuguese continues to be one of the “critical languages” for the federal government, and it still plays a strong part in the funding – or lack thereof – for Latin American Studies Centers. Problems of twenty years ago are still here – lack of suitable materials, isolation, lack of national direction, and a sense of frustration” (TESSER, 1994, p. 567).

Portugueses) foi fundada com o objetivo de reunir acadêmicos e educadores interessados na língua portuguesa e no mundo lusófono, e tem realizado congressos bienais desde 1998, além de publicar o periódico *Journal of Lusophone Studies* (anteriormente denominado de *ellipsis*) desde 1999 (AMERICAN PORTUGUESE STUDIES ASSOCIATION, 2022). Segundo André (1994), a criação de organizações profissionais reflete a construção de uma identidade própria para o campo de estudos luso-brasileiros, diante da histórica associação com o campo de estudos hispânicos ou latino-americanos.

Mesmo com a persistência do ensino de língua portuguesa e de temas luso-brasileiros em instituições de ensino superior nos Estados Unidos e a criação de associações específicas da área, o idioma ainda não alcançara uma penetração significativa no ensino básico do país. É o que mostra a publicação, em 1996, dos *Standards for Foreign Language Learning: preparing for the 21st century* (Parâmetros para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: preparação para o século XXI) (STANDARDS FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING, 1999). Custeados por recursos federais do Departamento de Educação dos Estados Unidos e do *National Endowment for the Humanities* (NEH) (Fundo Nacional para as Humanidades) e elaborados por várias associações destinadas ao ensino de línguas estrangeiras no país, os *Standards* tiveram como objetivo principal estabelecer critérios e expectativas para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para a educação básica norte-americana, também conhecida como K-12, período que vai do *kindergarten* (educação infantil) até a *12-grade* (último ano do ensino médio). Orientado por uma abordagem comunicativa, o documento propôs como eixos norteadores do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras os “cinco Cs”: comunicação, cultura, conexão, comparação e comunidade (STANDARDS FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING, 1999). Em 1999, uma nova versão do documento incluiu sete línguas estrangeiras (italiano, grego, latim, russo, chinês e japonês) e suas respectivas associações profissionais que não estavam inclusas na primeira versão (da qual participaram as associações profissionais de francês, alemão, espanhol e português) (STANDARDS FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING, 1999).

A duas versões dos *Standards* contemplam o ensino de língua portuguesa na educação básica devido à participação da AATSP no seu processo de elaboração. Os *Standards* classificam a língua portuguesa como uma das menos ensinadas no país e reconhecem a sua circunscrição às instituições de ensino superior dos Estados Unidos:

Embora o espírito das Normas AATSP seja visionário, a realidade da educação em língua portuguesa nos Estados Unidos hoje é bastante diferente.

Em comparação com outras línguas da Europa Ocidental, **muito poucas escolas de ensino médio no país oferecem português; ainda menos escolas oferecem português antes do ensino médio. A grande maioria dos aprendizes de português estudará o idioma de maneira formal em uma das instituições pós-secundárias que oferecem algum tipo de ensino da língua portuguesa** (Dados do Centro de Pesquisa Avançada sobre Aquisição de Língua da Universidade de Minnesota). Quase metade dessas instituições está localizada em áreas onde há grandes populações de imigrantes portugueses e/ou brasileiros. Por exemplo, 31 dessas instituições ficam na Califórnia; 21 em Nova Iorque; 23 nos estados da região da Nova Inglaterra; e 28 ficam na região Sudeste/Golfo do México. Também deve-se destacar que, **das 206 instituições que oferecem o português no nível pós-secundário, apenas uma fração oferece a língua portuguesa para além do segundo ano (nível intermediário)**¹⁵³. (STANDARDS FOR LEARNING PORTUGUESE, 1999, p. 365-366)

Apesar de as instituições de ensino superior serem os principais redutos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Estados Unidos, o idioma gozava de pouca representatividade nesses ambientes nos anos 90. De acordo com dados da MLA, em meados da década, a língua portuguesa era ofertada em apenas 6,6% das instituições de ensino superior do país (MILLERET, 1998). Nesse sentido, de maneira hiperbólica, uma das fundadoras da APSA e primeira presidente da associação, Joanna Courteau, chega a afirmar que: “o português não chega sequer a ser ensinado em 99% das instituições de ensino superior” (MILLERET, 1998, p. 107). No entanto, segundo Delpar (2009), ao final do século XX, houve um crescimento dramático do número de latino-americanistas, uma institucionalização dos cursos sobre a região no currículo universitário e um maior reconhecimento da pesquisa em assuntos latino-americanos como uma atividade respeitável. O mesmo pode ser dito em relação à língua portuguesa e aos estudos brasileiros.

De fato, como mostra Bom-Meihy (1990), a partir dos anos 80, é possível observar a emergência de uma nova geração de brasilianistas, que o autor denomina de “especialistas”, em contraponto à geração dos “pioneiros” (grupo que se formou antes de 1959) e dos “filhos de Castro” (grupo que se formou entre 1960 e 1980). A característica diferenciadora dos

¹⁵³ No original: Although the spirit of the AATSP Standards is visionary, the reality of Portuguese education in the United States today is quite different. Compared to other Western European languages, very few high schools in the country offer Portuguese; even fewer schools offer Portuguese before the high school level. The vast majority of learners of Portuguese will be doing their formal study of the language in one of the post-secondary institutions that offer some kind of Portuguese language instruction (Data from the Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota). Almost half of these institutions are located in areas of the country where one finds large populations of Portuguese and/or Brazilian immigrants. For example, 31 of these institutions are in California, 21 are in New York, 23 are in the New England states, and 28 are in the Southeast/Gulf region. It should also be noted that of the 206 institutions that offer Portuguese at the post-secondary level, only a fraction of them offer courses beyond the second year (intermediate language instruction) (STANDARDS FOR LEARNING PORTUGUESE, 1999, p. 365-366).

“especialistas” seria a concepção profissional de brasilianismo, expressa na disponibilidade de bibliotecas, no acesso a informações, na existência de cursos organizados e de programas de estudo e na disponibilidade de verbas para a realização de trabalhos sobre temas brasileiros (BOM-MEIHY, 1990). Apesar que o alcance de vagas de trabalho nessa especialidade ainda guardasse dificuldades, esses pesquisadores e professores formados na década de 1980 encontraram um campo para os estudos brasileiros nos Estados Unidos já sedimentado por gerações anteriores de estudiosos (BOM-MEIHY, 1990).

A Figura 16 apresenta o número de estudantes matriculados em cursos de língua portuguesa ofertados em instituições de ensino superior dos Estados Unidos ao longo da década de 1990.

Figura 16 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 1990 (1990-1998)

PORTUGUESE			
	1998 Fall	1995 Fall	1990 Fall
Entire US ▲	6,926	6,531	6,118

Fonte: *Modern Language Association*. Disponível em: http://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?flsurvey_results. Acesso em: 27 fev. 2022.

Os dados da Figura 16 mostram que, ao longo da década de 1990, houve uma tendência de crescimento do número de estudantes universitários matriculados em cursos de língua portuguesa. Embora a percepção entre os acadêmicos fosse de que o idioma gozava de pouca representatividade no ensino superior, o fato é que numericamente as matrículas não pararam de aumentar, ainda que de forma lenta. Diante do cenário propício ao ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos, representado pelo início das atividades do NSEP, e dando continuidade à tendência inaugurada em meados dos anos 80, com o fortalecimento dos estudos da América Latina nas instituições de ensino superior do país, o interesse pelo aprendizado de língua portuguesa permaneceu em um sensível crescente na década de 1990.

A Figura 17 indica a distribuição estadual das matrículas em cursos de língua portuguesa promovidos por instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 1990.

Figura 17 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos por estado na década de 1990 (1990-1998)

PORTUGUESE			
	1998 Fall	1995 Fall	1990 Fall
Entire US	6,926	6,531	6,118
Alabama	12	29	44
Arizona	221	347	161
California	413	693	713
Colorado	52	14	22
Connecticut	111	64	73
District of Columbia	129	102	144
Florida	288	262	223
Georgia	402	301	236
Hawaii	0	23	4
Illinois	119	190	245
Indiana	623	185	113
Iowa	123	90	75
Kansas	22	26	44
Louisiana	47	28	21
Maine	4	8	6
Maryland	82	92	121
Massachusetts	687	598	532
Michigan	58	77	58
Minnesota	85	32	89
Mississippi	39	37	26
Missouri	19	15	64
Nebraska	32	0	39
New Hampshire	34	6	19
New Jersey	196	84	87
New Mexico	100	75	109
New York	304	437	316
North Carolina	629	576	497
Ohio	74	91	130
Oklahoma	20	33	9
Oregon	14	21	17
Pennsylvania	167	132	172
Rhode Island	219	264	244
South Carolina	61	58	26
Tennessee	165	153	286
Texas	291	296	225
Utah	665	657	539
Vermont	23	9	7
Virginia	74	71	47
Washington	58	76	30
West Virginia	0	12	9
Wisconsin	264	267	296

Fonte: *Modern Language Association*. Disponível em: http://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?fslsurvey_results. Acesso em: 27 fev. 2022.

Os dados exibidos na Figura 17 permitem identificar como os cinco principais centros de ensino da língua portuguesa na década de 1990 os estados de Utah (1.861), da Califórnia (1.819), de Massachusetts (1.817), da Carolina do Norte (1.702) e de Nova Iorque (1.057). Os quatro últimos estados apontados já eram considerados tradicionais centros de ensino da língua portuguesa, mas chama a atenção a emergência de Utah na primeira colocação em número de matrículas¹⁵⁴. Finalmente, os dados mostram que, na década de 1990, as regiões mais destacadas nesse ensino tornam-se o Oeste (Utah e Califórnia), seguido do Leste (Massachusetts e Nova Iorque) e do Sudeste (Carolina do Norte).

No período entre 1980 e 1999, o ensino de língua portuguesa nas instituições de ensino superior dos Estados Unidos vivencia um sensível crescimento. Na década de 1980, um dos desdobramentos do relatório encomendado sobre o ensino de temas internacionais e de línguas estrangeiras encomendado pelo Presidente Carter é um maior endosso político e civil ao fomento dessas duas atividades, que passam a ser consideradas ferramentas para o enfrentamento de um mundo cada vez mais competitivo. A recuperação do ensino de línguas estrangeiras nos anos 80 acompanha o renascimento do ensino de temas relativos à América Latina, que, juntos, colaboram para configurar uma tendência de ascensão no número de matrículas em cursos de língua portuguesa ofertados por instituições de ensino superior. Na década de 1990, a globalização do capitalismo, tendo a queda do Muro de Berlim como marco simbólico, motiva a promulgação do *National Security Education Act* (NSEA) em 1991, lei federal elaborada com o discurso de defesa nacional contra a competição de outros países capitalistas e em prol da manutenção da hegemonia norte-americana. As provisões da lei federal, conquanto não atingissem diretamente a língua portuguesa em seu início, contribuíram para criar um cenário favorável para o ensino de línguas estrangeiras em geral. A criação de associações acadêmicas e profissionais específicas para a língua portuguesa e os estudos luso-brasileiros, a exemplo da *Brazilian Studies Association* (BRASA) em 1992 e da *American*

¹⁵⁴ A justificativa para a preponderância de Utah como um centro de ensino de línguas estrangeiras em geral é a associação do aprendizado desse idioma ao proselitismo religioso, uma vez que o estado é conhecido pelo grande número de adeptos da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (SUD) (também conhecida como Igreja Mórmon), que possui um amplo trabalho missionário internacional (FITZGIBBON, 2012). Por sua vez, a Brigham Young University, localizada em Utah e vinculada à SUD, é a maior universidade religiosa dos Estados Unidos, e conta com um Departamento de Espanhol e Português consolidado. A origem do programa de português na Brigham Young University remonta ao início da década de 1940, tendo formado um aluno de pós-graduação em Português já na década de 1970 e atualmente disponibilizando diversas habilitações no idioma no nível de graduação (FITZGIBBON, 2012). A língua portuguesa figura entre as mais tradicionais línguas escolhidas pelo alunado da instituição, estando diretamente ligada ao trabalho missionário da Igreja SUD (FITZGIBBON, 2012).

Portuguese Studies Association (APSA), fortalecem a identidade do campo no país, historicamente associada aos estudos latino-americanos e ao espanhol. A nova geração de estudiosos da língua portuguesa e de temas brasileiros, denominada por Bom-Meihy (1990) de “especialistas”, encontra um campo previamente estruturado para prosseguir suas investigações, mesmo que isso não necessariamente tenha significado uma maior facilidade de encontrar postos de trabalho na área.

O intervalo de tempo marcado pelo impulso ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como necessário em um mundo cuja economia encontrava-se globalizada e, portanto, oferecia ameaça à hegemonia capitalista norte-americana, é ora denominado “período globalizante” (1980-1999). Esse período de duas décadas inicia uma tendência de crescimento sensível, embora modesto, do ensino-aprendizagem de língua portuguesa em instituições de ensino superior nos Estados Unidos, que vai perdurar até meados da década de 2010.

4.6 De 2000 a 2016: período internacional

A década de 2000 testemunha uma nova guinada no ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos. O atentado às Torres Gêmeas (*World Trade Center*) em Nova Iorque, ocorrido em 11 de setembro de 2001, gerou um pânico generalizado na sociedade norte-americana quanto aos efeitos colaterais do desconhecimento de outros povos e de outras culturas, provocando uma resposta imediata militar do governo George W. Bush (2001-2009), com a invasão do Afeganistão. No médio prazo, o 11 de Setembro também reavivou o debate social sobre a necessidade de renovação do currículo educacional norte-americano, de modo a favorecer a integração entre o aprendizado de línguas e o conhecimento de culturas estrangeiras no país (NUESSEL, 2010).

O cenário do ensino de língua portuguesa nas instituições de ensino superior norte-americanas naquele início de século, herdeiro de um crescimento tímido no número de matrículas ocorrido na década de 1990, era favorável no início dos anos 2000. Jackson (2003a) explica que, naquele momento, os estudos luso-brasileiros passavam por um momento de mudanças estruturais, pedagógicas e administrativas, devido a iniciativas endógenas e exógenas à academia estadunidense. Enquanto algumas iniciativas endógenas foram apresentadas na seção anterior, algumas iniciativas promovidas pelos Estados brasileiro e português também auxiliaram na institucionalização do ensino de temas luso-brasileiros e de língua portuguesa no país. Em 2002, o Ministério da Cultura do Brasil inaugurou a *Mário de Andrade Chair in Brazilian Culture* (Cátedra Mário de Andrade em Cultura Brasileira) na Universidade da

Califórnia (localizada em Berkeley, estado da Califórnia) (JACKSON, 2003a). A Embaixada do Brasil nos Estados Unidos também patrocinou a criação de novos centros de estudos brasileiros na Universidade de Georgetown (localizada em Washington D.C.) e na Universidade de Colúmbia (localizada em Nova Iorque, estado de Nova Iorque) (JACKSON, 2003a). Paralelamente, Portugal inaugurou a *Vasco da Gama Chair in Portuguese History* (Cátedra Vasco da Gama em História Portuguesa) na Universidade de Brown (localizada na cidade de Providence, estado de Rhode Island), implementou mais leitorados vinculados ao Instituto Camões, incentivou apresentações culturais e musicais de artistas lusófonos e apoiou a realização de intercâmbios acadêmicos entre Portugal e Estados Unidos por meio da *Luso-American Foundation for Development* (Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento) (JACKSON, 2003a). Observa-se, porém, que o movimento dos governos brasileiro e português no sentido de fortalecer os estudos luso-brasileiros e o ensino de língua portuguesa ocorreu de forma pontual e desarticulada.

De forma geral, essas iniciativas não mitigaram a débil posição institucional do ensino de língua portuguesa no país. De um lado, faltavam vagas de trabalho para professores de temas relativos às regiões lusófonas e de língua portuguesa, de outro, postos de trabalho outrora destinados a acadêmicos da área de língua portuguesa passaram a aceitar acadêmicos latino-americanistas sem deles exigir o conhecimento da língua portuguesa e/ou do Brasil ou de Portugal (JACKSON, 2003a). Mesmo quando existia representatividade dos estudos luso-brasileiros e da língua portuguesa nas universidades, ela geralmente se restringia à figura de um único professor, que atuava de modo solitário em departamentos de espanhol (COSTIGAN, 2002; JACKSON, 2003a). Por outro lado, os programas e departamentos de espanhol e português, assim como os centros de estudos latino-americanos, não encontravam forças para reafirmar o idioma perante a administração universitária, ao mesmo tempo em que os programas de português estavam distanciados dos programas de ensino de outras línguas românicas diferentes do espanhol (como o francês e o italiano, por exemplo) (JACKSON, 2003a). De maneira geral, o tamanho diminuto dos programas de ensino do idioma, a necessidade de divisão do trabalho do professor de português com o ensino de espanhol e a pouca disponibilidade de materiais didáticos permaneciam como elementos limitantes da atuação docente nas instituições de ensino superior (KELM, 2002). De acordo com os relatos, a situação parece circular: o ensino de língua portuguesa permanecia pouco representativo porque seria fraca a sua consolidação institucional, assim como a sua consolidação institucional era baixa porque também era baixa a representatividade do ensino do idioma.

Contudo, uma nova iniciativa de incentivo ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras — promovida pelo governo federal dos Estados Unidos, exceção ao declinante apoio federal à educação linguística internacional no país (WILEY; GARCÍA, 2016) — incluiu em seu escopo a língua portuguesa. Em 2005, o então presidente George W. Bush (2001-2009) sanciona a *National Security Language Act* (NSLA) (Lei Linguística de Segurança Nacional), cujo objetivo era fortalecer a segurança nacional através da expansão e do aperfeiçoamento do estudo de línguas estrangeiras, prioritariamente daquelas línguas avaliadas como menos ensinadas no país (UNITED STATES OF AMERICA, 2005). Dentre as línguas previstas no escopo da lei, estava a língua portuguesa, como mostra o excerto a seguir:

o termo ‘línguas estrangeiras menos ensinadas’ inclui o árabe, o coreano, o chinês, o pachto (afegão), o persa, o servo-croata, o japonês, o russo, **o português** e qualquer outra língua identificada pelo Ministro da Educação, em consulta ao Instituto de Defesa Linguística, ao Instituto de Serviço Exterior e ao Programa Nacional de Educação para a Segurança Nacional, como **crítica à segurança nacional dos Estados Unidos**¹⁵⁵ (UNITED STATES OF AMERICA, 2005, grifos nossos).

O *National Security Language Act* dispôs sobre a destinação de investimentos federais para a formação inicial e continuada de professores de idiomas, para a contratação de professores universitários proficientes em idiomas, para a criação de cursos ou de institutos de verão focados no ensino-aprendizagem de idiomas, para a elaboração de materiais didáticos e para a divulgação de campanhas de incentivo aos estudantes do ensino básico e superior para o aprendizado dos idiomas considerados críticos à segurança norte-americana (UNITED STATES OF AMERICA, 2005). No âmbito do ensino superior, a lei admitiu o perdão das dívidas adquiridas para o pagamento da formação universitária de estudantes que se graduassem nessas línguas e que atuassem como seus professores no ensino básico ou como servidores públicos federais em funções que exigissem o uso desses idiomas (UNITED STATES OF AMERICA, 2005). Dispôs também sobre a criação de cursos de verão intensivos em línguas estrangeiras em instituições de ensino superior e sobre o desenvolvimento de programas voltados à sensibilização de estudantes universitários para a importância do aprendizado de

¹⁵⁵ No original: “The term ‘less-commonly taught foreign languages’ includes the languages of Arabic, Korean, Chinese, Pashto, Persian-Farsi, Serbian-Croatian, Japanese, Russian, Portuguese, and any other language identified by the Secretary of Education, in consultation with the Defense Language Institute, the Foreign Service Institute, and the National Security Education Program, as a foreign language critical to the national security of the United States” (UNITED STATES OF AMERICA, 2005).

línguas estrangeiras e para a possibilidade de estudar ciências naturais e tecnológicas em países não anglófonos (UNITED STATES OF AMERICA, 2005).

O *National Security Language Act* expandiu os recursos federais destinados ao *National Flagship Language Initiative*, estabelecido pelo *National Security Education Act* de 1991, e criou a *International Flagship Language Initiative*, cujo escopo é definido a seguir:

Sob a *International Language Initiative*, instituições de ensino superior qualificadas devem criar, operar ou melhorar programas e atividades de imersão em línguas estrangeiras em locais no exterior voltados para formar estudantes vinculados a programas de uma variedade de disciplinas, no intuito de que alcancem níveis avançados de proficiência nas línguas estrangeiras que o Ministro [da Educação] identifica como mais críticas ao interesse da segurança nacional dos Estados Unidos (UNITED STATES OF AMERICA, 2005).¹⁵⁶

De fato, em 2006, ano seguinte à promulgação do *National Security Language Act*, também conhecido como *Critical Languages Act* (Lei das Línguas Críticas), o então presidente George W. Bush anuncia a ativação do *National Security Language Initiative* (NSLI)¹⁵⁷ (Iniciativa Linguística de Segurança Nacional) com o objetivo de “aumentar dramaticamente o número de norte-americanos que estudam e ensinam línguas criticamente necessários [...] [assim como] fortalecer a segurança e a prosperidade nacional no século XXI através do aprendizado estratégico de idiomas” (UNITED STATES OF AMERICA, 2022a). O NSLI desencadeou a elaboração de dois programas de incentivo ao ensino das línguas consideradas críticas custeados com recursos federais através do Departamento de Defesa do país: o *Language Flagship* e o STARTALK.

O *Language Flagship* visa à criação de programas avançados de estudo de idiomas e à formação de alunos de pós-graduação com proficiência em língua estrangeira (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2022a). Os programas universitários de ensino de idiomas que a ele aderem devem reestruturar os seus currículos, de modo a ofertar uma formação linguística

¹⁵⁶ No original: Under the International Flagship Language Initiative, qualified institutions of higher education shall establish, operate, or improve foreign language immersion programs and activities at sites overseas designed to train students in programs in a range of disciplines to achieve advanced levels of proficiency in those foreign languages that the Secretary identifies as being the most critical in the interests of the national security of the United States (UNITED STATES OF AMERICA, 2005).

¹⁵⁷ Dispondo de um orçamento de 114 milhões de dólares apenas para o primeiro ano de funcionamento, naquele momento, o NSLI oportunizava a 1000 alunos o estudo de línguas críticas no exterior (UNITED STATES OF AMERICA, 2022b). Durante os dois primeiros anos de funcionamento do programa, 2006 a 2008, as bolsas disponibilizadas pelo NSLI destinaram-se exclusivamente a estudantes de árabe e de mandarim e tiveram a duração de um período de verão (aproximadamente três meses) (UNITED STATES OF AMERICA, 2022b).

intensiva aos estudantes, que incluía desde o nível mais básico de proficiência até a proficiência profissional (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2011). Nesse sentido, os currículos das instituições de ensino superior participantes devem incluir atividades como tutoria grupal e individual semanais, integração do ensino de línguas nos níveis avançado e superior ao ensino de outros componentes curriculares em várias disciplinas, além da oferta de ambientes de imersão linguístico-cultural (tais como casas de idiomas) e do patrocínio a clubes e eventos culturais para oportunizar o uso e o aperfeiçoamento da proficiência nos idiomas (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2011). Em contrapartida, os estudantes selecionados para o *Language Flagship* devem integrar os estudos das línguas contempladas pelo programa às suas habilitações em nível de graduação, frequentando cursos na língua-alvo relacionados às suas habilitações acadêmicas (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2011). Além disso, devem completar um ano acadêmico no exterior em algum dos programas parceiros sediados nos países anfitriões, onde devem matricular-se em cursos relacionados à habilitação que cursam nas universidades norte-americanas e participar de um estágio profissional também nessa área (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2011). Há também a possibilidade de os estudantes hospedarem-se em casas de família no país anfitrião, de modo a utilizar a língua-alvo na maior parte do dia e ampliar a compreensão da cultura falante do idioma (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2011).

Por sua vez, o STARTALK tem como objetivos aumentar o número de estudantes de línguas estrangeiras críticas, aumentar o número de professores altamente capacitados nessas línguas críticas e aumentar a disponibilidade de materiais de qualidade para o ensino-aprendizagem dessas línguas nos Estados Unidos (STARTALK, 2022). O programa pretende ofertar programas gratuitos com alto grau de resultados referente ao ensino-aprendizagem dessas línguas críticas para alunos desde o ensino básico até o ensino superior norte-americano (período conhecido como K-16) (STARTALK, 2022). Os recursos destinados ao STARTALK são aprovados anualmente, assim como as línguas que serão apoiadas, de modo que, no ano de 2022, STARTALK apoia apenas programas nas línguas árabe, chinesa, coreana, persa e russa.

A inserção da língua portuguesa no escopo do *Language Flagship* e do STARTALK não acontece no momento inicial de efetivação do *National Security Language Initiative*, decorrente do *National Security Language Act*, mas somente a partir dos anos 2010, como será discutido adiante.

Ainda ao longo da década de 2000, a MLA publica dois relatórios que registram uma tentativa de revalorização de um ensino de línguas estrangeiras menos instrumental e mais humanístico como parte da formação superior nos Estados Unidos. Em 2007, a associação

publica o relatório intitulado *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World* (Ensino de línguas estrangeiras e educação superior: novas estruturas para um mundo em mudança), no qual defende a integração entre o ensino de língua, de literatura e de cultura (MODERN LANGUAGE ASSOCIATION, 2007). O documento, ao mesmo tempo em que reconhece que “a deficiência linguística [...] prevalente nos Estados Unidos não pode ser resolvida apenas no âmbito do *college*”¹⁵⁸ (MODERN LANGUAGE ASSOCIATION, 2007, p. 66), defende que “a graduação em línguas deve ser estruturada de modo a produzir o seguinte resultado: falantes cultos com uma profunda competência translinguística e transcultural”¹⁵⁹ (MODERN LANGUAGE ASSOCIATION, 2007, p. 3). Dois anos depois, em 2009, a MLA publica o *Report to the Teagle Foundation on the undergraduate major in language and literature* (em livre tradução, “Relatório para a Fundação Teagle”¹⁶⁰ sobre o Curso de Graduação em Língua e Literatura”), no qual procura articular os objetivos e as metas dos cursos de graduação em línguas com um currículo voltado para uma educação liberal, voltada para o cultivo das humanidades (MODERN LANGUAGE ASSOCIATION, 2009). O impacto da publicação dos documentos foi limitado (LACORTE, 2017), mas ambos evidenciam um contraponto ao ensino instrumental de línguas estrangeiras, ligado à globalização do capital, tal como era defendido sobretudo nas décadas de 1980 e 1990. Mais do que isso, defendem o enraizamento de uma língua (e seu ensino) na cultura da sua comunidade de falantes e constituem uma resposta à hipótese de que o 11 de Setembro poderia ter sido evitado caso houvesse um esforço maior da sociedade norte-americana em conhecer outros países para além do circuito anglófono ou ocidental/europeu.

No âmbito das associações ligadas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, os seus esforços atestam a corrente institucionalização do ensino do idioma nos Estados Unidos. Por exemplo, em 2006, é fundada a *American Organization of Teachers of Portuguese* (AOTP) (Organização Norte-Americana de Professores de Língua Portuguesa), organização não governamental sem fins lucrativos, registrada no Departamento do Estado da Flórida. O

¹⁵⁸ No original: “[...] the language deficiency that is prevalent in the United States cannot be solved at the college level alone” (MODERN LANGUAGE ASSOCIATION, 2007, p. 66).

¹⁵⁹ No original: “the language major should be structured to produce a specific outcome: educated speakers who have deep translingual and transcultural competence” (MODERN LANGUAGE ASSOCIATION, 2007, p. 3).

¹⁶⁰ O referido relatório foi encomendado à MLA pela Fundação Teagle, instituição sem fins lucrativos criada em 1944 pelo magnata do petróleo Walter Teagle com o amplo objetivo de “avançar o bem-estar e o bem comum de toda a humanidade ao redor do globo terrestre”. Atualmente, a fundação declara ter como missão fortalecer a educação liberal nos Estados Unidos, com foco no incentivo ao ensino-aprendizagem de artes e de ciências por estudantes do ensino superior norte-americano. Disponível em: <https://www.teaglefoundation.org>. Acesso em: 30 jul. 2021.

objetivo da AOTP é valorizar e promover o ensino de língua portuguesa, além de orientar professores sobre a habilitação para o ensino nos Estados Unidos e proporcionar formação profissional aos docentes (AMERICAN ORGANIZATION OF TEACHERS OF PORTUGUESE, 2022a). Atua como mediadora entre autoridades brasileiras e norte-americanas quanto à implementação de cursos de língua portuguesa, auxilia na elaboração da estrutura de cursos, sugere material didático, recomenda professores e editoras norte-americanas que publicam e/ou importam livros didáticos e paradidáticos brasileiros (AMERICAN ORGANIZATION OF TEACHERS OF PORTUGUESE, 2022a). Constitui, assim, uma associação mais voltada aos aspectos práticos da inserção do ensino de língua portuguesa no país.

As ações de divulgação interna dos trabalhos realizados no âmbito do ensino de língua portuguesa e dos estudos lusófonos pela AOTP incluem a publicação, desde 2006 — em colaboração com o Centro de Estudos Latino-Americanos da Universidade da Flórida, o Instituto Latino-Americano e Ibérico da Universidade do Novo México e o Centro Latino-Americano e Caribenho na Universidade Internacional da Flórida — do *Portuguese Language Journal*, com o objetivo de promover e aprimorar o ensino de português como língua global e de proporcionar um espaço para incentivar a colaboração, a investigação e a troca de ideias entre professores de Língua Portuguesa (PORTUGUESE LANGUAGE JOURNAL, 2022). Desde 2010, concede os prêmios *AOTP de Excelência no Ensino de Português nos Estados Unidos* como reconhecimento ao trabalho exemplar de indivíduos e de organizações no ensino de português como língua estrangeira e como língua de herança e das culturas lusófonas (AMERICAN ORGANIZATION OF TEACHERS OF PORTUGUESE, 2022b). Desde 2012, a AOTP realiza anualmente o *Encontro Mundial sobre o Ensino de Português*, no intuito de congrega pesquisadores em estudos lusófonos e de língua portuguesa (ENCONTRO MUNDIAL SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS, 2022a, 2022b).

Já a AATSP tem implementado ações que sinalizam uma maior atenção específica à língua portuguesa, principalmente em virtude dos esforços do linguista Fred Ellison para promover o ensino-aprendizagem do idioma e das culturas luso-brasileiras no âmbito dessa organização (SPINELLI, 2016). Ao longo dos anos 2000, o número de sessões dedicadas à língua portuguesa e às culturas luso-brasileiras ocorridas na conferência anual da associação mais que dobrou (SPINELLI, 2016). Desde 2007, vem sendo publicado semestralmente o *The Portuguese Newsletter* (Boletim de Notícias da Língua Portuguesa), com o objetivo de homenagear indivíduos com contribuições destacadas para a comunidade acadêmica de língua portuguesa, bem como informar os leitores sobre eventos e conquistas profissionais e

acadêmicas do campo nos Estados Unidos (AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE, 2022e). Além disso, a AATSP reestruturou a Sociedade Honorária de Língua Portuguesa (*Phi Lambda Beta*), criada nos anos 60 e voltada para estudantes do idioma na graduação (SPINELLI, 2016; AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE, 2022a), e tem estabelecido parceria com embaixadas e consulados de países integrantes da lusofonia para promover as suas conferências (SPINELLI, 2016). Outro braço de atuação da AATSP relativo à língua portuguesa é o *lobby* para intervir sobre o *status* da língua portuguesa no país, o que levou à inclusão do português na categoria de *critical language* em 2011, requisito para obtenção de apoio financeiro federal (SPINELLI, 2016).

Diante de um início de século XXI marcado pela reiteração da importância do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos Estados Unidos, pela criação do NSEP, pelas ações simbólicas de difusão da língua portuguesa dos governos brasileiro e português e pelos esforços das associações generalistas e específicas de línguas estrangeiras, houve um significativo aumento de número de alunos matriculados em cursos de língua portuguesa durante a década de 2000, como a Figura 18 expõe.

Figura 18 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 2000 (2002-2009)

PORTUGUESE			
	2009 Fall	2006 Fall	2002 Fall
Entire US ▲	11,273	10,310	8,385

Fonte: *Modern Language Association*. Disponível em: http://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?fslsurvey_results. Acesso em: 27 fev. 2022.

Os números expostos na Figura 18 registram um crescimento constante e expressivo do ensino de língua portuguesa ocorrido no país na década de 2000. Entre 2002 e 2006, o número de matrículas em cursos de português, ofertados por um total de 226 instituições, aumentou 22,4%, tornando-o o 13º idioma mais ensinado no país (CARVALHO; FREIRE; SILVA, 2010). Entre 2006 e 2009, há um crescimento percentual de 10,8% das matrículas, número comparativamente maior do que os de outras línguas mais tradicionais no país (espanhol, francês, alemão e italiano) no mesmo período (FURMAN; GOLDBERG; LUSIN, 2010). Apesar do crescimento, os cursos de língua portuguesa permaneciam concentrados no nível

universitário, sendo quase numericamente irrelevantes em escolas da educação básica norte-americana (BATEMAN; OLIVEIRA, 2014).

O crescimento do ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos testemunhado no início dos anos 2000, para além da continuidade da tendência ascendente registrada desde a década de 1990, pode ser atribuído a razões endógenas e exógenas às instituições. Internamente, ajudaram a estabilidade de longo prazo dos programas, o trabalho fomentador dos professores e os esforços feitos para alcançar a comunidade universitária de modo mais amplo (MILLERET, 2012). Externamente, contribuíram a massiva presença de falantes de espanhol, a emergência de falantes de português como língua de herança, o desenvolvimento econômico, social e cultural do Brasil, a consequente atenção midiática destinada ao país, o crescimento do interesse discente em estudar no exterior, a consolidação do trabalho da BRASA como entidade fomentadora do estudo acadêmico do Brasil (GREEN, 2008; MILLERET, 2012).

Por sua vez, a Figura 19 identifica a distribuição estadual das matrículas de estudantes em cursos de língua portuguesa ofertados por instituições de ensino superior dos Estados Unidos ao longo da década de 2000.

Figura 19 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos por estado na década de 2000 (2002-2009)

PORTUGUESE			
	2009 Fall	2006 Fall	2002 Fall
Entire US	11,273	10,310	8,385
Alabama	29	18	25
Arizona	500	386	288
California	1,351	1,112	755
Colorado	308	97	50
Connecticut	66	123	70
Delaware	18	0	0
District of Columbia	202	204	158
Florida	581	686	528
Georgia	268	379	331
Hawaii	14	42	0
Idaho	0	0	25
Illinois	139	197	243
Indiana	266	249	476
Iowa	70	97	73
Kansas	82	74	57
Kentucky	20	43	0
Louisiana	74	82	82
Maine	0	7	4
Maryland	114	61	90
Massachusetts	1,059	1,304	976
Michigan	111	141	82
Minnesota	153	119	101
Mississippi	13	24	27
Missouri	66	80	41
Nebraska	0	0	37
Nevada	22	20	0
New Hampshire	19	63	36
New Jersey	421	434	288
New Mexico	166	163	122
New York	1,145	712	414
North Carolina	708	607	544
Ohio	181	192	99
Oklahoma	54	22	45
Oregon	142	0	31
Pennsylvania	192	270	174
Rhode Island	377	389	251
South Carolina	138	113	127
Tennessee	340	265	163
Texas	490	441	399
Utah	928	745	810
Vermont	94	34	49
Virginia	70	39	24
Washington	51	70	71
West Virginia	5	14	0
Wisconsin	209	192	219
Wyoming	17	0	0

Fonte: *Modern Language Association*. Disponível em: http://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?fslsurvey_results. Acesso em: 27 fev. 2022.

Os dados da Figura 19 mostram que, em relação ao número de estudantes matriculados por região, os cinco principais centros de ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos nos anos 2000 estavam localizados em Massachussetts (3.339), Califórnia (3.218), Utah (2.493), Nova Iorque (2.271) e Carolina do Norte (1.859). Em termos regionais, o Oeste (Califórnia e Utah) do país se destaca, seguido pelo Leste (Massachussetts e Nova Iorque) e pelo Sudeste (Carolina do Norte). Com algumas mudanças no ranqueamento dos estados por números de matrícula, permanecem como centros do ensino de língua portuguesa no país os mesmos que se consolidaram na década de 1980.

A década de 2010 inicia-se com a inclusão da língua portuguesa no rol das línguas cujo ensino-aprendizagem receberia financiamento federal no âmbito do NSLI, a despeito de estar contemplada no escopo de línguas menos ensinadas previsto no *National Security Language Act* desde a sua promulgação em 2005¹⁶¹. Do *Language Flagship*, na prática, a língua portuguesa começou a fazer parte apenas em 2011 (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2011). Segundo o relatório do programa daquele ano, “a expansão dos Programas do *Language Flagship* [...] no Brasil representa um investimento que criará um canal de formação de estudantes de graduação com um profundo conhecimento [desse país]. Esse investimento é estrategicamente importante para a segurança nacional dos Estados Unidos, particularmente para o desenvolvimento econômico global”¹⁶² (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2011, p. 6-7).

O programa de língua portuguesa, que passou a ser denominado de *Portuguese Flagship*, foi efetivado a partir do estabelecimento da parceria entre a Universidade da Geórgia em Atenas, nos Estados Unidos, e a Universidade de São Paulo, no Brasil (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2011). Na primeira seleção, 25 estudantes candidataram-se a participar do programa de português (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2011). No ano seguinte, ambas as universidades participantes do *Portuguese Flagship* elaboraram o currículo necessário para a viabilização do intercâmbio dos estudantes norte-americanos para o Brasil (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2012), o que aconteceu em 2013 (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2013). Em 2014, a língua portuguesa, assim como outros idiomas, passou a contar com um instrumento avaliativo de proficiência próprio do *Language Flagship* (THE LANGUAGE FLAGSHIP,

¹⁶¹ Considerando as instituições de ensino superior civis, visto que, como relatam Carvalho, Freire e Silva (2010), o português passou a ser ensinado nas academias militares do Exército e da Aeronáutica dos Estados Unidos.

¹⁶² No original: “The expansion of Language Flagship Programs in Turkey and Brazil represents an investment that will create a pipeline of U.S. undergraduates with deep knowledge of these two countries. This investment is strategically important to U.S. national security, particularly for global economic development” (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2011, p. 6-7).

2014). Em 2015, sob o *Portuguese Flagship*, a Universidade da Geórgia estabelece parceria com outra instituição brasileira, a Universidade Federal de São João del-Rei, e cria um programa de incentivo ao ensino de língua portuguesa nas instituições de ensino básico do estado (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2015). Mais recentemente, em 2018, o programa de língua portuguesa da Universidade do Texas (Austin) tornou-se mais um dos centros domésticos do *Portuguese Flagship*, ainda em parceria com a Universidade Federal de São João del-Rei (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2018). Até o último relatório publicado na página eletrônica do *The Language Flagship*, a língua portuguesa continuava a fazer parte do escopo do programa (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2019).

Do STARTALK, a língua portuguesa começou a fazer parte a partir de 2012, conforme indica Milleret (2012). Contudo, o direcionamento de recursos destinados ao idioma dentro do programa foi interrompido em 2020.

Diante das informações sobre a inclusão da língua portuguesa no *Portuguese Flagship* e no STARTALK, é possível perceber que não há uma política linguística federal norte-americana para o incentivo ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa em universidades do país. O que há são ações pontuais e restritas. De um lado, as atividades do *Language Flagship* relativas ao idioma têm se mostrado duradouras, mas têm sido circunscritas a duas universidades nos Estados Unidos (embora sejam reconhecidos centros de ensino e pesquisa do idioma e de temas luso-brasileiros no país) e duas universidades no Brasil. De outro, as atividades do STARTALK buscaram estender o ensino-aprendizagem do idioma para o ensino básico do país, mas foram interrompidas sem previsão de retorno. A limitação e a instabilidade dos programas governamentais têm um impacto considerável no ensino-aprendizagem de língua portuguesa no país, uma vez que, segundo Milleret (2012, p. 63), “o financiamento federal tem sido crucial para o desenvolvimento e a expansão do estudo da língua portuguesa”¹⁶³.

Em face do exposto, não surpreende que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa até recentemente, tenha tido uma tímida representação nas instituições de ensino superior dos Estados Unidos. Milleret (2012) constata que as matrículas em cursos universitários de língua portuguesa, conquanto viessem seguindo uma tendência de crescimento desde 1998, somavam apenas 0,7% do número total das matrículas em cursos de línguas estrangeiras no ensino superior dos Estados Unidos. Além disso, das 96 instituições participantes da pesquisa de

¹⁶³ No original: “[...] federal funding has been crucial to the development and expansion of the study of Portuguese” (MILLERET, 2012, p. 42).

Milleret (2012), apenas 44 concediam algum tipo de título de graduação (*major*, *minor* ou títulos combinados com outras línguas) aos estudantes que se dedicavam ao aprendizado do idioma, sendo que a maioria concedia apenas o título de especialização (*minor*) aos concluintes da graduação. Ademais, a maioria das instituições ofertantes de cursos de língua portuguesa disponibiliza apenas cursos básicos do idioma, a exceção daquelas instituições capazes de ofertar programas de doutorado, cuja oferta mais diversificada deve-se a uma maior disponibilidade de recursos para apoiar o ensino de português e de outras línguas menos ensinadas no país (MILLERET, 2012). Entretanto, nem sempre a oferta de mais cursos por essas instituições significa a existência de um maior número de professores, de aulas e de recursos para a manutenção do idioma em seus quadros (MILLERET, 2012).

Nesse contexto de vulnerabilidade institucional, a atuação dos professores de língua portuguesa assume centralidade na manutenção dos cursos e dos programas de ensino do idioma nas instituições de ensino superior. Estes docentes apresentam perfis distintos: os professores ocupantes de cargos temporários (diversamente denominados de *graduate teaching instructors*, *part-time teaching staff* ou *lecturers*, dependendo da instituição) são majoritariamente brasileiros, enquanto os relativamente poucos professores ocupantes de cargos de carreira mais estável (*tenure-track*) são predominantemente norte-americanos falantes de inglês ou de espanhol como língua materna (MILLERET, 2012). De maneira geral, segundo Milleret (2012), o número de professores de língua portuguesa é declinante e o de suas atribuições, crescente. Eles costumam se envolver na escolha e na elaboração de novos materiais didáticos, no redesenho dos cursos e currículos e na implementação de *language tables* (rodas de conversas no idioma), além de estabelecerem parcerias com chefes de departamento de línguas, com outros departamentos correlatos e com organizações culturais universitárias na busca pelo apoio dos administradores dos centros e institutos universitários para a continuidade da oferta do ensino de língua portuguesa (MILLERET, 2012). Por conseguinte, a perda de vagas de trabalho decorrente da não contratação de professores de língua portuguesa afeta a própria sobrevivência dos programas do idioma, por restringir a diversidade e a sequenciação dos cursos disponíveis aos estudantes, por sobrecarregar os demais professores do idioma (quando existem) e por dificultar os esforços de divulgação dos cursos e de recrutamento de alunos (MILLERET, 2012). Desse modo, “os programas com o número limitado de um ou dois professores podem

não ser capazes de crescer, mesmo que haja demanda por mais aulas”¹⁶⁴ (MILLERET, 2012, p. 146).

A Figura 20 mostra o número de matrículas em cursos de língua portuguesa ofertados por instituições de ensino superior na primeira metade dos anos 2010.

Figura 20 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos na década de 2010 (2013-2016)

PORTUGUESE		
	2016 Fall	2013 Fall
Entire US ▲	9,827	12,407

Fonte: *Modern Language Association*. Disponível em: http://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?fslsurvey_results. Acesso em: 27 fev. 2022.

Os dados apresentados na Figura 20 mostram uma significativa queda no número de matrículas em cursos de língua portuguesa nas instituições de ensino superior ocorrido a partir de 2013 até 2016, data do último levantamento disponível pela MLA¹⁶⁵. Houve uma perda percentual de 20,8% e absoluta de 9.827 matrículas em cursos de língua portuguesa entre 2009 e 2013 (LOONEY; LUSIN, 2019). Todavia, o português manteve uma proporção de 3 estudantes matriculados em cursos introdutórios para 1 matriculado em cursos avançados, que se repetiu em 2009, 2013 e 2016 (NUESSEL, 2018). Esses números indicam que, embora os cursos de português estejam sendo menos procurados por estudantes universitários na década de 2010, os alunos que neles ingressam têm uma boa probabilidade de prosseguir no estudo da língua. A redução nas matrículas entre 2013 e 2016 contrasta com o fato de que, entre 2009 e 2013, o português foi uma das quatro línguas cujo número de matrículas aumentou (em 10,1%) no período entre 2009 e 2013 (GOLDBERG; LOONEY; LUSIN, 2015). De certa forma, a expansão do ensino do idioma no início dos 2000 pode ser atribuída em parte à ascensão econômica vivenciada pelo Brasil; por isso, é provável que a deterioração político-econômica

¹⁶⁴ No original: “Programs that are limited to one or two instructors may not be able to grow, even if there is demand for more classes” (MILLERET, 2012, p. 146).

¹⁶⁵ Na página eletrônica da MLA, lê-se o seguinte comunicado: “Data gathering for the next enrollment report will begin in fall 2021, and the report will be published in spring 2023”. Disponível em: <https://www.mla.org/Resources/Guidelines-and-Data/Reports-and-Professional-Guidelines/Teaching-Enrollments-and-Programs/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-United-States-Institutions-of-Higher-Education>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ocorrida no país a partir de meados de 2010 tenha afetado o interesse pelo aprendizado da língua portuguesa (JONES-KELLOGG; MARTIN, 2017).

A Figura 21 mostra a distribuição estadual do número de matrículas em cursos de língua portuguesa ofertados por instituições de ensino superior na primeira metade da década de 2010.

Figura 21 - Número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos por estado na década de 2010 (2013-2016)

PORTUGUESE

	2016 Fall	2013 Fall
Entire US	9,827	12,407
Alabama	28	35
Arizona	299	454
Arkansas	26	0
California	911	1,092
Colorado	252	270
Connecticut	97	216
Delaware	12	17
District of Columbia	164	286
Florida	526	643
Georgia	343	434
Hawaii	23	0
Idaho	9	15
Illinois	179	290
Indiana	140	256
Iowa	68	89
Kansas	31	40
Kentucky	15	29
Louisiana	67	90
Maryland	163	224
Massachusetts	902	1,116
Michigan	62	158
Minnesota	116	156
Mississippi	35	52
Missouri	30	88
Nebraska	0	7
Nevada	44	54
New Hampshire	37	40
New Jersey	405	484
New Mexico	203	253
New York	969	1,091
North Carolina	627	708
Ohio	211	249
Oklahoma	18	47
Oregon	54	108
Pennsylvania	402	345
Rhode Island	453	434
South Carolina	163	170
Tennessee	225	291
Texas	436	597
Utah	767	825
Vermont	50	148
Virginia	120	153
Washington	33	47
West Virginia	0	21
Wisconsin	112	285

Fonte: *Modern Language Association*. Disponível em: http://apps.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?fslsurvey_results. Acesso em: 27 fev. 2022.

De acordo com a Figura 21, o número de matriculados foi maior nos seguintes estados: Nova Iorque (2.060), Massachussetts (2.018), Califórnia (2.003), Utah (1.592) e Carolina do Norte (1.335). Embora quase todos tenham testemunhado uma queda no número de matriculados entre o primeiro levantamento em 2013 e o segundo, em 2016, os mesmos centros tradicionais de ensino de língua portuguesa permanecem como os primeiros do ranqueamento.

O período que compreende os anos 2000 até 2016 repete o padrão de ascensão e queda do ensino de língua portuguesa nas universidades dos Estados Unidos. Como produto do questionamento da educação norte-americana despertado pelo atentado às Torres Gêmeas ocorrido em 11 de setembro de 2001, o governo federal norte-americano promulgou o *National Security Language Act* (NSLA) em 2005, dando ênfase à necessidade de aprendizado de línguas consideradas críticas ou escassas no país. A inclusão relativamente tardia da língua portuguesa nos programas criados no lastro do NSEA (*The Language Flagship* e STARTALK), no início dos anos 2010, mostram um restrito e oscilante apoio federal ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa em instituições de ensino superior estadunidenses. Mesmo assim, ou talvez por isso mesmo, as associações envolvidas com a língua portuguesa e os estudos luso-brasileiros têm tomado iniciativas para manter a relevância do idioma e do campo de estudos no país, como mostra a criação da *American Organization of Teachers of Portuguese* (AOTP) e as ações da AATSP.

O período mais recente, caracterizado pela continuidade de um sensível aumento experimentado desde 1985 seguida por uma dramática queda no número de matrículas em cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos, é ora denominado “período internacional” (2000-2016). A denominação fundamenta-se na recorrência do uso de “internacional” no *National Security Language Act* (NSLA), bem como nas medidas destinadas a implementá-lo. Esse período de duas décadas lega um panorama de apoio federal periclitante ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa em instituições de ensino superior nos Estados Unidos, ao passo que realça a importância dos professores do idioma nessas instituições.

4.7 Considerações finais do capítulo

A historicização do ensino de língua portuguesa em instituições de educação superior nos Estados Unidos feita neste capítulo permite a identificação de marcos e tendências desse ensino, característicos da política linguística que vem se constituindo historicamente no país para o ensino do idioma. Ela tem sido marcada por altos e baixos, impulsionada por momentos

de maior preocupação com a segurança nacional estadunidense e associada ao ensino de língua espanhola.

Dizer que a política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades nos Estados Unidos tem sido marcada por altos e baixos é acentuar o seu caráter inconstante e, por vezes, abrupto. Em primeiro lugar, o sensível aumento dos incentivos governamentais e privados norte-americanos à oferta desse ensino, ao longo de todo o século XX e início do século XXI, acompanha breves períodos nos quais ganham certa precedência as línguas menos ensinadas no país, também denominadas críticas. A esses períodos de maior apoio governamental e privado ao ensino de língua portuguesa têm se seguido períodos de estagnação ou mesmo declínio, nos quais a continuidade da presença do idioma nas instituições de ensino superior depende em grande parte de esforços individuais dos professores. Logo, embora importantes, os investimentos governamentais e privados norte-americanos no ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior têm sido pontuais e oscilantes.

Em segundo lugar, o efêmero incentivo governamental e privado ao ensino de língua portuguesa nas universidades tem sido impulsionado em momentos de maior preocupação com a segurança nacional dos Estados Unidos. Não por acaso, no século XX, os pontos altos desse incentivo governamental instável ocorreram ao longo das décadas de 1940, de 1960, de 1980 e de 2000: todas marcadas pela eminência do envolvimento estadunidense em algum conflito internacional e pela eleição de um inimigo a ser combatido (respectivamente, o nazifascismo, o comunismo, a globalização e o terrorismo internacional). Nos anos de 1940, com a proximidade e a irrupção da Segunda Guerra Mundial, a língua portuguesa deixou de receber apenas um interesse filológico e literário restrito a estudiosos diletantes nas universidades para tornar-se também uma língua instrumental à atividade de oficiais militares, servidores públicos e comerciantes interessados no território e no fornecimento de matérias-primas brasileiras durante e após a guerra. Na década de 1960, o confronto armado deu lugar ao confronto ideológico da Guerra Fria, no qual a busca pela neutralização da influência soviética no continente, severamente impulsionada pela Revolução Cubana de 1959, tornou o *National Defense Education Act* (NDEA) um instrumento para a criação de Centros Luso-Brasileiros de Língua e de Área nas universidades, posteriormente Centros Latino-Americanos de Língua e de Área, e para concessão de bolsas de estudo da língua portuguesa e do Brasil. A década de 1980 foi marcada pelo fortalecimento do discurso em prol do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como via de manutenção da hegemonia norte-americana com o fim da Guerra Fria, tendo em vista a emergência de novos concorrentes capitalistas, em um mundo globalizado, o que culminou na promulgação do *National Security Education Act* (NSEA) em 1991. Por fim,

no início dos anos 2000, o apelo à segurança nacional contra as ameaças do terrorismo internacional levou à promulgação do *National Security Language Act* (NSLA) em 2005, cujos desdobramentos na década seguinte para a língua portuguesa foram a sua inclusão em programas criados no lastro dessa lei, tais como o *The Language Flagship* e o STARTALK, ambos bastante reduzidos em seu escopo. Em nenhum desses rompantes ocorridos em períodos de sobressalto nos Estados Unidos, porém, a língua portuguesa teve centralidade como alvo dos esforços norte-americanos.

Em terceiro lugar, a inserção da língua portuguesa em universidades norte-americanas está associada à inserção da língua espanhola. O marco inaugural da associação entre as duas línguas no país talvez possa ser remontado à publicação da obra que foi, por muito tempo, considerada a primeira gramática de língua portuguesa nos Estados Unidos, intitulada *A comparative view of the Spanish and Portuguese languages or An easy method of learning the Portuguese tongue for those who are already acquainted with the Spanish* e publicada por Pietro Bachi, catedrático da Universidade de Harvard, em 1931. O acolhimento, ao menos simbólico inicialmente, da língua portuguesa na *American Association of Teachers of Spanish* (AATS), que, em 1944, torna-se *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* (AATSP), a coexistência dessas duas línguas sob o abrigo dos *Latin-American Language and Area Centers*, criados na década de 60 sob o lastro do *National Defense Education Act* de 1958, dentre outros marcos históricos, acrescidos à frequente alocação dos programas de ensino de língua portuguesa nos mesmos departamentos que abrigam os programas de ensino da língua espanhola, atestam a relação, por vezes incômoda aos arautos do ensino da língua portuguesa no país, embora hoje já se tenham organizações mais específicas com foco exclusivo na língua portuguesa e nos estudos dos países que a têm como oficial, a exemplo da APSA, da BRASA e da AOTP.

Assim, este primeiro capítulo analítico permite confirmar a primeira parte da tese enunciada neste trabalho, a saber, **a política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos historicamente construída configurou um caráter de "prestígio marginal" ao ensino do idioma nesse contexto, que repercute de modo predominantemente limitador na agência dos professores do idioma na atualidade.** Os altos e baixos da política linguística governamental para o incentivo do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior, a vinculação dessas políticas linguísticas pontuais a momentos de maior preocupação com a segurança nacional do país e a sua associação ao ensino de língua espanhola da língua portuguesa, ao mesmo tempo em que

inseriram o idioma como parte da oferta universitária no país, também a tornaram dependente de incentivos externos e da relação com o espanhol nas instituições que a ofertam.

Concordamos com Wiley e García (2016) sobre a necessidade de enfatizar a agência em políticas linguísticas nos Estados Unidos, em virtude da falta de uma política linguística educacional nacional explícita e abrangente, à exceção de períodos limitados por prioridades federais ligados à segurança nacional. Passamos, então, à exploração da agência daqueles que vivenciam diretamente esse contexto: os docentes atuantes em instituições de ensino superior. É função do próximo capítulo revelar quais são os elementos potencializadores e limitadores de sua agência no ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos.

5 AGÊNCIA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UNIVERSIDADES DOS ESTADOS UNIDOS

Neste capítulo, analisamos os elementos mediadores da agência de professores de língua portuguesa em atuação em universidades dos Estados Unidos. Os professores foram categorizados em três conjuntos distintos, de acordo com o vínculo institucional estabelecido com a respectiva instituição de educação superior: professoras FLTAs, professoras associadas de língua portuguesa e professor titular de literatura em língua portuguesa. O percurso de discussão dos dados inicia-se com a elaboração do perfil dos entrevistados para, em seguida, avançar sobre os principais fatores por eles apontados como mediadores de sua agência.

5.1 Professoras FLTAs

A primeira categoria é constituída por professoras vinculadas ao programa *Foreign Language Teaching Assistantship* (FLTA) da Fulbright, cujos participantes costumam ser referidos como FLTAs ou *fulbrighters*. O elemento distintivo das professoras *fulbrighters* em relação aos demais colaboradores da pesquisa é a sua vinculação à Comissão Fulbright, que possui história, objetivos e regulamentos particulares. É por intermédio da Fulbright que as professoras assumem o vínculo com as instituições de ensino superior norte-americanas, de acordo com a disponibilidade de vagas e o prévio perfil delineado por cada estabelecimento de ensino. Tendo em vista a vinculação das professoras à Fulbright, apresentamos brevemente a gênese, o desenvolvimento e a configuração atual tanto da Fulbright quanto do programa FLTA. Em seguida, descrevemos o perfil das professoras *fulbrighters* entrevistadas e evidenciamos os principais elementos mediadores da sua agência, de acordo com a análise dos dados gerados na pesquisa.

A criação da Comissão Fulbright resultou da aprovação de uma emenda legislativa, que ficou conhecida como *Fulbright Act* (Lei da Fulbright), ao *Surplus Property Act* (Lei da Propriedade Excedente), promulgado em 1944 (UNITED STATES OF AMERICA, 1944). A emenda foi idealizada pelo senador norte-americano James William Fulbright, aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos e assinada pelo presidente Harry Truman (1945-1953) em 1946. A ideia da Lei da Fulbright era criar um programa de intercâmbio voltado para estudantes, profissionais, professores e pesquisadores universitários norte-americanos e estrangeiros, capaz de promover o entendimento mútuo entre as nações (LEBOVIC, 2019).

De acordo com a lei de 1946, a construção de uma rede educativa, cultural e científica internacional teria características orçamentárias e administrativas específicas e seria custeada pelo governo dos Estados Unidos com o lucro obtido com a venda do material bélico norte-americano excedente — a exemplo de tanques, caminhões, armas, além de insumos agrícolas — após a Segunda Guerra Mundial (LEBOVIC, 2019). A conversão da moeda estrangeira proveniente da compra do material bélico em dólares norte-americanos promoveria o pagamento dos custos de viagem e de estada dos estudantes estadunidenses em outros países, assim como dos custos de viagem de estudantes estrangeiros para os Estados Unidos (JOHNSON, 2019). Contudo, nos primeiros meses de operacionalização do programa, as despesas foram assumidas pela Corporação Carnegie e pela Fundação Rockefeller (JOHNSON, 2019). Somente em 1948, os recursos governamentais e privados para a estabilização financeira do Programa Fulbright seriam assegurados pela promulgação do *Smith-Mundt United States Information and Exchange Act* (Lei Smith-Mundt de Informação e Intercâmbio dos Estados Unidos) (UNITED STATES OF AMERICA, 1948) (JOHNSON, 2019). Nascia, assim, a Fulbright: primeira experiência de financiamento governamental em ampla escala para a cooperação internacional na educação superior experimentada no mundo.

Desde o princípio, a organização administrativa do Programa Fulbright foi viabilizada pelo estabelecimento de comissões binacionais entre os Estados Unidos e outros países participantes, cujo número foi sendo expandido com o passar do tempo. Em sua gênese, em 1946, houve adesão tanto de parceiros quanto de adversários dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, uma vez que tanto países integrantes do grupo dos Aliados (a exemplo da Inglaterra e da França) quanto do Eixo (a exemplo da Alemanha, da Áustria e do Japão) compuseram as comissões binacionais (JOHNSON, 2019). Entre 1947 e 1953, outros países da Ásia e do Pacífico passaram a fazer parte do total de 28 países que, até então, tinham celebrado convênios bilaterais com os Estados Unidos (JOHNSON, 2019). Entre 1955 e 1960, os países da América Latina foram admitidos à Fulbright, em uma segunda fase de implementação do programa, quando o Congresso dos Estados Unidos autorizou a expansão dos intercâmbios internacionais (JOHNSON, 2019). Desse modo, em menos de 15 anos de existência, ocorreu uma rápida expansão do alcance dos intercâmbios da Fulbright em âmbito mundial.

Apesar de a celebração dos acordos da Fulbright, desde o início da vigência do programa, ocorrer entre nações de forma bilateral, o funcionamento das comissões binacionais permanece relativamente autônomo quanto às estruturas governamentais de ambos os países componentes dessas comissões (JOHNSON, 2019). Embora os seus planos, o seu orçamento e os seus resultados sejam supervisionados anualmente pelo Departamento de Estado dos Estados

Unidos e pelo *Board of Foreign Scholars* (BFS) (Conselho de Bolsas Internacionais) da Fulbright, as comissões binacionais têm autonomia para articular seus próprios objetivos nacionais e considerável autoridade para gerenciá-los (JOHNSON, 2019). Compostas por representantes diplomáticos e por especialistas em educação de ambos os países parceiros, as comissões binacionais também têm um papel central na seleção e na convocação de candidatos para irem aos Estados Unidos, assim como na seleção e na tomada de providências quanto aos candidatos originários dos Estados Unidos em outros países (JOHNSON, 2019). Logo, é possível dizer que a Fulbright, desde o início, conta com uma administração central, mas não centralizadora, nos Estados Unidos.

A década de 1960 representa o momento de consolidação administrativa da Fulbright, após uma primeira década marcada por uma relativa instabilidade, não obstante a sua rápida expansão. No ano de 1961, o governo John F. Kennedy (1961-1963) promulga a lei intitulada *Mutual Educational and Cultural Exchange Act* (Lei de Intercâmbio Educacional e Cultural), conhecida como *Fulbright-Hays Act* (Lei Fulbright-Hays) (UNITED STATES OF AMERICA, 1961), por ter sido aprovada devido a uma intensa atuação do deputado Wayne Hays, na Câmara dos Deputados, e do senador J. William Fulbright, no Senado norte-americano (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2022). A lei *Fulbright-Hays* de 1961 deu novo impulso à cooperação educacional e cultural, na medida em que consolidou e modificou algumas características do programa estabelecidas na emenda de 1946 ao *Surplus Property Act* (Lei de Propriedade Excedente). A lei de 1961 imprimiu uma maior coerência ao Programa Fulbright, que, malgrado o seu sucesso até então, ainda consistia em uma “colcha de retalhos” legislativa, o que provocava dificuldades administrativas e o fazia funcionar na base da casualidade e da improvisação (JOHNSON, 2019).

O *Fulbright-Hays Act* formalizou uma missão oficial para o Programa Fulbright, através da definição de objetivos para a cooperação educacional, como consta na ementa do texto legislativo:

O objetivo desta Lei é permitir ao Governo dos Estados Unidos aumentar o entendimento mútuo entre o povo dos Estados Unidos e os povos de outros países por meio de intercâmbio educacional e cultural; fortalecer os laços que nos unem a outras nações, ao demonstrar os interesses, desenvolvimentos e realizações educacionais e culturais do povo dos Estados Unidos e de outras nações, bem como as contribuições que estão sendo feitas em direção a uma vida pacífica e mais frutífera para as pessoas em todo o mundo; promover a cooperação internacional para o avanço educacional e cultural; e, assim, auxiliar no desenvolvimento de relações amistosas,

solidárias e pacíficas entre os Estados Unidos e os outros países do mundo¹⁶⁶ (UNITED STATES OF AMERICA, 1961, grifos nossos).

A importância da Lei *Fulbright-Hays*, promulgada em 1961, para a consolidação da Fulbright reside na reafirmação do bilateralismo presente desde a sua criação e na estabilização das fontes de recursos financeiros para viabilizar os intercâmbios. No início das operações do programa, as comissões binacionais eram exclusivamente custeadas pelos Estados Unidos e denominadas de Comissões Educacionais dos Estados Unidos (*US Educational Comissions*) ou simplesmente de *Fulbright Comissions* (Comissões Fulbright) (JOHNSON, 2019). Após a Lei *Fulbright-Hays*, o custeio do programa passa a ser exercido na modalidade de cofinanciamento com os outros países participantes, abrindo espaço para o auxílio de organizações não governamentais e privadas. As comissões binacionais passaram a ser (re)nomeadas pela junção do nome dos países envolvidos separados por um hífen (Comissão País 1-País 2) (por exemplo, a Comissão Educacional dos Estados Unidos localizada na Áustria passou a denominar-se Comissão Austríaco-Americana) (JOHNSON, 2019).

O apoio financeiro internacional ao Programa Fulbright, iniciado a partir dos anos 1960 como resultado das provisões da Lei *Fulbright-Hays*, tem sido crucial para a sua estabilidade e o seu crescimento. Segundo Johnson (2019), o montante de recursos e a atribuição de importância ao programa pelos Estados Unidos flutuou em diversos momentos da história da Fulbright: “a história do financiamento federal [estadunidense] para o programa Fulbright tem sido como uma montanha-russa, com três picos em 1966, 1994 e 2010 e vales profundos no meio deles”¹⁶⁷ (JOHNSON, 2019, p. 171). Desde a promulgação do *Fulbright-Hays Act*, muitos países têm igualado ou ultrapassado a contribuição financeira estadunidense para a Fulbright, de tal modo que os recursos estrangeiros de 49 países participantes, somados em 2014, representaram 94% dos recursos totais do programa (JOHNSON, 2019). O caráter binacional do Programa Fulbright, porém, nem sempre fica evidente em publicações do Departamento de Estado norte-americano (JOHNSON, 2019).

¹⁶⁶ No original: “The purpose of the Act is to enable the Government of the United States to increase mutual understanding between the people of the United States and the people of other countries by means of educational and cultural exchange; to strengthen the ties which unite us with other nations by demonstrating the educational and cultural interests, developments, and achievements of the people of the United States and other nations, and the contributions being made toward a peaceful and more fruitful life for people throughout the world; to promote international cooperation for educational and cultural advancement; and thus to assist in the development of friendly, sympathetic, and peaceful relations between the United States and the other countries of the world” (UNITED STATES OF AMERICA, 1961).

¹⁶⁷ No original: “The history of federal funding for the Fulbright program has been like a roller-coaster ride, with three peaks in 1966, 1994, and 2010 and deep valleys in between” (JOHNSON, 2019, p. 171).

Também na década de 1960, a Fulbright lança uma nova modalidade de intercâmbio acadêmico: o *Foreign Language Teaching Assistantship* (FLTA) (em livre tradução, “Estágio de Ensino de Língua Estrangeira”). Sua origem remonta ao ano de 1968, quando um pequeno grupo de professores franceses foi enviado aos Estados Unidos para ensinar a língua francesa¹⁶⁸. Desde sua criação, o FLTA promove a ida de professores bolsistas do mundo todo para ensinar as línguas de seus países em instituições de ensino superior nos Estados Unidos durante um ano acadêmico, com o objetivo de aumentar o número de alunos norte-americanos de ensino superior que conheçam ao menos uma língua estrangeira.

A descrição do perfil, das atribuições e dos benefícios previstos para os professores bolsistas do FLTA, apresentada na página eletrônica oficial da Fulbright, elenca que eles:

- são um componente jovem e atualizado para as aulas de língua estrangeira;
- auxiliam o ensino de professores norte-americanos ou ensinam sob a supervisão deles;
- tornam o ensino de língua estrangeira nos Estados Unidos mais significativo e real;
- compartilham suas culturas e seus valores nos espaços externos à sala de aula a partir da participação em clubes e na comunidade em geral;
- engajam-se na vida acadêmica, o que enriquecerá os seus estudos em nível de pós-graduação e o seu desenvolvimento profissional;
- retornam para seus países com alto nível de proficiência em língua inglesa.
- podem falar com conhecimento de causa dos EUA, do povo e da cultura norte-americana (FULBRIGHT, 2022).¹⁶⁹

A descrição permite identificar o perfil de professores desejado e a multiplicidade de atividades nas quais eles devem se envolver ao participar do FLTA. Primeiramente, há um

¹⁶⁸ Informação presente em material disponibilizado aos bolsistas vinculados à Comissão Fulbright-Brasil e gentilmente cedidos à pesquisadora. Houve dificuldade em encontrar maiores informações referentes à origem do FLTA na internet. Tentamos obter maiores informações sobre o FLTA em contato com a Comissão Fulbright Brasil, mas recebemos a seguinte resposta: “Agradecemos o contato, mas infelizmente não temos nenhum material sobre a história do FLTA. Você pode entrar em contato com a Capes, eles foram parceiros nesse programa por muitos anos, talvez eles tenham algo. Com relação à história da Fulbright, temos informações no nosso site e também na internet, mas nada oficial em forma de um material montado para te passar”. (Comunicação pessoal via e-mail)

¹⁶⁹ No original: “The role of the FLTA / FLTAs spend one academic year at a U.S. college or university. They:

- provide a youthful, up-to-date component to foreign language classes.
- enhance the teaching by U.S. professors or teach under their supervision.
- make studying foreign languages in the United States more meaningful and real.
- share their culture and values outside of the classroom by joining clubs and becoming involved in the community.
- engage in academic study that will enrich their postgraduate studies and enhance their professional development.
- return home with a high proficiency in English.
- can speak first-hand about the United States, its culture and its people” (FULBRIGHT, 2022).

recorte etário e acadêmico no perfil docente, os quais devem ser “jovens” e estarem atualizados com as tendências de ensino de línguas estrangeiras. As funções dos bolsistas podem ser de auxílio ou de protagonismo na docência e incluem os espaços tradicionais de ensino e os espaços de convivência universitária mais ampla, cumprindo uma carga horária de 20 horas semanais. O FLTA também prevê o envolvimento acadêmico dos bolsistas na universidade para a qual foram designados — o que é feito mediante a obrigatoriedade de participação como ouvintes em duas disciplinas da graduação —, o desenvolvimento da proficiência na língua inglesa e a difusão do conhecimento de diversos aspectos dos Estados Unidos nos seus países de origem. Esses jovens e capacitados professores, quando da sua candidatura ao FLTA, não sabem para qual universidade serão selecionados, nem mesmo sabem exatamente quais serão as suas atribuições quando lá chegarem.

O papel dos FLTAs é configurado localmente, de acordo com as necessidades da instituição de ensino superior e com as qualificações do bolsista selecionado. Geralmente, a instituição indica um supervisor para o professor *fulbrighter*, que se torna responsável por adequar o programa FLTA às necessidades particulares do departamento de ensino onde o bolsista é alocado, por agir como um “mentor” para o bolsista, por auxiliá-lo na adaptação aos Estados Unidos e na resolução de quaisquer problemas, bem como por ser o principal contato do *Institute of International Education* (IIE) (FULBRIGHT, 2022), instituição não governamental privada norte-americana contratada pelo Departamento de Estado para gerir o recrutamento e triagem de estudantes dos Estados Unidos para a Fulbright, bem como a orientação de bolsistas estrangeiros recebidos e a sua colocação em faculdades e universidades (JOHNSON, 2019). Não há garantias de que o supervisor do FLTA será um professor de língua portuguesa, uma vez que isso depende da configuração do departamento pelo qual o FLTA será recebido, que pode ou não contar com um programa ou um curso anterior do idioma ensinado pelo bolsista.

A magnitude do FLTA é comprovada pelos números do programa: mais de 300 professores, provenientes de cerca de 60 países, destinam-se anualmente aos Estados Unidos para ensinar cerca de 40 línguas (PEREIRA; DIONÍSIO; SOUSA, 2020). Essas línguas incluem os quatro idiomas tradicionalmente difundidos no ensino superior norte-americano (alemão, espanhol, francês e italiano) e mais 34 línguas pertencentes ao grupo das línguas menos

ensinadas¹⁷⁰ (*less commonly taught languages*) nos Estados Unidos (FULBRIGHT, 2022). Incluída nesta última categoria está a língua portuguesa, representada no FLTA pelo Brasil e por Portugal, únicos participantes do programa dentre os países considerados lusófonos (FULBRIGHT BRASIL, 2022a; FULBRIGHT PORTUGAL, 2022).

A organização do programa Fulbright no Brasil tem uma história de 65 anos. Atualmente sediada em Brasília, a Comissão Fulbright Brasil foi criada em 1957 (FULBRIGHT BRASIL, 2022b), mesmo período em que outros países da América Latina ingressavam no programa. A instituição inicialmente encarregada da administração do FLTA era o Instituto Brasil-Estados Unidos (IBEU), localizado no Rio de Janeiro. Em 2007, a Comissão Fulbright Brasil veio a assumir a responsabilidade pela seleção de bolsistas FLTA (PEREIRA; DIONÍSIO; SOUSA, 2020). Em algumas edições do certame, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), autarquia do Ministério da Educação (MEC), também participou do processo de seleção de professores (PEREIRA; DIONÍSIO; SOUSA, 2020). Como se observa, a operacionalização administrativa do FLTA no Brasil vem sofrendo adaptações ao longo do tempo. Desde o primeiro edital publicado pela Comissão Fulbright Brasil em 2007 até 2020, já houve catorze edições do FLTA no Brasil (anos-base 2008-2009 a 2022-2023). Até 2019, pelo menos 162 bolsistas brasileiros foram enviados para os Estados Unidos e atuaram no ensino de língua portuguesa em quase 60 instituições de ensino superior espalhadas em 30 estados do país (PEREIRA; DIONÍSIO; SOUSA, 2020).

No edital lançado pela Comissão Fulbright Brasil, referente aos anos 2021-2022, o objetivo do FLTA é definido da seguinte forma:

O FLTA é um programa que não concede grau acadêmico dedicado a aumentar o entendimento mútuo entre os Estados Unidos e o Brasil ao fomentar a proficiência na língua portuguesa em *colleges* e universidades dos EUA. É uma oportunidade para que professores brasileiros recém-formados refinem suas habilidades de ensino, aumentem sua proficiência na língua inglesa e ampliem seu conhecimento das culturas e dos costumes dos Estados Unidos, ao engajarem-se em estudos não acadêmicos e, ao mesmo tempo, fortalecerem o ensino da língua portuguesa, das culturas e dos costumes do

¹⁷⁰ Atualmente, as seguintes línguas são incluídas no escopo do FLTA como *less commonly taught languages*: afegão/pastó, árabe, bengali, birmanês, caziq, chinês, coreano, finlandês, hauçá, hindi/urdu, holandês, húngaro, indonésio, iorubá, irlandês, japonês, laociano, malaio, mongol, persa, português, quéchua, quirguiz, russo, suaíli, tagalogue, tailandês, tadjique, turco, ucraniano, uólofe, usbeque, vietnamita e zulu (FULBRIGHT, 2022).

Brasil em *colleges* e universidades norte-americanas (FULBRIGHT BRASIL, 2022c)¹⁷¹.

Há requisitos e benefícios estipulados em edital para os candidatos aprovados no processo de seleção de bolsistas FLTA. Os requisitos são: i) ter nacionalidade brasileira e não ter nacionalidade norte-americana; ii) residir no Brasil no momento da candidatura e durante todo o processo de seleção; iii) ser bacharel ou licenciado em Letras Português e/ou Inglês com conclusão do curso realizada nos cinco anos anteriores à publicação do edital; iv) comprovar proficiência na língua inglesa por meio de exame de larga escala; e v) não receber ou ter recebido bolsa para programa similar. Já os benefícios consistem em: i) receber remuneração mensal, cujo valor varia de acordo com a cidade de exercício; ii) receber o pagamento das taxas de visto, passagens aéreas e seguro contra acidentes e doenças; e iii) participar de três seminários de orientação e acompanhamento em diferentes momentos: antes da partida, em São Paulo; no início das atividades nos Estados Unidos; e na metade do ano acadêmico norte-americano (dezembro) (FULBRIGHT BRASIL, 2022c).

O processo de seleção de professores brasileiros para o FLTA é extenso e exigente. Envolve o envio de documentos, cartas de recomendações e textos orais e/ou escritos que apresentam o candidato e seus planos de atuação, caso contemplado com a bolsa, além da realização de entrevistas via telefone ou plataformas digitais. A seleção tem início no primeiro semestre de um ano e finaliza no primeiro semestre do ano seguinte. O objetivo é que os bolsistas cheguem pouco antes do início do ano acadêmico norte-americano, por volta de setembro, para darem início às suas atividades.

Tendo traçado um panorama geral da Fulbright e do FLTA, seguimos para a apresentação do perfil das quatro professoras *fulbrighters* participantes da pesquisa. No período de realização das entrevistas, todas haviam finalizado sua experiência em universidades dos Estados Unidos há cerca de dois meses e já haviam regressado ao Brasil.

Letícia é licenciada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa, por uma universidade federal. Atuou um ano como professora bolsista de inglês em um centro de cultura britânica e dois anos no Programa Inglês sem Fronteiras, ambos vinculados à universidade em

¹⁷¹ No original: “The FLTA is a non-degree program designed to increase mutual understanding between the United States and Brazil fostering Portuguese language proficiency at U.S. colleges and universities. It provides an opportunity for recent graduate Brazilian teachers to refine their teaching skills, increase their English language proficiency and extend their knowledge of the cultures and customs of the U.S. by engaging in non-degree studies while strengthening the instruction of the Portuguese language and of the cultures and customs of Brazil at U.S. colleges and universities” (FULBRIGHT BRASIL, 2022c).

que se graduou. Foi professora de inglês durante quatro anos em escolas privadas de idiomas e professora de português como língua estrangeira durante dois meses em uma dessas escolas.

Sofia é licenciada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e Portuguesa e suas Literaturas, especialista em Língua Inglesa e Literaturas e mestra em Letras. Cursou um semestre da graduação em Ciências Sociais. Trabalhou por dois anos como professora de inglês em escolas privadas de idiomas, dois anos como professora substituta de uma universidade federal e dois meses como professora de inglês em uma escola da educação básica. Foi professora voluntária de português como língua estrangeira para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) por quatro meses em um projeto de extensão da universidade em que se graduou.

Juliana é licenciada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e Portuguesa, especialista em Ensino de Língua Inglesa e, à época da entrevista, finalizava o mestrado em Linguística. Atuou como professora de inglês por cinco anos em uma escola privada de idiomas. Também teve experiências na educação superior como professora substituta de uma universidade federal e como professora contratada em uma faculdade particular.

Maria é bacharel em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e Portuguesa, e cursou disciplinas complementares de licenciatura e de português como língua estrangeira em um período posterior à graduação. À época da entrevista, havia interrompido um mestrado em Linguística. Atuou por um ano como professora do Programa Inglês sem Fronteiras, além de ter ensinado em um projeto de extensão da universidade e em uma escola privada de idiomas. Também foi professora de inglês para pessoas em situação de cárcere em outro país pelo programa de intercâmbio internacional AIESEC. Como professora de língua portuguesa em uma universidade nos Estados Unidos, Maria atuou em dois momentos. A primeira experiência foi como professora FLTA e durou um ano acadêmico. Ao término do programa da Fulbright, foi contratada pela mesma universidade onde trabalhou como *fulbrighter*, dessa vez ocupando o cargo de *lector professor*. A contratação foi decidida por votação unânime do departamento devido ao sucesso do trabalho da professora como FLTA, documentado nas avaliações anônimas dos alunos registradas em portal da universidade. Durante o período em que permaneceu nos Estados Unidos, Maria ministrava aulas de português para alunos de uma escola de ensino médio (*high school*) uma vez por semana, vinculada a um projeto da universidade. Maria permaneceu como *lector professor* até o término do seu contrato, um ano e meio depois de sua contratação. A inclusão da colaboradora Maria nesta seção justifica-se pela predominância de aspectos relacionados ao FLTA no seu relato de entrevista.

Os principais elementos das entrevistas das FLTAs, apontados, nesta análise, como mediadores da sua agência, foram reunidos nas seguintes subseções: princípios do FLTA, livro didático e rede de relações.

5.1.2 Princípios do FLTA

O primeiro elemento mediador da agência encontrado nos relatos das professoras é o conjunto de princípios estabelecidos pela Fulbright para o programa FLTA. Tais princípios referem-se ao escopo de atuação previamente definido para os bolsistas e podem ser resumidos em dois pontos principais: o primeiro trata da atribuição do papel de embaixadores culturais do Brasil nos Estados Unidos; já o segundo refere-se à contingência das atividades docentes de acordo com a instituição de ensino superior em que são alocadas.

A delegação do papel de embaixadores culturais aos bolsistas FLTAs, mencionada pelas entrevistadas, reflete os objetivos interculturais mais amplos da Fulbright:

E eu gostava muito da ideia de estar **representando o meu país**, né? [...] De eu estar lá como **embaixadora cultural**, que essa é a ideia da Fulbright, né? **Como embaixadora cultural e, através da minha língua, de ensinar a língua, mostrar a cultura**, né?¹⁷² (Letícia)

Daqui do Brasil, a única orientação que a gente tinha era de que nós éramos... **estamos indo para lá como representantes do Brasil**, né? **E da cultura brasileira**, então. E isso **não só dentro da universidade como professores, mas também fora da universidade**, nas nossas experiências pessoais. **A gente estava ali na figura de um embaixador, de um representante da cultura brasileira**. (Sofia)

Quando eu cheguei lá... **quando a gente é Fulbright, a gente tem aquela coisa, assim, somos embaixadores do Brasil**. Eu cheguei tipo assim: **“hello, Brazil is here”** [...]. (Juliana)

Os excertos indicam que o papel de representação cultural atribuído às *fulbrighters* se baseia em dois pilares: a indissociabilidade língua-cultura e a vinculação da língua portuguesa à cultura brasileira. Tal é a força do discurso de representação cultural que Sofia chega a dizer que esta é a “única orientação” que recebem no Brasil, enquanto Juliana sugere que a associação da língua portuguesa com o Brasil torna-se mesmo um traço identitário compartilhado entre os FLTAs brasileiros (“a gente tem aquela coisa [...] [nós] somos embaixadores do Brasil”). A

¹⁷² Doravante, todos os grifos nos relatos dos colaboradores são de nossa responsabilidade.

prescrição de uma abordagem de ensino comunicativa baseada no binômio língua-cultura e de uma vinculação do ensino de língua portuguesa à cultura brasileira atestam que há uma política linguística no bojo do FLTA brasileiro, embora não explicitada como tal nos documentos oficiais do programa, a exemplo do edital de seleção dos candidatos. É possível afirmar que essa política linguística constitui uma espécie de estrutura, materializada nos documentos e nas orientações presenciais oferecidas aos bolsistas, segundo os quais os bolsistas pautam as suas ações de ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos.

Os relatos das colaboradoras sinalizam para diferentes formas de apropriação da política linguística do FLTA, no sentido proposto por Johnson (2013a) como transformação da política linguística em ação no nível local. Por exemplo, Letícia e Sofia relatam ensinar a língua de maneira inseparável da cultura, através de práticas metodológicas comunicativas baseadas na realização de tarefas e de manifestações culturais brasileiras (comida, brincadeiras, música, dança, cinema etc.):

No ponto de vista mais prático, assim, da metodologia, sempre dar voz aos alunos, ao que eles têm a dizer sobre as temáticas [...] e, **no ponto de vista de prática da língua,** [...] elaborar e pensar em atividades com que os alunos tivessem **realmente a prática diária pra... fosse da oralidade, fosse da escrita... mas a gente focou bastante na oralidade,** então, desde a primeira aula, eles estavam tentando, se arriscando para falar português. (Sofia)

A gente fez piquenique e levou comida brasileira, levou guaraná, aí a gente fez um negócio para reagir às comidas brasileiras e **a gente trouxe isso sempre com música também [...].** Então, **a gente levou várias brincadeiras** que a gente brincava quando era criança e brincou lá [...], [...] **oficina de dança** também, a gente ensinava a dançar forró, a dançar samba e até funk a gente ensinou. [...] A gente sempre tinha a **sessão pipoca,** [...] a gente ia para algum dos *colleges*, botava algum filme lá, levava pipoca e guaraná e a gente arrumava os alunos de todas as turmas, como ex-alunos e brasileiros também. (Letícia)

A adesão demonstrada pelas professoras Letícia e Sofia às orientações linguístico-culturais do FLTA indica uma apropriação voltada à implementação dessa política linguística nas suas práticas docentes. Compreender a implementação de uma política linguística como uma maneira de apropriar-se dela, como uma das manifestações da agência docente, é relevante, pois, como observa Liddicoat (2018), tradicionalmente a agência tem sido vista como resistência à estrutura, isto é, como movimento do indivíduo *contra* as prescrições institucionais ou oficiais. De acordo com Johnson (2013a), há diversas possibilidades de apropriação virtualmente disponíveis aos agentes de uma política linguística. Nos casos em análise, na medida em que não há uma imposição, um controle direto ou uma fiscalização da Fulbright

sobre as ações docentes realizadas pelos bolsistas FLTAs, seria possível pensar em outras formas de apropriação pelas professoras da política linguística do FLTA. Contudo, as professoras Letícia e Sofia *optam*, talvez sem racionalizar sobre o fato de esta ser uma *opção*, por implementar essa política tal qual prescrita.

A implementação da política linguística subjacente ao FLTA como parte de um leque de opções disponíveis aos agentes de ensino fica evidenciada quando contrastada com outra maneira docente de apropriar-se dela, como relata a professora Juliana:

No meu primeiro semestre, **eu fui recebendo vários e-mails, vários, vários e-mails de alunos interessados em estudar português, mas que estavam com receio de se matricular, porque era português brasileiro, aí eu tive que fazer toda uma argumentação, né?** Nos e-mails para as pessoas se matricularem. Porque realmente, **no começo, eu ficava assim “Brasil, Brasil, Brasil”, aí eu comecei a ver como que é a população da universidade que eu não conhecia, né?** Então, **eu fui vendo que ali eu tinha alunos, que tinham familiares de Portugal, Moçambique, Angola, né?** Foram esses três principais que eu fui recebendo contato, **aí o quê que eu falava com eles? Eu falava do nosso livro que incluía um pouco disso tudo e é outro argumento que usava era que a gente tem a nossa língua, né? Vamos supor, a língua portuguesa dentro do Brasil mais as variações dentro do Brasil, né? Assim como existem variações do inglês mesmo dentro dos Estados Unidos, mas a gente negocia essas diferenças em contato.** (Juliana)

[...] então, eles se matricularam para fazer português. Eles aprenderam um monte de coisa do Brasil, lógico, mas eu aprendi um monte de coisas da Angola, aprendi um monte de coisas de Moçambique e um monte de coisas de Portugal e eu os incentivei a entrarem em contato com os familiares deles em algumas atividades para trazer coisas de lá também, e eles traziam várias histórias das família deles. **Eles apresentaram coisas sobre os países de origem e também pesquisaram sobre outros países, mas tentei dar esse foco para eles terem a oportunidades de trazer um pouco das raízes deles para dentro da sala de aula e eles adoram estudar português.** (Juliana)

[...] a gente teve um evento que juntou todo mundo, e eles foram falando sobre carnaval. Aí um aluno meu falou sobre carnaval na Angola. [...] A gente teve uma aluna que falou sobre carnaval de Portugal, um aluno meu que nasceu no Brasil falou sobre o carnaval [...]. Tem esse evento aqui, qual **que foi o nome que eu dei para ele? Esse aqui foi *Sharing Your Love For a Lusophone Country* [“Compartilhando seu Amor por um País Lusófono”].** Aí os alunos falaram sobre os países de origem da família também. Esses foram os eventos que fiz, assim, pra os alunos [...] **refletirem um pouco mais sobre o português na vida deles, né?** Sobre alguma coisa que eles gostaram da aula de português, alguma coisa que eles aprenderam e que eles quisessem apresentar. **Eles apresentaram e trouxeram um pouco dessa cultura deles, né? Pra combinar o que eles já conhecem e o que eles aprenderam.** (Juliana)

De embaixadora cultural do Brasil e, consequentemente, do português brasileiro, tal como prescrito nas orientações da Fulbright Brasil, Juliana passou a atuar como uma embaixadora cultural da lusofonia e, consequentemente, do português multicêntrico. Embora não seja possível dizer que ela atuou *contrariamente* aos princípios de ensino de língua portuguesa do Brasil estabelecidos pelo FLTA, ao acolher em sua sala de aula manifestações culturais de países integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a professora ampliou o escopo de atuação do FLTA no sentido de desvincular o ensino de língua da identidade nacional (português-Brasil) e de incorporar uma visão internacional do idioma (português-países lusófonos).

A experiência relatada por Juliana respalda a afirmação teórica de Hornberger e Johnson (2007) de que uma análise documental, por si só, é insuficiente para dar conta da interpretação e da apropriação locais de uma política linguística, dado que os textos documentais, sem os agentes humanos, que atuam como seus canais interpretativos, dizem muito pouco sobre a política linguística realizada no âmbito das crenças e das práticas. Há certa estrutura estabelecida por meio de documentos oficiais do FLTA, tal como o edital de seleção de professores brasileiros, o qual delimita a atuação dos bolsistas como referente à divulgação da língua portuguesa em articulação com a cultura brasileira. Contudo, no micronível de sua sala de aula, inclusive durante o período antecedente à matrícula dos estudantes no curso, Juliana exerce agência, ao expandir as variedades da língua portuguesa e validar o diálogo com as culturas vinculadas a países lusófonos da Europa e da África como parte de sua ação docente. Nesse caso, ocorre uma negociação, conforme termo usado por Menken e García (2010b), da política linguística da Fulbright de acordo com o contexto onde a professora estava inserida, na medida em que ela mantém a associação língua-cultura, mas amplia a associação língua portuguesa-cultura brasileira característica do FLTA brasileiro.

Menken e García (2010c) sintetizam que a motivação para a agência docente pode residir tanto em forças internas e individuais (experiências anteriores ou identidade pessoal) quanto em forças externas e sociais (situação imediata ou contexto mais amplo) e, às vezes, nas duas concomitantemente. Nesse sentido, as ações docentes estão profundamente atreladas ao contexto onde ocorrem: “o contexto [...] é uma parte intrínseca das políticas de educação linguística, não um pano de fundo sobre o qual a ação ocorre. Os processos cognitivos do educador também estão indissociavelmente entrelaçados com suas experiências no mundo físico e social” (MENKEN; GARCÍA, 2010c, p. 255). Desse modo, “[...] o uso da linguagem na sala de aula é continuamente adaptado para levar em conta fatores contextuais. Essas adaptações, por sua vez, afetam o contexto de uso. Ao mesmo tempo em que os educadores

estão operando de forma agentiva, as políticas de ensino de línguas estão sendo transformadas para além das intenções conscientes dos educadores”¹⁷³ (MENKEN; GARCÍA, 2010c, p. 255). No caso de Juliana, o perfil dos alunos interessados em estudar a língua portuguesa na sua instituição, aliado ao objetivo da professora de obter o máximo de matrículas possível para consolidar os cursos de língua portuguesa, influenciaram a negociação da política linguística do FLTA brasileiro pela professora.

A adesão dos professores FLTAs ao discurso de representação cultural estabelecido pela Fulbright confirma-se pela escolha do tema do *V Encontro de Fulbright FLTAs do Brasil nos Estados Unidos*. Realizado em 2019 na Universidade de Yale, o tema do encontro foi *De professores a embaixadores culturais: promovendo a cidadania intercultural através do ensino de português como língua estrangeira nos EUA*. Idealizado e organizado anualmente pelos próprios FLTAs, sem interferência da Comissão Fulbright, a realização do evento mostra a agência desses professores no sentido de compartilharem práticas e conhecimentos docentes e será objeto de maior discussão em uma subseção posterior, intitulada “Rede de relações”.

Além da indissociabilidade entre ensino de língua e de cultura e do ensino de língua portuguesa e cultura brasileira, outra característica do programa FLTA é a contingência das atribuições dos bolsistas de acordo com as necessidades das instituições de ensino superior onde são alocados. Segundo as regras do programa, os bolsistas podem atuar como auxiliares de outros professores ou como professores titulares (FULBRIGHT, 2022). Todas as colaboradoras da pesquisa, porém, atuaram como professoras titulares em cursos de língua portuguesa em suas instituições. As suas atribuições variavam: enquanto três professoras receberam a incumbência de dinamizar um programa de ensino de língua portuguesa já existente, uma quarta foi designada para criar os primeiros cursos do idioma em sua universidade.

As professoras Letícia, Sofia e Maria, alocadas em uma universidade onde já existiam cursos de língua portuguesa anteriores à sua chegada, referem-se à sua atuação como parte de um processo mais amplo de reconfiguração do ensino do idioma na instituição:

[...] o departamento de português estava em processo de transição, né? Então, a gente mudou o livro e a cara do departamento. (Letícia)

¹⁷³ No original: “The context, the here and now of sociological and psychological import, is an intrinsic part of language education policies, not a background against which action takes place. The educator’s cognitive processes are also inextricably interwoven with their experiences in the physical and social world. For example, [...] language use in the classroom is continuously adapted to take into account contextual factors. These adaptations, in turn, affect the context of use. At the same time that educators are operating in an agentful way, language education policies are being transformed beyond the conscious intentions of the educators” (MENKEN; GARCÍA, 2010c, p. 255).

[...] **começaram meio que modernizar também o programa**, então como era um programa pequeno e que não tinha tanta expressividade, tinha muita coisa que o programa de português ainda **não estava acompanhando o mínimo, às vezes, do programa de espanhol** [...]. (Sofia)

[...] **o caminho que nosso departamento percorreu** prova que isso pode ser algo muito positivo, pode **mudar completamente o rumo de um departamento que estava em processo de declínio** em alguns aspectos. (Maria)

Diferentemente, a professora Juliana refere-se à sua atuação como fundadora dos cursos de língua portuguesa da sua universidade:

[...] **não existia um programa de português, e eu era a primeira FLTA do departamento.** (Juliana)

Eu que escolhi o material, eu que fui preparando syllabus de acordo com a ACTFL [*American Council on the Teaching of Foreign Languages*] e com outros documentos. **Eu peguei também os documentos de outros programas pra eu ir olhando como que eles fizeram e fui montando.** (Juliana)

[...] **pra montar o curso**, com certeza, foi muito cansativo. Era muita coisa e **eu estava sozinha, mas eu fiz.** (Juliana)

Contrastando as falas das professoras, é possível perceber que a agência docente de cada uma é dependente de fatores contextuais. Enquanto Letícia e Sofia viam-se como parte de um esforço coletivo (“a gente”, “nosso”) em prol de um processo em curso de aprimoramento do programa de língua portuguesa, Juliana via-se como agente individual (“eu”) precursora na criação do curso de português na sua universidade. Logo, enquanto a agência das professoras Letícia e Sofia é relatada como uma continuidade de uma mudança departamental já em curso, Juliana refere-se à sua agência como criadora de uma nova política linguística de ensino de língua portuguesa em sua instituição. Nessa posição de “criadora”, Juliana mobiliza documentos com recomendações para o ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos e documentos de outros programas de ensino de línguas dentro da própria universidade como base para a elaboração de planos de cursos de português.

A identificação dos princípios do programa FLTA — a atribuição do papel de embaixadores culturais do Brasil nos Estados Unidos aos bolsistas, baseado nos pilares da indissociabilidade entre o ensino de língua e de cultura e na vinculação entre o ensino de língua portuguesa e de cultura brasileira, e a contingência das atividades docentes de acordo com a instituição de ensino superior em que são alocadas — como um tema nas entrevistas evidencia

a necessidade de entender o papel das professoras bolsistas como agentes de uma política linguística de ensino da língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos. Conforme afirma Liddicoat (2018), os estudos sobre a ação docente comumente têm enfatizado os atores locais apenas como implementadores de uma política linguística elaborada por governos ou por órgãos superiores ao micronível. Nessa vertente de estudos, a política linguística tem sido considerada como parte da *estrutura*, isto é, como fator determinante e limitador das ações e das decisões do professor, cabendo a este apenas a decisão relativa à *maneira* e à *possibilidade* de implementar determinada política linguística (LIDDICOAT, 2018). Contudo, os excertos desta subseção mostram que as professoras não estão cegamente submetidas a uma política linguística superior do FLTA, mas dialogam com ela. Isso porque, embora existam princípios amplos materializados nos documentos oficiais do programa e nas orientações recebidas nos momentos de formação coletiva, não há um controle direto sobre as práticas de ensino das bolsistas nas instituições. É esperado, então, que as professoras *fulbrighters* tomem decisões didáticas coerentes com a política linguística do FLTA, sem deixar de levar em conta os seus contextos institucionais de atuação.

5.1.3 Livro didático

O segundo elemento mediador da agência docente das professoras FLTAs foi o livro didático para o ensino de língua portuguesa. Os critérios para a sua adoção, as maneiras de utilizá-lo e as estratégias de adaptação do material ocuparam parte significativa dos relatos das entrevistadas.

Maria conta que o material didático a ser utilizado consistiu em uma fonte de angústia antes mesmo do início das suas atividades docentes como FLTA:

E esse livro, que eu ia usar como professora aí nos Estados Unidos, eu não tinha acesso a ele. Eu tive acesso praticamente um dia antes, se não me engano, do semestre começar, com *syllabus* que não era adequado, não era do formato que eu acho que seja adequado para o perfil dos alunos, para o ritmo do curso que eu iria dar. Então, **isso foi uma dificuldade sim, óbvia e imediata pra o início do curso, então era um tempo muito grande que eu tinha que investir diariamente na minha preparação de material didático [...].** (Maria)

Diante da dificuldade de acesso ao material didático adotado pela instituição de ensino superior e, após o contato com ele e com os planos de curso de língua portuguesa, por ela considerados insatisfatórios, a professora passa a dedicar parte do seu trabalho à produção de

material didático próprio para ensinar a língua portuguesa. Mesmo elaborando seu próprio material didático, a universidade previa a adoção de um livro didático “oficial” para os cursos de língua portuguesa, o qual teve de ser “escolhido” por Maria.

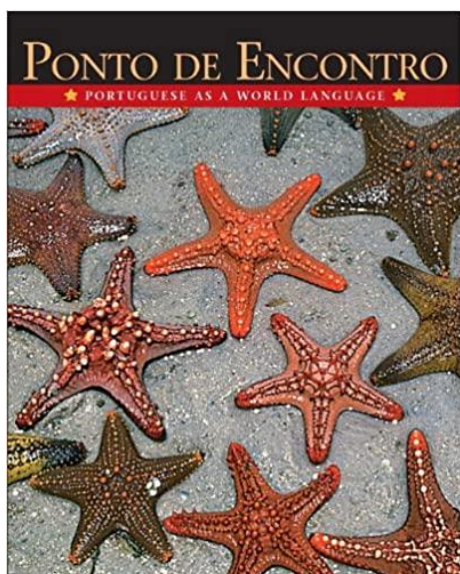
As FLTAs Maria e Juliana relatam ter escolhido um mesmo livro didático como material para os seus cursos de língua portuguesa: *Ponto de Encontro: Portuguese as a world language*, de autoria de Anna Klobucka, Clemence de Jouët-Pastre e Patrícia Isabel Sobral:

[...] as mudanças que eu mais desejei foram institucionalizadas, que eram mais urgentes, que era o livro didático [...], que é o *Ponto de Encontro*. O novo é o *Ponto de Encontro*. (Maria)

[...] *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language*. Esse foi o material que eu escolhi [...]. (Juliana)

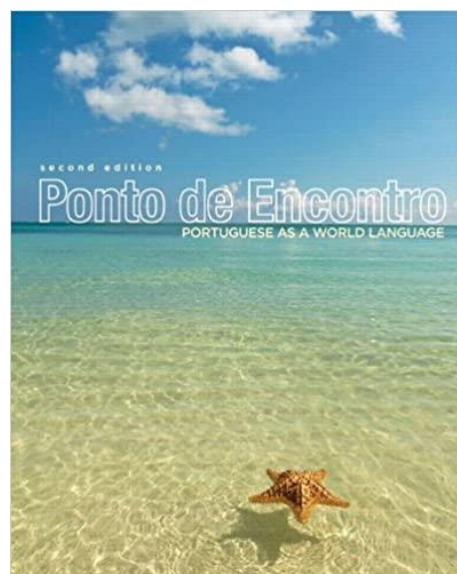
O livro *Ponto de Encontro*, publicado pela editora Prentice Hall, selo educacional norte-americano pertencente ao conglomerado editorial britânico *Pearson Education*, teve duas edições: a primeira 2007 e a segunda em 2012 (KLOBUCKA; JOUËT-PASTRE; SOBRAL, 2007, 2012). Caracteriza-se pela proposta de ensino de uma língua portuguesa global, isto é, dotada de vários centros de referência nos países lusófonos. A obra preza por uma abordagem comunicativa, interativa e integradora do ensino de língua e de cultura. Essa abordagem baseia-se na proposta dos *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, publicados nos Estados Unidos em 1996 e em 1999, conforme descrito no capítulo dedicado à história do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos. O público-alvo do *Ponto de Encontro* são falantes de língua inglesa, dado que as explicações sobre o português são veiculadas naquela língua e os exemplos em português também são traduzidos para ela. Conquanto aluda a um português global, o foco do material recai sobre o português brasileiro e o português europeu (para uma análise crítica da abordagem da norma da língua portuguesa no *Ponto de Encontro*, cf. VIRGULINO, 2020). Mesmo assim, a ideia de um português cuja norma é multicêntrica é simbolizada por uma estrela-do-mar de cinco pontas nas capas da primeira edição (2007) e da segunda (2012) (Figuras 22 e 23).

Figura 22 - Capa da 1ª edição do livro
Ponto de Encontro (2007)



Fonte: Klobucka, Jouët-Pastre e Sobral (2007).

Figura 23 - Capa da 2ª edição do livro
Ponto de Encontro (2012)



Fonte: Klobucka, Jouët-Pastre e Sobral (2012).

Ao considerar a mudança do livro didático oficial adotado pelo programa de língua portuguesa da sua instituição como um desejo e como uma urgência, Maria revela a centralidade desse instrumento linguístico para a reconfiguração do programa de ensino que ela buscava construir. Semelhantemente, Juliana também vê a escolha do livro didático a ser utilizado nos cursos de língua portuguesa que iniciava como parte de suas atribuições. O que ambas assumem como suas escolhas pedagógicas também está no âmbito das decisões de política linguística educacional, a qual, segundo Shohamy (2006), também inclui as decisões tomadas no contexto da universidade em relação às línguas estrangeiras, dentre elas, a decisão sobre *como* os estudantes de uma língua irão aprendê-la, o que inclui a escolha sobre os métodos, materiais didáticos e testes.

Como agentes de uma política linguística educacional materializada em seus microníveis de atuação — suas salas de aula —, ao escolherem o *Ponto de Encontro*, as professoras revelam uma posição ao mesmo tempo convergente e divergente da política linguística proposta pelo programa FLTA brasileiro. A escolha do livro converge com a abordagem comunicativa de ensino favorecida pelo FLTA, pautada pela associação entre ensino de língua e de cultura, mas diverge ao adotar uma perspectiva multicêntrica (ou melhor, bicêntrica, focada no português brasileiro e europeu) da língua portuguesa. No entanto, as professoras não recorrem a essa política linguística do FLTA como justificativa de suas escolhas em seus relatos, mas sim a outros parâmetros contextuais. Esses critérios referem-se à

popularidade da obra no ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos, à acessibilidade do preço para os alunos e a abordagem do português como uma língua internacional.

O critério de popularidade da obra no ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos é assim exposto por Letícia e Juliana:

Ele [o livro didático] é um dos mais usados nos Estados Unidos no ensino de português como língua estrangeira, mas é um material longe de ser perfeito, tem muita coisa a ser melhorada. **Como é muito escasso isso, então se torna o melhor entre os não muito bons.** (Letícia)

Cynthia: Quando você falou que adotou esse livro, você falou que foi indicação, né? Indicação de quem? [...]

Juliana: **Dos FLTAs.**

Cynthia: Hm. **Já era um livro muito adotado entre eles?**

Juliana: **Já.**

Embora o critério utilizado pelas professoras seja semelhante, a avaliação feita por elas sobre o *Ponto de Encontro* parece refletir o maior ou menor grau de agência na escolha da obra. Letícia refere-se à obra fazendo ressalvas à sua qualidade, ecoando o perene discurso de carência e inadequação de livros didáticos de língua portuguesa nos Estados Unidos. Já Juliana, ao longo da entrevista, assume como sua a escolha do livro didático e enfatiza a sua conveniência para o seu propósito de angariar alunos para os cursos recém-criados do idioma em sua instituição. Talvez influencie na avaliação o grau de agência das professoras na escolha do livro. Letícia e Sofia utilizaram a obra escolhida anteriormente por Maria como parte de um processo mais amplo de renovação do departamento de língua portuguesa na universidade:

[...] ainda como FLTA, eu já fui sistematizando os materiais, organizando em pastas, e a ideia é que fossem materiais sugeridos, não obrigatórios [...]. **Depois, como professora, no meu primeiro ano como professora, eu já consegui sugerir uma alteração desse livro, [...] então, essa foi a primeira mudança institucionalizada... foi o material didático. De um ano pra o outro, que já mudou completamente porque aí já foi um novo syllabus, uma nova proposta, uma nova abordagem completamente diferente.** (Maria)

Diferentemente, Juliana assume como própria a escolha do livro didático, a partir da comunicação estabelecida com outros FLTAs. Como motivadores dessa escolha, além da popularidade do *Ponto de Encontro*, a colaboradora sopesou dois outros critérios: a acessibilidade financeira da obra aos alunos e a abordagem do português como língua internacional proposta pelo material.

E ele é um livro de fácil acesso. Os outros livros mais novos, eles são muito caros, e eu queria que todos os meus alunos tivessem oportunidade de ter o livro, né? Porque sei que, mesmo sendo universidade nos Estados Unidos, e eles pagam muito dinheiro para essa universidade, sempre tem [...] alguém que tem um pouco mais de dificuldade de adquirir um livro que é quase duzentos dólares, mais de duzentos dólares às vezes. Então, esse livro, ele estava disponível na Amazon para alugar e eles alugavam por um semestre inteiro. Com vinte dólares, alugava o livro. (Juliana)

Tinha muito aluno [...] que tinha português como língua hereditária ou queria aprender o português para se comunicar com parentes que estavam nos outros países ou mesmo [...] que moravam nos Estados Unidos, mas falavam o português. [...] E esse livro, ele traz um pouquinho das outras culturas lusófonas, então eu queria que todos os meus alunos se sentissem incluídos na minha aula e tivessem oportunidades de conhecer um pouco dos países de origem e também trouxessem para nossa aula um pouco do que eles já conhecem do português falado pelos familiares deles, aí eu escolhi esse livro. (Juliana)

[...] não tem como eu ensinar umas variações do português de outro lugares porque eu não sei, né? Mas o que o livro, vamos supor, o *Ponto de Encontro*, [...] a maior parte dele é português brasileiro, mas traz um pouco do português que tem sotaque de Portugal, né? Tem as expressões de Portugal. Então, os alunos que tinham um interesse no português de Portugal, eles olhavam as diferenças, né? Dentro do livro mesmo, aí como eu também tinha acesso a essas diferenças pelo livro, na hora de corrigir testes, se eles usassem alguma estrutura que fosse do português de lá, eu corrigiria, porque eu também tive acesso a essas diferenças, né? (Juliana)

Os trechos imediatamente anteriores, além do trecho presente na subseção anterior (página 218), evidenciam a visão de Juliana do livro didático como um potencializador da sua ação docente. Ela viu no instrumento linguístico um aliado na sua negociação da política linguística do FLTA, diante do contexto de ensino encontrado, voltando-a ao ensino das variedades linguísticas e das culturas lusófonas. Sob a lógica da inclusão financeira e linguístico-cultural dos seus alunos, declara haver objetivado alcançar o maior número possível de matrículas no curso de língua portuguesa recém-criado por ela na universidade. Em consonância, utilizou o livro didático como um argumento para os alunos em prol desse objetivo. Nesse caso, o livro didático adquire uma conotação para além de recurso linguístico e pedagógico, tornando-se um mecanismo de política linguística para a professora.

Segundo Shohamy (2006, p. 54), “os mecanismos, ou dispositivos de política [linguística], são usados por todos os grupos na sociedade, desde cima ou desde baixo, sempre que eles usam a linguagem como meio de transformar uma ideologia em prática e de criar

políticas [linguísticas] efetivas”¹⁷⁴. Na categorização proposta pela autora, o livro didático aparece como parte dos mecanismos de política linguística vinculados à educação linguística. Quando reflete sobre a relação entre os agentes de política linguística educacional e os mecanismos da educação linguística, Shohamy (2006, p. 79) considera que os professores, na maior parte das vezes, agem como “servos do sistema”, “burocratas que seguem ordens cegamente” e que eles são “[...] os principais agentes pelos quais a ideologia é difundida e as declarações sobre a política linguística educacional se tornam práticas efetivas de aprendizado linguístico”¹⁷⁵. Isso porque os professores se encarregariam de garantir a implementação de macropolíticas linguísticas pelo acréscimo de mecanismos em prol desse objetivo, tais como o currículo e o livro didático (SHOHAMY, 2006). Não é o caso de Juliana: muito embora haja diretrizes do FLTA para o ensino de língua portuguesa na perspectiva brasileira, a professora opta por adotar um livro didático cuja proposta é a mais próxima do ensino de língua portuguesa tido como necessário pela professora em seu contexto institucional. Subverte-se, assim, a relação de submissão postulada por Shohamy (2006) entre agência docente e política linguística educacional, na medida em que o mecanismo do livro didático é utilizado pela docente para respaldar a sua negociação da política linguística subjacente ao FLTA perante o seu contexto de atuação.

Para Juliana, o instrumento linguístico tornou-se um mecanismo de política linguística, visto que materializou a ideologia de um português uno, apesar das diferenças linguísticas existentes entre os países lusófonos. Além disso, o livro didático influenciou outro mecanismo de política linguística, a saber, os testes realizados pela professora em sala de aula, servindo como fonte de consulta para balizar a correção de atividades escritas pelos alunos nas variedades com que eles mais se identificassem. É na perspectiva do auxílio aos seus objetivos e à sua prática que o livro didático é aludido pela professora Juliana, logo, para ela, o livro didático funcionou como um elemento potencializador de sua agência docente no ensino de língua portuguesa.

Diferentemente de Juliana, o livro didático é tido como um elemento limitador da agência de Letícia:

¹⁷⁴ No original: “[...] mechanisms, or policy devices, are used by all groups in society, top-down and bottom-up, whenever they use language as a means of turning ideology into practice and of creating de facto policies” (SHOHAMY, 2006, p. 54).

¹⁷⁵ No original: “[...] teachers [...] become the main agents through whom the ideology is spread and turns from political statements about LEP to de facto practices of language learning” (SHOHAMY, 2006, p. 79).

[...] não é que a gente tinha de fazer exatamente tudo o que tinha no livro, mas a gente tinha que seguir o conteúdo. Até porque os alunos compravam o livro, então tinha que ter alguma utilidade. (Letícia)

Para Letícia, o uso do livro didático não obedecia a uma verdadeira necessidade de ensino-aprendizagem, mas à justificativa de sua compra pelos alunos. Possivelmente, essa necessidade era fruto da obrigatoriedade de adoção de um livro didático estabelecida pela própria universidade ou pelo departamento. A avaliação parcialmente negativa sobre o livro sinaliza para um conflito vivido por Letícia entre uma decisão aparentemente anterior a ela e a necessidade de cumpri-la. Aqui, a relação anterior se inverte: a professora sente-se refém do uso do livro didático, que não é *intencionalmente* utilizado por ela como um mecanismo de política linguística, isto é, não era tido como um veículo de construção de ideologias sobre o ensino da língua portuguesa por ela desejadas.

Seja como potencializador, seja como limitador da agência docente, o livro didático passou por um processo de adaptação pelas professoras *fulbrighters*:

[...] A gente não ignora o material didático, a gente tomava isso só como uma espécie de ponto de partida. Então, a gente sempre via qual era temática e a gente tentava expandir isso ao máximo e aprofundar. (Sofia)

E aí a gente usava esse livro, e eu usava mais [...] como guia, então tinha os assuntos ali e as temáticas, então eu usava as temáticas e usava os assuntos lá, mas usava muito mais atividades extras do que utilizava o livro, sabe? Eu usava mais o livro como guia de conteúdo e de temática. [...]. Então, a gente tentava ao máximo, [...] pegava esse assunto aqui e tentava destrinchar e fazer outro material para o aluno, sabe? (Letícia)

Ah, um pouco de tudo [precisei adaptar]. Até a estruturação [...] misturava tema que não tinha nada a ver no meio. Então, [...] eu usei [...] como um guia, mas ele não foi, assim, a minha “Bíblia”, porque tinha muita coisa para mexer nele e eu gosto de trazer coisa de fora para minha aula. (Juliana)

Conforme as colaboradoras, a utilização do *Ponto de Encontro* passou pelo seu crivo quanto à adequação dos temas e dos conteúdos linguísticos ao percurso de ensino-aprendizagem de língua portuguesa que elas traçaram. Referindo-se à obra como “ponto de partida” ou como “guia” e recusando o seu papel de “bíblia” para a ação docente, as professoras demonstram não estarem submetidas ao livro didático, antes colocam-se na posição de especialistas no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e, especificamente, de língua portuguesa. Segundo Johnson (2013a), uma das manifestações de apropriação de uma política linguística é a rejeição implícita, que constitui em aparentar obedecer a uma determinada política linguística, mas não

a adotar efetivamente. Os professores podem demonstrar aos administradores que estão seguindo uma determinada política linguística, mas rejeitá-la na prática de sala de aula (JOHNSON, 2013a). Nos relatos, as professoras Sofia, Letícia e Juliana transformam o que seria uma obrigatoriedade departamental de adoção de um livro didático para o ensino de línguas em um simulacro. Visto que a possibilidade de rejeição completa do livro didático estava virtualmente fora do alcance das professoras, dada a sua própria posição periférica e temporária nos departamentos, a reconstrução criativa se realiza quando elas restringem o uso do livro didático à orientação quanto aos conteúdos e às temáticas a serem abordadas no seu contexto de ensino, a tal ponto que a expansão e o aprofundamento desses conteúdos e temáticas, mencionados por Sofia, chegam a gerar “outro material”, como afirma Letícia. Conquanto o coloquem como “ponto de partida” ou como “guia” de seu trabalho docente, é possível afirmar que as professoras se atêm apenas aos aspectos mais superficiais da obra, relacionados à sua organização temática e conteudista.

A observação do livro didático como um tema relevante nas entrevistas com as professoras FLTAs revela a relação entre ele e a agência docente. Por veicular ideologias sobre *se existe* uma língua portuguesa *una*, *quais as variedades* dessa língua, *como* ensiná-la e aprendê-la, e *quem são* os seus usuários, o livro didático passa a ser não só um instrumento linguístico, mas um mecanismo de política linguística, nos termos de Shohamy (2006). Enquanto as professoras apresentam a necessidade de adoção de um livro didático para as turmas de língua portuguesa como uma necessidade, ora ele é retratado como um limitador da agência docente, ora como potencializador dessa mesma agência. No primeiro caso, a obra define expectativas para os conteúdos linguísticos e as temáticas culturais a serem exploradas pelas professoras. Já no segundo, amplia o trabalho com a língua portuguesa para além da variedade brasileira e ajuda a acolher alunos interessados em outras variedades e culturas dos países da lusofonia. Mesmo assim, nenhuma das professoras comenta utilizar o livro didático de maneira integral ou acrítica, fazendo ressalvas à sua qualidade e observações sobre a necessidade de adaptá-lo, assumindo a posição de especialistas no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Logo, a despeito de o livro didático mediar a agência docente, as FLTAs implicitamente o rejeitam no dia a dia de sala de aula, nos termos da definição de rejeição implícita proposta por Johnson (2013a).

5.1.4 Rede de relações

O terceiro elemento mediador da agência docente, inferido pelos relatos das professoras FLTAs, foram as relações estabelecidas com outros atores envolvidos, direta ou indiretamente, com o ensino de língua portuguesa nas universidades onde atuaram nos Estados Unidos. Tais relações, travadas com outros professores FLTAs ou com outros membros das universidades onde atuam, afetam a agência das professoras de maneiras distintas, seja por meio do recebimento de auxílio no desempenho de suas atividades, seja por meio da prestação de contas das ações realizadas.

De início, mesmo antes de chegarem às suas instituições nos Estados Unidos, os bolsistas FLTAs inserem-se em uma rede composta por participantes da mesma edição e/ou de edições anteriores do FLTA, como reiteradamente afirma Letícia:

E a gente pedia bastante, assim, falava tanto com os FLTA, pedia bastante dica, tipo: “gente, vocês já deram aula de tal coisa?”. Aí pedia, se eles tivessem feito alguma atividade legal, para compartilhar. (Letícia)

Isso [orientações sobre o ensino de língua portuguesa] a gente procurou mais por nós mesmas. **A gente sempre perguntando a quem já foi como que era, que tipo de material era legal pesquisar e a gente mesmo pesquisava e compartilhava uns com outros.** [...] **Eu conversei com antigos FLTA.** Tinha FLTAs que estavam em diversas universidades, mas **eu também falei com [nome da FLTA anterior da universidade à qual estava vinculada] que estava em [nome da universidade à qual estava vinculada], então perguntei para ela como era o ensino aqui e o que a gente ia fazer exatamente.** Aí ela ajudou também bastante em relação a como que era o ensino de português na universidade e o que ela fazia. [...] **experiências muito diferentes, mas eles ajudavam com material,** por exemplo, falavam “com o português, a gente usa esse material”, como falei ao tempo da questão de recursos autênticos em sala, por exemplo. (Letícia)

[...] foi completamente crucial todo o compartilhamento que a gente teve, todos os FLTAs, tanto a gente com os antigos quanto a gente com os vinte daquele ano de [ano da edição do FLTA brasileiro da qual participou]. E a gente sempre compartilhava coisa e foi muito importante também ter essa base e apoio de todo mundo. [...] Número um, acho que as recomendações e tudo da Maria, da experiência dela. **E segundo, os FLTAs no nosso grupo.** (Letícia)

O compartilhamento de experiências docentes, de material didático e de informações institucionais torna essa rede de contatos entre ex- e atuais FLTAs uma valiosa aliada na inserção dos bolsistas em instituições de ensino superior, a ponto de ser classificada como “completamente crucial” por Letícia. Enquanto o contato com participantes de outras edições do FLTA acontecia por meio de aplicativos de mensagens (*Whatsapp*) e redes sociais (*Facebook, Instagram*), o contato com participantes da mesma edição acontecia por esses meios e também mediante encontros presenciais realizados pela Fulbright ou pelos próprios bolsistas.

Quanto aos encontros presenciais promovidos pelo programa, os participantes encontram-se em seminários de orientação antes de saírem do Brasil, ao chegarem nos Estados Unidos e na metade do ano letivo acadêmico estadunidense. É possível pensar nessa rede virtual e presencial de trocas de informações entre FLTAs como responsável pela manutenção ou modificação de práticas docentes, como já indicou a colaboradora Juliana ao atribuir a adoção do livro didático *Ponto de Encontro* para as suas turmas como resultado da indicação de outros bolsistas FLTAs.

Como dito, para além do grupo de FLTAs participantes da mesma edição, os bolsistas *fulbrighters* também costumam estabelecer relações com os bolsistas anteriores da própria instituição de destino, caso haja. Juliana confirma essa expectativa de relação, ao comentar a dificuldade enfrentada pela ausência desse contato, já que era a primeira bolsista de ensino de língua portuguesa na sua universidade enviada pelo programa:

No começo, foi um pouco difícil, logo quando eu cheguei lá, né? Porque **não existia um programa de português, e eu era a primeira FLTA do departamento** [...]. Porque, quando estava lá no departamento, eu não conheci ninguém da Fulbright [...]. São todos *graduate assistants*. Então, no começo foi um pouco difícil, por quê? **O que que acontece no programa FLTA? Todo mundo que tem um antecessor, essa pessoa dá um monte de dica, ajuda em um monte de coisa, né? Eu não tive esse... esse antecessor, então eu tive que aprender muita coisa na raça e perguntando pra todo mundo.** (Juliana)

A colaboração estabelecida entre FLTAs de uma mesma instituição participante de edições diferentes do programa é tão naturalizada que Juliana vê o seu caso como uma excepcionalidade. Esse diálogo pode se constituir em mais do que uma troca de informações relativas à adaptação dos bolsistas e um novo país, na medida em que pode auxiliar a manter iniciativas individuais de ensino de língua portuguesa ou de divulgação do idioma no âmbito da instituição. Nessa perspectiva, tanto Juliana quanto Maria expressam o desejo de continuidade de suas iniciativas pelos FLTAs que as sucederiam:

[...] Eu que escolhi o material, eu que fui preparando o *syllabus* [...]. **O FTLA que for agora vai incrementar, né?** (Juliana)

[...] fazer eventos [...] não era obrigatório, ter a página [do curso de língua portuguesa no *Instagram*] e alimentar a página não era obrigatório. Então [...], **ela [a próxima FLTA] está livre para continuar ou não. [...] Eu passei a página pra ela. [...] Eu não tenho o que fazer com a página agora. [...] Se ela quiser continuar, ela continua, se não vai ficar paradinha, aí talvez o próximo queira.** (Juliana)

E aí eu fiz o que pude dentro do meu ano como FLTA com a intenção de deixar aquele legado pra os próximos FLTAs, pra os FLTAs seguintes darem continuidade a esse processo. (Maria)

[...] o encontro de FLTAs [...] acontece já há um tempo e nunca tinha sido em [universidade à qual a colaboradora esteve vinculada], né? Foi a primeira vez, então isso **foi um progresso muito importante também pra o legado que Sofia e Letícia deixaram pra os outros FLTAs.** (Maria)

Os excertos anteriores desta subseção demonstram que as colaboradoras possuem um desejo de manutenção das iniciativas tomadas durante o seu período como FLTAs. A curta duração da vigência da bolsa (um ano letivo acadêmico, ou seja, cerca de nove meses) pelo FLTA acentua a busca por travar relações com os bolsistas sucessores no sentido de repassar aquilo que foi feito em prol do ensino e da divulgação da língua portuguesa em suas instituições, com o intuito de assegurar a sua continuidade. O fato de que as iniciativas tomadas por um FLTA em uma instituição de ensino superior podem esvair-se com a chegada do próximo bolsista, uma vez que o prosseguimento de tais ações depende da vontade deste último e não de uma diretriz departamental ou institucional, reverbera a conclusão de Johnson e Johnson (2015) de que, quando há pouca estrutura, representada pela atuação de um árbitro de política linguística, e muito espaço para a agência docente, os programas de ensino tendem a não ter continuidade.

O encontro de FLTAs, referido por Maria no excerto anterior como parte de um “legado” deixado pelas bolsistas Sofia e Letícia, trata-se da realização do *Encontro de Fulbright FLTAs do Brasil nos Estados Unidos*. Organizado anualmente pelos próprios FLTAs brasileiros desde 2015, de maneira ininterrupta, o evento tem como objetivo congrega FLTAs, supervisores, professores e pesquisadores na discussão sobre o ensino de português como língua estrangeira nas instituições de ensino superior norte-americanas participantes do programa da Fulbright. Ao promover o compartilhamento de experiências, desafios e reflexões sobre o ensino-aprendizagem do idioma, o evento almeja aumentar o interesse pela cultura brasileira e contribuir com o fortalecimento do programa de português na instituição anfitriã (cf. ANEXOS B e C).

O Quadro 5 mostra as universidades e os estados onde aconteceram os *Encontros de Fulbright FLTAs do Brasil nos Estados Unidos* de 2015 a 2020.

Quadro 5 - Datas, universidades e localidades dos Encontros de Fulbright FLTAs do Brasil nos Estados Unidos entre 2015 e 2020

Ano	Universidade	Cidade, Estado

2015	Universidade Emory	Atlanta, Geórgia
2016	Universidade Emory	Atlanta, Geórgia
2017	Universidade Emory	Atlanta, Geórgia
2018	Universidade do Arizona	Tucson, Arizona
2019	Universidade de Yale	New Haven, Connecticut
2020	Universidade Emory	Atlanta, Geórgia

Fonte: Pereira, Dionísio e Sousa (2020, p. 155).

As informações dispostas no Quadro 5 revelam a concentração dos encontros na Universidade de Emory, no estado da Geórgia, sudeste dos Estados Unidos. É possível identificar, nesses eventos, uma espécie de *agência coletiva* dos professores FLTAs em criar um espaço de formação continuada para si. Uma vez que os seminários de orientação da Fulbright nos Estados Unidos são generalistas, realizados com bolsistas FLTAs provenientes de diversos países e falantes de diversas línguas, e o seminário de orientação no Brasil pouco aborda sobre aspectos didáticos do ensino de língua portuguesa, conforme já mencionado por Letícia e Sofia, os *Encontros de Fulbright FLTAs do Brasil nos Estados Unidos* proporcionam o sentimento de coesão de grupo e o fortalecimento do ensino de língua portuguesa nas instituições de ensino superior norte-americanas, como já afirmou Juliana em excerto anterior.

Embora Zhao (2011) observe que o conflito entre atores seja constitutivo da política linguística, é lícito dizer que a colaboração entre eles também o é. Talvez alguns fatores favoreçam a colaboração estabelecida entre os FLTAs: a semelhança de idade e de formação universitária dos bolsistas como professores de língua inglesa, a pouca experiência dos bolsistas como professores de português como língua adicional, o escasso detalhamento da política linguística encampada pelo FLTA e o histórico isolamento dos professores de língua portuguesa nas próprias instituições de ensino superior, referido em diversas publicações apresentadas no capítulo antecedente. Pode-se aventar que esse diálogo travado entre FLTAs de uma mesma edição ou de edições anteriores ajuda a manter ou modificar práticas de ensino-aprendizagem elaboradas no micronível de suas salas de aula. Juliana, indiretamente, remete ao caráter político-linguístico do evento, ao considerar a sua importância para o fortalecimento do ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Estados Unidos:

[...] o encontro que a gente fez em [nome da universidade] [...] é uma forma de promover o ensino de língua portuguesa. (Juliana)

Se, de fato, há um caráter político-linguístico na realização do *Encontro de FLTAs do Brasil nos Estados Unidos*, essa política linguística inicia-se desde baixo (*bottom-up*), a partir

da própria mobilização dos bolsistas. Sofia, Maria e Juliana confirmam que a organização do evento se deve à iniciativa primeira das próprias *fulbrighters*:

Cynthia: [...] **esses eventos de FLTA foram sugeridos por vocês, né?**

Sofia: **Isso.**

[...] o encontro dos FLTAs é algo muito produtivo [...]. Então, **a iniciativa de promover esse evento foi das FLTAs Sofia e Letícia.** (Maria)

[...] **não tem o apoio da Fulbright. O apoio é das universidades.** [...] **duas universidades apresentaram a proposta**, e a proposta de [nome da universidade] foi a melhor pra todo mundo, então **a gente votou na de [nome da universidade].** [...] Eles encabeçaram tudo com os chefes de departamentos, os supervisores, né? [...] **É por iniciativa nossa.** (Juliana)

Os primeiros excertos de Sofia e Maria corroboram a concepção do evento pelos próprios FLTAs e, nessa edição específica, por Sofia e Letícia. Maria comenta o envolvimento de membros de “outros níveis da hierarquia” universitária na realização do evento, ao passo que Juliana corrobora a iniciativa própria dos FLTAs e alude ao caráter democrático da escolha das instituições onde o evento ocorre entre os bolsistas, além de evidenciar a ausência de participação da Fulbright e de classificar a função das instituições universitárias como sendo de apoio.

O envolvimento de outros membros e setores das instituições de ensino superior na realização do *Encontro de FLTAs do Brasil nos Estados Unidos* situa a agência das bolsistas FLTAs e detalha o processo de escalada de uma iniciativa individual em direção ao apoio institucional:

[...] **a gente teve [apoio à realização de eventos sobre o Brasil e a língua portuguesa] na figura do professor** [nome do professor responsável pelos estudos da graduação em língua portuguesa da universidade]. **Foi quem na [universidade à qual a colaboradora esteve vinculada] esteve à frente de organizar o evento.** [...] O evento que a gente promoveu, mas **não somos exatamente professores titulares da universidade, mas a gente conseguiu se organizar e se mobilizar para que a gente pudesse promover isso.** (Sofia)

[...] **o próprio evento com os FLTAs foi algo que a universidade abraçou e que a gente acabou tendo que mobilizar, né? Não só o departamento de espanhol e português, mas também o [centro de estudos internacionais da universidade a que a colaboradora esteve vinculada].** Então todo mundo que se envolveu com o projeto de ter o encontro dos FLTAs realmente estava engajado em fazer isso e de nos ajudar a fazer isso [...]. (Sofia)

[...] **o encontro de FLTAs, a responsabilidade ficou toda com a gente, especialmente com Letícia, que organizou a parte burocrática,** então isso

tomou muito tempo [...]. **Mas nós conseguimos apoio do [centro de estudos internacionais da universidade onde a colaboradora trabalhou], o que foi muito positivo, mas foi um progresso absurdo**, até porque esse encontro acontece já há um tempo e nunca tinha sido em [universidade à qual a colaboradora esteve vinculada], né? [...] Foi o primeiro encontro que foi em [nome da universidade], apoiado pela universidade. (Maria)

[...] a maior conquista foi o encontro dos FLTAs, que **houve apoio financeiro direto da instituição**. (Maria)

Os excertos discorrem sobre a ascensão da ideia do encontro de professores FLTAs brasileiros desde a própria iniciativa das FLTAs, passando pela chancela do diretor do programa de português até o apoio financeiro do centro de estudos internacionais da universidade. Conquanto a instituição de ensino superior assuma a promoção do evento, até mesmo nos seus materiais de divulgação (cf. ANEXOS B e C), foi a agência individual das FLTAs, conjuntamente com a agência do diretor do programa de língua portuguesa da instituição, a propulsora da sua realização. Esse fato corrobora a asserção, formulada inicialmente em Cooper (1989), de que os atores localizados na base podem ser atores político-linguísticos (o autor falava em planejamento linguístico, mas com sentido semelhante) e mobilizar outros atores que estão posicionados acima de si mesmos para a consecução de seus objetivos.

Os trechos da entrevista de Maria anteriormente apresentados nesta subseção afirmam o seu direto envolvimento com a organização do *Encontro de FLTAs do Brasil*. Maria tinha sido FLTA na mesma instituição onde, dois anos depois, chegariam Letícia e Sofia. No entanto, quando da realização do evento, Maria já ocupava outra posição institucional: era professora contratada, encarregada de ministrar aulas e de supervisionar o trabalho das FLTAs de língua portuguesa. Os excertos a seguir evidenciam as limitações à agência docente experimentadas por Maria quando ainda atuava como bolsista FLTA e a maior autonomia alcançada quando passou a ser professora contratada da universidade:

[...] **no meu primeiro ano como FLTA, eu promovia alguns eventos, mas fiquei um pouco insegura porque não havia isso**. Não havia nenhum evento cultural antes, então **eu tive um pouco de receio [...] dos limites do que que era adequado, do que que era permitido dentro da universidade**, então **eu fiz várias coisas interessantes e algumas eu deixei de fazer por receio de como funcionaria essa dinâmica depois**, a repercussão dos eventos e tudo mais, mas já foi um grande passo. E aí, no ano seguinte, **quando voltei como professora [...], eu fiquei encarregada de supervisionar os FLTA**, então a diretora conversou comigo pedindo que eu fizesse esse papel de supervisionar, então toda questão de **“ah, pode isso, não pode aquilo”**, eu estava nessa função. Então, a gente teve muito mais liberdade pra fazer as coisas com **segurança e tomar decisões** do tipo: “vamos fazer evento?” “Sim, quando?”. (Maria)

[...] **muita coisa foi proposta**, mas não havia... por exemplo, **pra alguns eventos que eu tive ideias, eu escrevi propostas e não houve apoio financeiro e eu não podia promover aquilo sozinha no meu ano como FLTA**. Então, em várias ocasiões houve recusa: “desculpa, mas nós não temos verbas para isso”. (Maria)

Em [nome da universidade onde a colaboradora trabalhou], **na prática, qual é a diferença entre um FLTA e um *lector*? Carga horária...** [...] estou falando do departamento de português. [...] Carga horária somente. No caso das meninas... [nome da FLTA do ano anterior na mesma universidade], Sofia e Letícia... eu também... quando eu fui FLTA, cada uma tem sua própria turma e sua responsabilidade sobre a turma, então avaliação, correção, tudo isso, elaboração de material, *feedback* pra os alunos, tudo isso é responsável, atendimento, né? *Office hour*, igual um professor. **A responsabilidade é toda da FLTA. No ano que eu estava como FLTA, não havia uma supervisão direta para mim. Nos anos que as meninas trabalharam, eu dava esse apoio de sugerir materiais ou dar o *feedback* necessário: “ah, eu posso fazer tal coisa?”. A coordenadora me deixou com essa função de dar o apoio se elas precisassem, mas, na prática, a única diferença entre um *lector* e um FLTA é a carga horária.** O FLTA só tem uma turma e o *lector* tem três. (Maria)

Os excertos de Maria permitem afirmar que agência é mais ou menos possibilitada de acordo com a posição da carreira docente universitária. Conquanto o desejo de implementar ou modificar práticas já existisse quando ela era FLTA, a posição de Maria como tal acarretava sentimentos de insegurança e receio de prosseguir com seus objetivos. A percepção de limites intangíveis para a sua atuação como FLTA, a busca por adequação à instituição e a necessidade de permissão para realizar algumas ações restringiram a agência da professora, fazendo-a desistir de algumas iniciativas de promoção da língua portuguesa. No entanto, ao ser contratada pela instituição sem a intermediação da Fulbright, Maria sentiu-se mais habilitada a tomar decisões e a conceder permissões às FLTAs sob sua orientação. Em outras palavras, o posicionamento institucional advindo de ser uma professora vinculada ao FLTA estabeleceu restrições à agência de Maria. Disso decorre a necessidade de, em uma análise da agência política linguística em instituições de ensino superior, levar em conta as diversas posições que um docente pode assumir ao longo da carreira universitária e as implicações dessas posições para as ações político-linguísticas que decide ou não levar adiante.

Mesmo aludindo a restrições inerentes à posição de FLTA, Maria assume a responsabilidade pela realização de mudanças substanciais no ensino de língua portuguesa na instituição onde trabalhou:

[...] eu mudei quase tudo porque eu perguntei se eu teria liberdade pra essa autonomia e eu teria. Então, o que eu fiz... eu mudei praticamente tudo, as provas, os testes, as tarefas de casa eu tinha que criar. (Maria)

Essa atuação modificadora do programa de língua portuguesa exercida por Maria é confirmada pelas FLTAs Letícia e Sofia:

[...] a Maria, quando chegou como *fulbrighter*, [...] a transição foi com ela. A gente chegou na mudança. Eles conseguiram mudar, e hoje eu e Sofia somos as primeiras a trabalhar com material novo, de uma forma nova, porque antes era mais tradicional, digamos, na Maria. Acho que a Maria chegou para revolucionar um pouco o departamento. Um pouco não. Muito. Ela foi lá, mudou livro, fazia mais eventos para chamar os alunos, essa coisa extraclasse, né? Acho que a grande mudança foi o material mesmo. (Letícia)

[...] quando a gente pensa no ensino de português mesmo, a gente tinha a Maria, né? Que ficou durante três anos... quem trabalhou [...] pra construir essa cara do programa do português, né? (Sofia)

Os excertos anteriores reforçam a dialética existente entre agência e estrutura. A agência da professora Maria, ao reformular a abordagem, o material didático, os testes, contribuíram para dar início a uma nova estrutura, com a qual Letícia e Maria se depararam ao chegar ao departamento. Essa dialética, segundo a qual a agência ajuda a construir a estrutura e a estrutura também constrói a agência, também é corroborada por Liddicoat (2018).

Já como professora contratada, ao assumir a supervisão do trabalho das FLTAs, Maria passa a exercer uma influência que vem tanto da sua posição institucional quanto da sua bem-sucedida experiência como professora de língua portuguesa na universidade, como afirma Letícia:

[...] ficava mais entre nós três mesmo. Eu e Sofia considerávamos mais a Maria como uma coordenadora ou supervisora [...] porque ela já estava lá há dois anos e já era o terceiro ano dela, então ela já tinha uma ideia, já tinha bem mais experiência no ensino de português. (Letícia)

A Maria que conversou com a gente, porque, assim, Maria chegou bem perto de as aulas começarem, aí antes a gente tinha conhecido a [nome da diretora do departamento de língua espanhola e portuguesa da universidade à qual a FLTA estava vinculada] e ela falou “ah, quando a Maria chegar, vocês conversam com ela para saber como é que é”. Aí quando a Maria chegou, ela explicou para gente como. [...] Aí ela estava falando como que era o ensino lá, como que era o material que eles utilizavam e como que eles mudaram. Aí ela falou sobre questões mais didáticas, né? Que é a abordagem comunicativa, aqui era aula todo dia de português, que era para tentar falar português ao máximo desde o

começo, e falou sobre o perfil dos alunos também, que eram alunos extremamente motivados e engajados [...]. (Letícia)

Acho que quem mais ajudou foi a Maria, por questões óbvias, porque ela estava ensinando na mesma universidade que eu ia ensinar. Então, acho que o que ela falou e orientou foi de bem mais importância. [...] Número um, acho que as recomendações e tudo da Maria, da experiência dela. E segundo, os FLTAs no nosso grupo. (Letícia)

No papel de supervisora, Maria estabelece algumas expectativas didáticas para a ação docente de Letícia e Sofia, relativas ao material didático, à abordagem de ensino do idioma, ao volume desejável de *input* linguístico na língua-alvo e ao perfil dos alunos da universidade. A posição hierarquicamente superior de Maria em relação a Letícia e Sofia, o poder de fazer-se ouvida e considerada pelas professoras FLTAs, veio tanto da posição hierárquica ocupada por Maria naquele momento quanto da sua experiência no ensino de português para estrangeiros e na própria instituição. Sendo assim, no contexto das relações travadas entre as três professoras, Maria afirmou-se muito mais como uma agente com expertise do que uma agente com poder, conforme classificação de Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012), no sentido de que foi tanto através de sua proeminência hierárquica institucional quanto dos seus conhecimentos pedagógicos que sua influência foi aceita por Letícia e Sofia. Cabe sublinhar também que um possível fator facilitador da cumplicidade das FLTAs às orientações propostas por Maria deve-se ao fato de que elas estavam alinhadas à própria política linguística subjacente ao FLTA brasileiro.

Mais do que isso, Maria ia além da orientação às FLTAs, juntando-se a elas na elaboração de ideias, nas tomadas de decisões e no próprio trabalho de base para executá-las:

Então, éramos nós três... eu, Sofia e Letícia... sempre à frente das coisas e trabalhando juntas, literalmente juntas, encarando as coisas, mão na massa juntas. O que tinha que fazer para viabilizar os eventos, nós fazíamos juntas e sempre discutíamos depois, dávamos os *feedbacks* umas pra as outras tanto em questões profissionais, por exemplo, avaliando as provas e atividades que uma ou outra fazia, trocando ideias, quanto avaliando a qualidade dos eventos que nós fizemos também. Então, **nós trabalhamos muito juntas ao longo desse ano.** (Maria)

Logo, embora a agência de Maria tenha sido ampliada ao ser efetivamente contratada como professora universitária pela instituição de ensino superior norte-americana e ao ser incumbida da supervisão do trabalho de FLTAs, ao invés de atuar como árbitra de política linguística, conforme conceituação de Johnson e Johnson (2015) para atores com uma quantidade desproporcional de poder em relação aos outros e cujas decisões impactariam esses

demais atores, Maria optou pelo exercício de uma liderança pautada pelo trabalho lado a lado com as FLTAs. Na visão de Maria, aliás, as atividades de professora contratada e de professora FLTA, como exposto em excerto, variava apenas em relação à carga horária. Novamente, reforça-se a ideia de que, nessa relação entre professoras de dois níveis diferentes de inserção institucional, Maria afirmou-se tanto como uma agente com expertise quanto como uma agente com poder, conforme pode-se entender segundo a classificação de Zhao (2011) e Zhao e Baldauf (2012).

Em que pese a preponderância da atuação de Maria, ainda como FLTA, na reconfiguração dos aspectos didáticos do ensino de língua portuguesa na sua universidade, ela não se deu em um vácuo. Em um dos excertos anteriores da entrevista de Maria, ela relata ter perguntado na sua instituição sobre o grau de liberdade de que ela poderia usufruir como FLTA para efetuar mudanças no programa de língua portuguesa. De modo convergente, Sofia confirma que as mudanças desencadeadas pela atuação de Maria foram avalizadas pela diretora do departamento de língua espanhola e portuguesa da universidade:

[...] não só o trabalho da Maria, né? Mas dela em conjunto também com a [nome], a diretora do departamento, [...] que começaram meio que modernizar também o programa, então, como era um programa pequeno e que não tinha tanta expressividade, tinha muita coisa que o programa de português ainda não estava acompanhando o mínimo, às vezes, do programa de espanhol [...] e então a [nome da diretora dos programas de ensino de línguas espanhola e portuguesa da universidade] buscou, né? E aí, na ocasião, a Maria era essa pessoa, era o programa de português, né? Se juntaram para poder começar a colocar o português ali a par do que se fazia também no programa de espanhol [...]. (Sofia)

A conexão estabelecida pela diretora com Maria facilitou a intervenção desta última na atualização do programa de língua portuguesa da sua universidade. Desse modo, a agência de Maria não encontrou resistência em algum agente superior; ao contrário, foi possibilitada pela abertura e pelo incentivo da diretora do departamento onde se localizava o programa. Assim, olhar para a relação entre agentes político-linguísticos distintamente posicionados no nível institucional auxilia na compreensão das expectativas e dos limites lançados sobre a agência docente e, nesse sentido, esses agentes institucionais podem atuar tanto como potencializadores como limitadores dessa agência.

Para todas as colaboradoras FLTAs, foram significativas as relações estabelecidas com seus supervisores departamentais, como mostram os trechos a seguir:

Na universidade também não tinha um guia. Tinha a [nome da diretora dos programas de ensino de língua espanhola e portuguesa da universidade à qual a FLTA estava vinculada], que era a coordenadora, mas ela não falava exatamente do ensino de português. Ela era professora de espanhol. E ela tinha reunião com a gente para saber o que a gente estava fazendo, mas ela nunca foi do tipo: “ó, quero isso, isso, isso”. A gente geralmente chegava e “ó, a gente tá com vontade de fazer isso, isso, isso” e ela apoiava. [...] a gente levava essas ideias pra ela [a diretora], e ela apoiava e falava: “com isso a gente pode fazer isso, isso, isso”, então ela guiava das nossas próprias ideias. E ela falava muito em relação sobre coisas mais burocráticas, tipo teste de nível, mas um guia para aula a gente não tinha nessas reuniões. [...] Ela, como era muito preocupada em deixar a universidade no mesmo patamar e nível das outras universidades, [...] no mesmo nível do departamento de português das outras universidades. “Eles estão fazendo teste desse jeito, vamos ver se dá certo aqui também”. Ela tinha uma preocupação com isso. [...] Era o que ela pegava mais no pé. **Era o teste de nível e esses eventos também, mas que a gente fazia, então ela só dava o ok.** [...] a gente [Letícia e Sofia] **teve muito apoio e liberdade também na instituição.** Então, a gente sempre chegava com várias ideias e, quando a gente apresentava, a [nome da diretora dos programas de ensino de língua espanhola e portuguesa da universidade à qual a FLTA estava vinculada] **sempre apoiava aquilo, ajudava o máximo:** “o que vocês precisam?” [...] e eles davam o suporte financeiro também, entendeu? Então, **a gente sempre teve liberdade para criar as aulas e para os eventos. Total liberdade, na verdade. E apoio também.** Quando a gente estava com essa ideia de evento, aí ela falava “o que que a gente pode ajudar com isso?”, aí ajudava, sabe? (Letícia)

[...] **tinha total liberdade. Só que tudo que eu ia fazer eu gostava de mostrar pra o meu supervisor e pedir a opinião dele, né? Mas sim, tinha liberdade. Eu que escolhi o material, eu que fui preparando o syllabus** [...]. (Juliana)

De acordo com as FLTAs, as relações travadas entre eles e seus supervisores departamentais foram pouco hierárquicas e nada impositivas. O papel atribuído a supervisores foi o de acolhimento das sugestões e iniciativas das bolsistas Fulbright. No entanto, Letícia atribui à diretora do departamento de espanhol e português de sua universidade a busca pelo alcance de dois objetivos: tornar o programa de língua portuguesa competitivo em relação ao de universidades de elite dos Estados Unidos e assemelhar o perfil do programa de língua portuguesa ao do programa de língua espanhola dentro do próprio departamento. Logo, a partir dos relatos, é possível entender essa diretora também como uma agente da política linguística institucional de ensino de língua portuguesa. A menção à relevância do papel de agentes do nível meso ou institucional da política linguística na agência das professoras, mesmo sob o rótulo de não impositiva ou favorecedora da agência docente, reforça a necessidade de olhar para esse nível de agência quando se trata da política linguística em universidades.

Nos excertos anteriores desta subseção, a relação com os respectivos líderes de departamento de línguas é retratada pelas FLTAs como pautada pela liberdade. No entanto, a sensação de liberdade experimentada pelas colaboradoras em suas universidades não foi integralmente avaliada por elas como positiva, como mostram os trechos a seguir:

Foi muito cansativo [montar o curso], era muita coisa e eu estava sozinha, mas eu fiz. (Juliana)

Eu me senti respeitada no ambiente de trabalho, me senti querida tanto pelos alunos quanto **pelos colegas, pelo supervisor, pela diretora do programa, por todos.** Porém, **não tive apoio, academicamente falando, profissionalmente falando,** nesse sentido. Então, era aquela coisa... passava, se passasse alguém que estava acima na hierarquia... “ah, tudo bem?”, “tudo”, “e os alunos?”, “tudo bem”. **Acabou o assunto.** Então, **não houve alguém pra supervisionar,** por exemplo, as provas que eu estava elaborando. **Isso gerava uma insegurança porque eu me cobrava muito e eu estava aprendendo também e queria deixar um legado pra que os próximos professores continuassem a melhorar o programa.** (Maria)

Juliana e Maria descrevem os sentimentos de cansaço, de sobrecarga, de solidão, de insegurança e de autocobrança como provenientes da própria liberdade de sua agência docente. Como observa Liddicoat (2018), nos estudos de política linguística, a agência tem sido predominantemente tratada como inerentemente positiva para os professores ou, então, como capacidade exercida *contra* alguma estrutura. Os relatos das colaboradoras, porém, corroboram a afirmação do autor de que o exercício da agência pode ser complexo e desafiador e, nesse caso, mesmo sendo exercida de modo favorável aos objetivos repassados pelos diretores.

Apesar de mencionarem sentimentos negativos provenientes da sua agência, a possibilidade de realizar o trabalho docente sem a ingerência de outros agentes institucionais, no balanço final, é avaliada como positiva pelas FLTAs:

Na organização, na qualidade dos cursos, é bom ter um guia, né? [...] eu via lá os meus colegas na universidade que toda vez que eles precisavam de alguma coisa que tinha a ver com o curso deles, eles iam e falavam com o professor responsável por aquela língua, né? [...] Então, **é bom, mas a liberdade de poder criar o que quiser foi maravilhosa. Foi uma liberdade muito boa.** (Juliana)

[...] **não houve supervisão, mas também não houve cobrança** no sentido: “ah não, o seu planejamento de aulas você tem que seguir”. Não houve isso. Tudo isso foi esclarecido e eu... **me foi concedida a permissão para fazer as alterações que eu achasse necessárias, o que foi muito positivo pra mim.** (Maria)

Os relatos de Juliana e Maria explicitam o que pode ser entendido com dualidade da agência docente. Por um lado, a supervisão pode gerar muita segurança, mas pouco crescimento profissional. Por outro, a ausência de supervisão pode gerar muito crescimento profissional, mas muita insegurança.

A identificação da rede de relações estabelecidas pelas professoras FLTAs como um tema nas entrevistas mostra a importância dos relacionamentos como potencializadores da agência docente. Enquanto há relações mais horizontais, como aquelas estabelecidas entre as FLTAs de uma mesma instituição e edição ou de instituições e edições diferentes, também há relações mais verticais, como aquelas estabelecidas entre as FLTAs e os seus diretores departamentais. As relações horizontais entre FLTAs contribuem para a construção de um espaço de formação continuada e de promoção do ensino de língua portuguesa nas universidades dos Estados Unidos. Já as relações verticais contribuem para a inserção das ações das FLTAs nos objetivos estabelecidos por agentes institucionais para o ensino de língua portuguesa, mas pouco interferem na prática docente das professoras. De modo geral, a rede de relações estabelecida pelas FLTAs — sejam horizontais, sejam verticais — são retratadas pelas colaboradoras como potencializadoras da sua agência docente. No entanto, contrariando a tendência de considerar a agência apenas como resistência a uma política linguística oficial ou como algo irrestritamente positivo, os relatos fortalecem a afirmação de Liddicoat (2018) de que o exercício da agência pode ser complexo e desafiador. Neste caso das FLTAs, ela mostrou poder causar sobrecarga e estresse nos professores.

Os dados desta subseção corroboram a afirmação de Badwan (2019) sobre a inadequação do conceito de “árbitro de política linguística” quando se trata de instituições de ensino superior. Em primeira análise, nos nossos dados, não há relato de uma política linguística oficial — seja governamental, seja institucional — que solicite interpretação ou apropriação direta pelos atores. Segundo Johnson e Johnson (2015), estas seriam atividades centrais exercidas pelos árbitros de política linguística. Os relatos das professoras de língua portuguesa ora entrevistadas não evidenciam a existência de uma política linguística superior à qual as interpretações e apropriações de possíveis árbitros sejam sobrepostas às delas. Contudo, enquanto Badwan (2019) pontua a abertura das universidades a uma maior amplitude de influências (locais, nacionais e globais) do que as escolas e a existência de outros influenciadores que (re)modelam ideologias e visões relativas às políticas educacionais e que não possuem autoridade de fazer política linguística dentro da instituição como outros motivos para a inadequação do conceito de “árbitro de política linguística” ao contexto universitário. O presente trabalho acrescenta que outro motivo para a inadequação do conceito a esse espaço é

a própria natureza da instituição. Os docentes universitários, no exercício da função de ensino, tendem a gozar de uma maior liberdade de cátedra em relação aos seus pares no ensino básico. À vista dessas razões, concordamos com Badwan (2019) que o uso do termo “influenciadores linguísticos”, em vez de “árbitros”, permite a sua aplicação a um número maior de domínios de política linguística, para além dos escolares, inclusive ao universitário.

5.2 Professoras associadas de língua portuguesa

A segunda categoria docente é constituída por professoras associadas (*associate professors*) de língua portuguesa. Diferentemente das FLTAs, elas estão inseridas na carreira académica norte-americana propriamente dita, na medida em que seus estudos de graduação e de pós-graduação se desenvolveram no país. Em comum, também, as professoras associadas de língua portuguesa que colaboradoras nesta pesquisa são norte-americanas e são as únicas encarregadas do ensino de língua portuguesa nas universidades onde atuam.

Neide nasceu nos Estados Unidos, é graduada (*major*), mestra e doutora em Língua Portuguesa. O seu primeiro contato com o idioma ocorreu em virtude da participação de um intercâmbio para o Brasil com duração de um ano, quando ainda era estudante da *high school* norte-americana. Como professora universitária, ocupou diversas posições da carreira (tais como *teaching assistant*, *visiting lecturer* e *adjunct associate*) em diferentes instituições. Também foi professora de cursos livres de português voltados para crianças, para adolescentes e para adultos. Na universidade onde atuava no momento da realização da entrevista, era docente associada substituta há 20 anos.

Sara nasceu nos Estados Unidos, é graduada (*major*) em Língua Espanhola com especialização (*minor*) em Educação, mestra em Língua Espanhola e doutora em Língua Espanhola e Língua Portuguesa. Seu contato com a língua portuguesa ocorreu por ter nascido em um estado norte-americano com forte presença de imigrantes portugueses e brasileiros. Durante o mestrado em Língua Espanhola, inscreveu-se em um programa federal de bolsas denominado *Foreign Language Area Studies* (FLAS)¹⁷⁶ e, ao ser contemplada, dedicou-se aos

¹⁷⁶ O programa *Foreign Language Area Studies* (FLAS) concede bolsas de estudo com duração de um ano académico e de um semestre de verão para instituições de ensino superior ou consórcios de instituições de ensino superior no intuito de auxiliar estudantes de graduação e de pós-graduação em línguas estrangeiras modernas ou estudos internacionais e de área correlatos. Os alunos elegíveis se candidatam a bolsas diretamente em uma instituição de ensino que recebeu uma alocação de bolsas do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Informações disponíveis em: <https://www2.ed.gov/programs/iegpsflasf/index.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

estudos de língua portuguesa por um ano. Em seguida, recebeu uma bolsa para realizar um curso de língua portuguesa em outra instituição de ensino superior com duração de nove semanas e, depois dele, viajou para o Brasil. Durante o doutorado, cursou disciplinas de língua portuguesa em razão da exigência do programa de pós-graduação de que os alunos assistissem a aulas de um idioma diferente daquele de sua área de concentração no mestrado. Após o doutorado, foi contratada pela mesma universidade onde alcançou o título para dar cursos de língua portuguesa. Na universidade onde trabalhava no momento da realização da entrevista, era docente associada com estabilidade na carreira.

Os principais elementos mediadores da agência das professoras associadas de língua portuguesa identificados nesta análise foram reunidos nas seguintes subseções: estruturas institucionais, autoprescrições profissionais e condições de trabalho.

5.2.1 Estruturas institucionais

Um dos elementos mediadores da agência das professoras associadas são as estruturas das instituições de ensino superior onde atuam. Essas estruturas estariam diretamente ligadas à relação institucional do idioma com outras línguas estrangeiras modernas, ora retratada como de acirrado conflito, ora como de mútuo benefício. O ponto fulcral dessa relação ambivalente é a disputa por matrículas discentes e por recursos financeiros, cujo balanço final seria prejudicial ao espaço da língua portuguesa e pressionaria a agência docente dessas professoras.

Para a professora Neide, as estruturas institucionais onde se insere a língua portuguesa parecem estar inevitavelmente ligadas à relação de concorrência com outros idiomas do mesmo departamento.

É uma relação complicada porque está sempre todo mundo brigando por matrícula, e a chegada de português ameaça, na opinião de algumas pessoas, ameaça outros idiomas e, no departamento, geralmente é espanhol, francês e, depois, o italiano. Então, como italiano está em terceiro lugar, de alguma forma tem pessoas que acham que esses alunos, fazendo português, poderiam estar fazendo italiano. (Neide)

Eu acho que **depende da estrutura dos departamentos, em grande parte**. Então, em alguns lugares, poucos, [o português] é separado. Isso ajuda muito. Quando português faz parte de um departamento maior é bem complicado. Em alguns lugares, tem uma relação mais positiva, vamos dizer, mas **é sempre a serviço de outras coisas. Todo mundo quer que o português cresça, depois, quando começa a crescer, não era bem isso que eles queriam**. (Neide)

[...] sempre tem uma competição, de certa forma, também, às vezes, é difícil educar ou fazer, às vezes, a pessoa não entende por que fazer português. Isso na administração. Mesmo entre colegas: “ah, você fala espanhol, não precisa fazer mais do que isso”. E é praticamente impossível combater essa mentalidade porque, até chegar no Brasil e ver que você não consegue se comunicar, muita gente acha que lê, acha que entende, e aí não é bem assim. É outra cultura, é outra língua, não é só comunicar naquele nível de turista, então é difícil [...]. (Neide)

Eu tenho um colega de francês que toda vez que eu menciono “**Latin-American Studies sem português não é Latin-American Studies**”, “É, não deixam usar francês também”. Quase que eu falo: “O quê? Francês! Estamos falando de alguns gatos pingados. Teria que ter línguas indígenas antes do francês, se a gente fosse falar de número de falantes!”. Como? Vamos botar lá holandês também? **Fica complicado essa ideia do que a América Latina, quem decidiu, quem definiu e por que só o espanhol. Porque as pessoas que só falam espanhol acham que é suficiente. E quem controla são eles.** (Neide)

A disputa por matrículas entre diferentes idiomas vincula-se à característica de autofinanciamento das instituições de ensino superior norte-americanas. Quer sejam públicas, quer sejam privadas, elas são custeadas por meio do pagamento de mensalidades pelos alunos, seja com recursos próprios, seja através de empréstimos. Os departamentos de uma mesma universidade sustentam-se com base nos recursos destinados pela administração universitária. Ela, por sua vez, os direciona proporcionalmente ao número de alunos matriculados nos cursos abrigados pelo departamento. Logo, ter mais alunos matriculados em um curso representa mais recursos, mais professores, mais salas de aula, mais eventos acadêmicos relacionados, dentre outros.

A professora Neide enxerga nessa organização acadêmica a gênese de uma competição existente entre os programas de língua portuguesa e de outras línguas românicas. Duas dessas línguas estão entre aquelas cujo ensino é mais tradicional nos Estados Unidos (espanhol e francês) e uma delas está entre as menos ensinadas (italiano) no país, classificação que esta última compartilha com o português. A colaboradora remete à existência de “pessoas”, da “administração”, de “colegas”, que, por desconhecimento ou rivalidade, prejudicariam o crescimento institucional da língua portuguesa. No relato de Neide, é possível depreender que, embora ela mesma seja representante do ensino de língua portuguesa, não está na posição de tomar decisões institucionais relativas ao idioma, as quais seriam tomadas por um “eles”, referido pela colaboradora: os falantes de espanhol. Esses falantes de espanhol não identificados seriam responsáveis pelo “controle” das decisões administrativas e, dessa forma, atuariam, de certa forma, como árbitros de política linguística referente à língua portuguesa dentro da instituição. Neide realça a natureza conflituosa da política linguística institucional referente à

língua portuguesa como um conflito entre atores: ela e a administração departamental. Corroborar, assim, a posição de Zhao (2011) de que o conflito é inerente aos atores de política linguística, neste caso específico, institucional.

Nesse contexto de direcionamento de recursos de acordo com a demanda estudantil, para a professora Neide, a língua portuguesa continuaria sendo ofertada por causa de políticas linguísticas do governo federal estadunidense voltadas ao fomento do ensino deste e de outros idiomas:

[...] **verba sempre é um problema.** Quer dizer, tem dinheiro para... eles [a universidade onde a colaboradora trabalha] conseguiram bolsa federal para árabe, contrataram... tinha uma pessoa que dava uma aula que nem eu, e conseguiram dinheiro do governo federal porque é uma língua crítica. Do Departamento de Defesa, eu não sei exatamente. [...] **É complicado. Então, tem dinheiro para isso, como nos anos 60 tinha porque o Brasil tinha a ditadura, tinha dinheiro e muitas pessoas da geração que se aposenta agora começaram naquela época com bolsas para aprender português. E não é exatamente a situação ideal para conseguir dinheiro, mas as universidades adoram isso porque elas não gastam nada.** (Neide)

[...] às vezes tem essa ideia de que você tem que ter a matrícula para oferecer mais aulas e é o contrário. Tem que ter mais aulas. Os alunos não podem fazer aulas que não existem. [...] **E eu tenho o apoio de várias pessoas, mas não é suficiente, como as prioridades da universidade não... eles não veem isso como caminho importante para a instituição.** (Neide)

No excerto, Neide refere-se à histórica vinculação da política linguística oficial para o ensino de línguas estrangeiras dos Estados Unidos à finalidade de defesa nacional, conforme visto no capítulo dedicado à história do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos. A professora menciona que muitos dos professores universitários de língua portuguesa em atuação ainda hoje são beneficiários da política linguística do *National Defense Education Act* (NDEA) transcorrida nos anos 1960. A crítica tecida por Neide consiste em que a utilização de subsídios governamentais para incentivar o ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior ofereceria um alívio financeiro às instituições, que, assim, se eximiriam de custear a manutenção do ensino dessa língua e de outras com recursos próprios. A professora aponta que a expansão dos cursos de língua portuguesa não faz parte das prioridades da administração universitária.

A relação institucional com o espanhol é abordada pela professora Sara:

[...] o departamento não é de espanhol, na verdade, é um departamento de espanhol e português, mas **muitos programas nos Estados Unidos,**

especialmente agora, eu acho, dizem que têm espanhol e português. E eles não têm nenhum [aluno ou curso] pós-graduado ou avançado.¹⁷⁷ (Sara)

O excerto da professora Sara evidencia que nem sempre a inclusão da língua portuguesa na denominação de um departamento significa paridade de importância com a língua espanhola no mesmo departamento. Essa diferença de *status* residiria na falta de continuidade nos cursos de língua portuguesa, que se restringiriam predominantemente ao nível básico de ensino-aprendizagem. A complexa relação entre o ensino de língua espanhola e de língua portuguesa é amplamente registrada na literatura sobre o ensino de português nos Estados Unidos, conforme visto no capítulo dedicado à história do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos.

Não obstante a aludida diferença de *status* entre a língua espanhola e a portuguesa mesmo quando estão unidas sob um mesmo departamento, na sua própria instituição, em vez de considerá-la necessariamente prejudicial para esta última, Sara busca torná-la favorável à língua portuguesa:

[...] Eu sou muito sensível ao fato de que a língua portuguesa é pequena, sabe? Então, **em vez de chorar por ela ser pequena, eu pergunto a mim mesma: “o que eu posso fazer para celebrar o seu tamanho?”** [...] **em vez de chorar porque não somos o espanhol, porque não somos como a rede de hotéis Maria, nós temos de celebrar o fato de que nós somos um hotel boutique.**¹⁷⁸ (Sara)

[...] há um grande estudo no [...] periódico *Hispania* sobre como **o português é a única língua nos Estados Unidos que não perde alunos para o espanhol, mas, em vez disso, ganha com a proeminência do espanhol.** Então, **eu realmente encaro como uma oportunidade de dizer, se for o caso, sabe, como podemos lucrar com isso?** Sabe, e se isso significa criar programas para falantes de espanhol, se significa fazer algo diferente... eu acho... é, que seja.¹⁷⁹ (Sara)

¹⁷⁷ No original: “[...] the department is not for Spanish, actually, it’s a Spanish and Portuguese department, but **a lot of programs in the U.S., especially now, I believe, say that they have Spanish and Portuguese. And they don’t have any graduate or advanced [student or class]** (Sara). Doravante, todas as traduções dos excertos de Sara são de nossa responsabilidade” (Sara).

¹⁷⁸ No original: “[...] I feel very strong about the fact that Portuguese is small, right? So **instead of crying about it being small, I ask myself: “what can I do to celebrate its size?”** [...] **instead of crying that we are not Spanish, that we’re not a Maria, like a hotel chain, we have to celebrate the fact that we are a boutique hotel**” (Sara).

¹⁷⁹ No original: “[...] there is a great study of this in the [...] *Hispania* journal about how **Portuguese is the only language throughout the U.S. that does not lose students to Spanish, but gains from Spanish’s prominence.** So I really take that as an opportunity to say, if that’s the case, you know, **how can we cash in on that?** You know, and if that means creating programs for Spanish speakers, if that means doing something differently... I think... yeah, anyway...” (Sara).

Mas **fazemos parte da América Latina**, o curso [de língua portuguesa] conta como um dos pré-requisitos linguísticos centrais para a distribuição de créditos para a universidade inteira. [...] **O curso também conta para a especialização (minor) em estudos da América Latina e do Caribe**. Ele conta mais do que os cursos de espanhol porque muitos estudantes já vêm sabendo espanhol. Então, **como meio que uma maneira para incentivar alunos que já falam espanhol a aprenderem português**, nós contamos o curso na especialização (minor) em estudos da América Latina e do Caribe [...], mas o português não é uma especialização (minor) em si mesmo.¹⁸⁰ (Sara)

Os excertos evidenciam a relevância do *status* inferior do ensino de língua portuguesa em relação à língua espanhola para a agência da professora Sara. Ao passo que a colaboradora afirma celebrar a posição minoritária da língua portuguesa em seu departamento, comparando-a a um hotel de alto padrão exclusivo para poucos clientes, ela também cogita estratégias de expansão do ensino-aprendizagem do idioma em sua instituição. A professora Sara demonstra abertura à proposta de criar cursos de língua portuguesa para falantes de espanhol, além de apoiar a utilização dos créditos advindos das disciplinas de língua portuguesa para somar os créditos necessários para o alcance do diploma de graduação em Estudos da América Latina e do Caribe pela sua universidade. No relato de Sara, é possível perceber que boa parte da sua agência, manifesta pela utilização de diversas estratégias, é voltada para o objetivo de angariar novos alunos para os cursos de língua portuguesa, de modo a garantir a sobrevivência desses cursos na instituição.

Sara encontra uma evidência do menor *status* institucional da língua portuguesa em relação aos outros idiomas no perfil de professores contratados para ensiná-la anteriormente à sua chegada à instituição:

Eu não sei se é um programa [de língua portuguesa]. Tipo, o que é um programa, certo? São quatro cursos. Aconteceu, eu creio, durante os BRICs [Brasil, Rússia, Índia e China]... quando, sabe, quando o Brasil estava no auge, mas antes de eu chegar aqui. Eles contrataram [...] alguém [...], que era um homem que falava [...] português, mas [...] não sabia ensinar, certo? [...] quando eu cheguei aqui, [...] eu disse para eles... [...] **isso é um insulto para o mundo lusófono. Tipo, se você vai fazer, então tem de fazer com a mesma consideração, a mesma intensidade e os mesmos resultados que o espanhol, o italiano e o francês. Porque o português e o mundo falante de**

¹⁸⁰ No original: “But **we are part of the Latin America**, the course counts for the core language requirements for the distribution of credits for the whole university. [...] **the course also counts for the minor in Latin America and Caribbean studies**. They count more than the Spanish ones do, because so many students come in with Spanish. So **as a way to kind of incentivise students who already speak Spanish to take Portuguese, we count them towards the minor in Latin America and Caribbean studies, [...] but Portuguese is not a minor on its own**” (Sara).

português merecem o mesmo respeito que o italiano, o espanhol e o francês. Faz sentido?¹⁸¹ (Sara)

O fato de a sua universidade aceitar pessoas sem qualificação docente específica para conduzir o ensino de língua portuguesa, para Sara, confirmava e perpetuava o lugar secundário destinado ao idioma na instituição. Segundo a professora, a demanda de estudantes gerada pela ascensão econômica do Brasil no início dos anos 2000 não foi acompanhada por uma seleção criteriosa de docente para o ensino do idioma. Classificando essa seleção como desrespeitosa à língua portuguesa e aos povos lusófonos, a professora reivindica a necessidade de tratar a língua portuguesa com a mesma dignidade institucional atribuída às demais línguas românicas. Embora atuante em instituição diversa da professora Neide, ambas revelam o mesmo senso de indignação diante da disparidade de tratamento dispensado à língua portuguesa perante outras línguas ensinadas no mesmo departamento (espanhol, francês e italiano).

Os efeitos da percepção de um menor *status* institucional da língua portuguesa em relação às demais na agência docente de Sara são descritos nos excertos seguintes:

Estou muito empolgada porque o português [...], eu tenho doze alunos, o que, para uma faculdade pequena, hm... é muito para o português, certo? Eu ensino em uma faculdade pequena. Infelizmente, para o Português II, que eu também estou ensinando neste semestre, eu só tenho cinco alunos. Então, **eu espero que o reitor não perceba e eu espero que ele não corte** [o curso].¹⁸² (Sara)

[...] **nós não temos o luxo de cometer erros, nós não temos o luxo de não aparecer. Talvez o espanhol tenha, mas nós não temos esse luxo. [...] é instável.**¹⁸³ (Sara)

De acordo com Sara, a sua atuação como professora universitária de língua portuguesa ocorre à sombra do receio de os cursos serem cancelados pela administração e, portanto, essa

¹⁸¹ No original: “I don’t know if there is a [Portuguese] program. Like, what is a program, right? It’s four courses. It happened, I believe, during the BRICS [Brasil, Rússia, Índia, China]... when, you know, when Brazil was really booming, but right before I got here. They hired [...] someone [...], which was that man who spoke [...] Portuguese, but [...] didn’t know how to teach, right? [...] when I got here, [...] I said to them... [...] **this is an insult to the Lusophone world. Like, if you’re gonna do it, we’re gonna have to do it with the same regard, and the same intensity, and the same outcomes as Spanish, and Italian, and French. Because Portuguese and the Portuguese-speaking world deserves the same respect as Italian, Spanish and French.** Does that make sense?” (Sara).

¹⁸² No original: “I’m really excited that Portuguese [...], I have twelve students which, for a small school, hm... that’s a lot for Portuguese, right? I teach at a small school. Unfortunately, for Portuguese III, which I’m also teaching this semester, I only have five students. **So I’m hoping that it flies under the radar from the dean, and I’m hoping that he won’t cut it**” (Sara).

¹⁸³ No original: “[...] **we don’t have the luxury of making mistakes, we don’t have the luxury of not showing up. Maybe Spanish does, but we don’t have that luxury. [...] it’s unstable**” (Sara).

atuação deveria ser à prova de erros. Nem mesmo quando angaria um número significativo de alunos para os cursos do idioma, o lugar institucional da língua portuguesa estaria garantido, pois esse mesmo número significativo para ela pode ser considerado insignificante pela administração universitária. A percepção de uma diferença na tolerância aos “erros” de quem ensina língua portuguesa ou a língua espanhola enrijece a sua agência docente, uma vez que qualquer deslizamento do professor de língua portuguesa poderia comprometer a sobrevivência dos cursos do idioma. Desse modo, a agência do professor de língua portuguesa está vinculada à própria estabilidade dos cursos do idioma dentro das instituições.

De acordo com os relatos das professoras Neide e Sara, as estruturas institucionais impactam a sua atuação docente. Essas estruturas, referidas como marginalizadoras da língua portuguesa, provocam um senso de vulnerabilidade quanto à própria existência do ensino-aprendizagem do idioma nessas instituições e, conseqüentemente, significam uma constante ameaça sobre o seu trabalho como professoras de língua portuguesa. Essas estruturas são percebidas pelas professoras a partir do contato com colegas de departamento ou com representantes da administração universitária e reportadas como indiferentes ou desfavoráveis às suas ações docentes. Como mostram Fenton-Smith e Gurney (2016), no nível meso da universidade, as pessoas com poder são aquelas que ocupam cargos superiores de liderança universitária, tendo o poder de iniciar, aprovar, manter e/ou encerrar uma política linguística, seja em toda a instituição, seja em parte dela (FENTON-SMITH; GURNEY, 2016). Diferentemente dos resultados de Fenton-Smith e Gurney (2016), porém, as professoras associadas entrevistadas não demonstraram ceticismo em virtude da efemeridade do apoio da administração universitária (pessoas com poder no nível meso) para a manutenção dos cursos de língua portuguesa, mas, ao contrário, demonstraram anseio por esse apoio. Sem ele, as professoras consideram que a sua agência docente é pressionada no sentido de que só dela (ou predominantemente dela) dependeria a permanência dos cursos de língua portuguesa nas universidades.

5.2.2 Autoprescrições profissionais

O segundo elemento mediador da agência das professoras associadas de língua portuguesa identificado na análise é o conjunto das prescrições profissionais que elas estabelecem para si mesmas. Essas atribuições incluem e ultrapassam as atividades imediatamente identificadas como docentes, uma vez que também compreendem ações de “relações públicas” assumidas por elas para legitimar e manter a existência de cursos de língua

portuguesa em suas instituições. As atribuições docentes incluem o planejamento do currículo dos cursos, a seleção de material didático e a própria ministração das aulas, enquanto as atividades de “relações públicas” compreendem a divulgação do Brasil e da língua portuguesa na universidade, a costura de uma comunidade acadêmica de falantes de língua portuguesa e a busca pela continuidade dos cursos do idioma junto à administração universitária.

As professoras relataram que, ao assumirem a posição de únicas responsáveis pelo ensino de língua portuguesa em suas respectivas instituições, tomaram a iniciativa de modificar os currículos dos cursos. A reformulação do currículo feita por Neide começou pela mudança do público-alvo a que os cursos de língua portuguesa se destinavam:

É “português para falantes de línguas românicas”. Era “português para falantes de espanhol”. Eu mudei quando fui para [nome da universidade onde trabalha] porque eu falei... eu não poderia ter feito essa aula porque eu não tinha estudado espanhol. Eu tinha estudado francês no ensino médio. Então achei que não fazia sentido excluir, em concentração no espanhol. Então abri e aqui também já é uma aula mais aberta. (Neide)

No excerto, Neide conta sobre a sua opção por ampliar o público-alvo dos cursos de língua portuguesa de sua instituição, de modo que a própria denominação das disciplinas do idioma ministradas por ela explicitasse essa informação. Se antes os cursos eram “vendidos” como voltados a falantes de espanhol, após a intervenção da docente, eles passaram a ter um apelo mais direto para falantes de outras línguas românicas da instituição (o espanhol, o francês e o italiano). A própria formação da professora explica a ampliação do perfil de estudantes almejado pelos cursos, uma vez que ela mesma relata não ter estudado espanhol, mas sim francês. Essa trajetória distingue-se do que é comumente reportado na literatura como perfil do aluno que se interessa pelo aprendizado da língua portuguesa em instituições de ensino superior norte-americanas como sendo alguém com conhecimento prévio da língua espanhola (cf. KELM, 2002; BATEMAN; OLIVEIRA, 2014).

De fato, a motivação para a alteração do público-alvo dos cursos de língua portuguesa por Neide quando da reformulação do currículo universitário corrobora a afirmação de Menken e García (2010c) de que a motivação para a agência pode estar em forças internas e individuais, tais como as experiências anteriores ou identidade pessoal. Evidentemente, o que se tornou interno e individual para a colaboradora teve origem em forças externas e sociais, tais como a própria formação escolar recebida por ela. Portanto, ao tomar uma decisão político-linguística, que, segundo Shohamy (2006), inclui a decisão sobre *quem* pode ou se deseja que estude um idioma, a professora mobiliza uma motivação particular e, assim fazendo, toma uma ação que

seria incorporada à estrutura universitária, qual seja, ao quadro de oferta de disciplinas relativas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, comprovando a dialética relação entre agência e estrutura, conforme sublinhado por Menken e García (2010c).

A professora Sara também afirma ter se responsabilizado pela realização de uma relevante mudança dos currículos dos cursos de língua portuguesa:

[...] quando eu cheguei aqui, havia um brasileiro que tinha doutorado, era um professor reconhecido. Eles meio que o deixavam fazer o que ele quisesse [...]. Ele ensinava, mas não ensinava, não tinha método, sabe? [...] Quando eu cheguei aqui eu fui observar as aulas dele. Trabalhamos juntos por um ano, tentamos trabalhar juntos, mas ele não tinha uma metodologia. Ele não era um professor de língua, sabe? [...] Tivemos que nos livrar dele, o que foi meio difícil, mas foi o que aconteceu.¹⁸⁴ (Sara)

Sara: [...] **antes era tipo “bundalelê”**. [...] antes de eu chegar aqui, era tipo [...] hoje vamos falar sobre Drummond, amanhã vamos falar sobre o [...] abecê.

Cynthia: [...] Então, **você formulou todo um...**

Sara: **Currículo**.¹⁸⁵

Sara: [...] eu sou realmente contra “bundalelê”. Tipo, eu sou realmente contra o “deixa fazer”.

Cynthia: Arrã. Sei. Então, parece que **você realmente organizou o programa de português. Estruturou**.

Sara: **Estruturei**.¹⁸⁶

[...] **eu criei todo um programa para que houvesse Português I, Português II, Português III, Português IV**. Então, são apenas aulas de língua, quer dizer, nada é apenas aulas de língua [...].¹⁸⁷ (Sara)

Os excertos de Sara reportam a sua ação como decisiva perante um cenário de desorganização do ensino de língua portuguesa em sua instituição. Em outro momento da entrevista, a colaboradora já havia mencionado a contratação anterior de professores sem a

¹⁸⁴ No original: “[...] the minute I got here, there was a Brazilian man who owned a Ph.D, he was a major professor. They just kind of let him do whatever he wanted [...] He taught, but he didn’t teach, there was no method, you know [...]. When I got here I got to observe his classes, for one year we worked together, we tried to work together, but he didn’t have a methodology. He wasn’t a language professor, you know. [...] we had to get rid of him, which was kind of difficult, but that’s what happened” (Sara).

¹⁸⁵ No original: “Sara: [...] **before it was like bundalelê**. [...] **before I got here**, it was just like [...] today we’re gonna talk about Drummond, tomorrow we’re gonna talk about [...] ABC.

Cynthia: [...] **So you designed a whole...**

Sara: **Curriculum**.”

¹⁸⁶ No original: “Sara: [...] I’m really anti *bundalelê*. Like I’m really anti *laissez-faire*.

Cynthia: Mm-hmm. I see. So it seems that **you really organised the Portuguese program. Structured it**.

Sara: **Structured it**.”

¹⁸⁷ No original: “[...] **I created a whole program so there would be Portuguese I, Portuguese II, Portuguese III, Portuguese IV**. So these are just language classes. I mean, nothing is ever just language classes [...]” (Sara).

adequada especialização no ensino de línguas para ministrar cursos de língua portuguesa em sua universidade. Sara acrescenta ao cenário reportado a falta de progressão lógica de conteúdos e de agrupamento adequado desses conteúdos em torno de níveis/disciplinas específicos. Ao dizer que “estruturou” o programa de língua portuguesa da sua instituição, Sara reafirma a dialética relação entre agência e estrutura, na medida em que coloca como resultado de sua ação a elaboração de novos documentos pedagógicos-administrativos (os currículos), que serviriam de base para outros professores que viessem a ministrar as disciplinas.

Sara comenta que a estruturação do programa de língua portuguesa baseou-se em documentos pré-existentis:

Eu combino os resultados dos quatro cursos diretamente com os resultados que temos, as referências que temos para o espanhol, de modo que o Português I, que chamamos de Português I-X, está diretamente ligado ao Espanhol I-X. Como no Português I-X eles trabalham... eles terminam com uma introdução ao tempo presente, entende? Então, todos eles são combinados. O espanhol termina aí, o português termina aí. Português II e Espanhol II terminam no mesmo ponto linguisticamente.¹⁸⁸ (Sara)

Para dar a forma aos objetivos e aos conteúdos dos currículos de língua portuguesa, Sara recorreu aos documentos formulados no programa de língua espanhola, idioma do qual ela também é professora na mesma instituição. Aqui se exemplifica o aproveitamento feito pela professora Sara da sua própria inserção no programa de ensino de língua espanhola e a sua visão, explicitada anteriormente, de que o espanhol pode ser usado em proveito do ensino de língua portuguesa.

Os excertos anteriores das professoras Neide e Sara demonstram que ambas tomaram decisões importantes referentes ao ensino de língua portuguesa em suas instituições, as quais incluem a definição do perfil de aluno almejado e do currículo dos cursos do idioma. Mais do que decisões pedagógicas, elas são também decisões político-linguísticas, conforme explica Shohamy (2006), pois envolvem o *quem* irá aprender o idioma e o *como* vai aprendê-lo. Ao descreverem as suas ações, as professoras revelam um amplo espaço de exercício da agência docente, no sentido de que relatam terem atuado sozinhas, de acordo com as motivações

¹⁸⁸ No original: [...] **I match the outcomes for the four courses directly to the outcomes that we have, the benchmarks that we have for Spanish**, so that Portuguese I, which we call Portuguese I-X, is directly linked to Spanish I-X. As in by Portuguese I-X they work on... they finish with an introduction to the present tense. Do you see what I'm saying? **So they're all matched up. Spanish finishes there, Portuguese finishes there. Portuguese II and Spanish II, they finish at the same point linguistically.** (Sara)

internas e externas que possuíam e com o objetivo de angariar o maior número possível de alunos para os cursos de língua portuguesa.

Além dessas atividades tipicamente associadas ao trabalho docente, as professoras universitárias desempenham atividades de “relações públicas” da língua portuguesa em suas universidades. Essas atividades compreendem a divulgação do Brasil e da língua portuguesa, a costura de uma comunidade acadêmica de falantes de língua portuguesa e a busca pela continuidade dos cursos do idioma junto à administração universitária.

A professora Neide comenta a sua participação em eventos de divulgação do Brasil e da língua portuguesa:

A universidade tem um centro de estudos globais e está promovendo muito o ensino de todos os idiomas para dar mais visibilidade em geral. [...] Então, tem encontros e congressos de alunos, [...] e a universidade promove... tem um grande programa de cinema, então **a gente também sempre tem filmes internacionais em português, faz parte disso**. Então, [...] **eu participo de tudo que acontece. Eu tenho uma colega que me convidou ano passado para falar sobre a situação política do Brasil** porque ela dá uma aula sobre o transtorno mundial, né? [...] quando tenho a oportunidade, assim, eu participo. (Neide)

Neide expõe uma atuação que inclui a seleção de filmes em língua portuguesa para a exibição em festival de cinema na universidade e a participação em aulas de outras áreas de conhecimento informando sobre o Brasil. A busca por despertar o interesse pela cultura e pela política brasileiras busca o objetivo de chamar a atenção também para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na instituição. Trata-se de mais uma estratégia, desta feita fora do espaço do planejamento de cursos, para conseguir mais alunos e, assim, manter a oferta do idioma na universidade. Nesse caso, trata-se de uma decisão pessoal da professora que visa repercutir na sua atuação profissional.

Outra estratégia mobilizada por Neide é a construção de uma comunidade universitária falante de língua portuguesa :

Então, eu sempre, faz tempo, eu **procuro falar com o pessoal de admissions: “quem vem do Brasil?”**. Às vezes, eu consigo contactar enquanto eu ainda estou lá, antes de eles virem. Se não, eu vou... **tem uma feira acadêmica, eu vou colocar uma bandeira e, de repente, os alunos internacionais do Brasil e de Portugal... são menos, mas sempre acabam nos procurando**. E, às vezes, eu posso empregá-los como TAs [*teaching assistants*] para a aula, ou, pelo menos, fazer um contato, “Olha, você precisa conhecer fulana”. **Eu sempre levo os alunos para almoçar. Tem um restaurante brasileiro e eu sempre convido todos os falantes de português do campus**. [...] **Eu convido o cônsul de Hartford, mora do lado, então, para ele, saber**

que [nome da universidade onde a colaboradora trabalha] faz isso. Nós temos uma oportunidade para conversar com os alunos e conhecer o trabalho [...]. (Neide)

Mais uma vez, Neide vai além das atividades mais diretamente relacionadas com o ensino-aprendizagem em sala de aula. Ela relata buscar ativamente falantes de língua portuguesa provenientes do Brasil e Portugal, junto à administração ou mesmo por iniciativa própria em eventos da universidade, de modo a promover um contato autêntico com a língua e a cultura para seus alunos. Além disso, ela envolve um representante diplomático do Brasil atuante nas proximidades da universidade. A formação de uma comunidade de interessados no ensino-aprendizagem de língua portuguesa na sua instituição contribui para demarcar um lugar para o idioma, em um cenário institucional descrito como adverso à sua continuidade.

De modo convergente, Sara inclui, dentre as atividades que fazem parte da sua agência docente, a luta por manter a oferta dos cursos de língua portuguesa no quadro da sua instituição:

Eu imploro, [...] eu tenho muitas reuniões. Eu vou em reuniões extra. Eu luto [...]. É um grande desafio estar constantemente preocupada que as coisas vão ser cortadas.¹⁸⁹ (Sara)

[...] Eu estou constantemente indo à orientação apenas para... angariar apoio. Eu imploro constantemente ao reitor para não cortar o curso.¹⁹⁰ (Sara)

Bem, acho que está enfrentando uma luta. [...]. Posso dizer que em [nome da universidade onde a colaboradora trabalha] é uma luta para manter aberto. Sabe, é uma luta. Acho que é uma luta constante.¹⁹¹ (Sara)

Os excertos de Sara elencam os seus esforços junto à administração para manter os cursos de língua portuguesa, entendidos como parte de uma “luta” encampada por ela. Preocupar-se, implorar, brigar... os trechos evidenciam a ação da professora no sentido de garantir a sobrevivência dos cursos de língua portuguesa na sua instituição, o que parece contrário ao contexto institucional. Milleret (2012) já afirmou que os cursos de língua portuguesa em instituições de ensino superior norte-americanas não existem em um vácuo, mas dependem de um ambiente institucional que cultive o ensino do idioma.

¹⁸⁹ No original: “I beg, [...] I have a lot of meetings. I go into extra meetings. I fight, [...] that’s a huge challenge to be constantly worried that things are gonna be cut” (Sara).

¹⁹⁰ No original: “[...] I’m constantly going to orientation to just... drum up support. I’m constantly begging the dean not to cut the course” (Sara).

¹⁹¹ No original: “Well, I think it’s struggling [...]. I can say in [name of the university] it’s a struggle to keep it open. You know, it’s a struggle. I think it’s a constant struggle” (Sara).

Os excertos desta subseção evidenciam as autoprescrições estabelecidas pelas professoras associadas como parte de suas atividades profissionais. Essas autoprescrições contemplam as atividades propriamente docentes e as atividades de “relações públicas” da língua portuguesa em suas instituições. Logo, diante de estruturas institucionais alegadamente adversas, as professoras assumem responsabilidades visando modificar, em parte, esse cenário e, assim, garantir a permanência do ensino de língua portuguesa dentro de suas instituições.

5.2.3 Condições de trabalho

Outro elemento mediador da agência das professoras universitárias são as condições de trabalho relacionadas à carreira docente nas universidades onde atuam. Questões como a renovação dos contratos, as políticas de salário e de benefícios, a ausência de dedicação exclusiva ao ensino da língua portuguesa e a rotatividade de professores do idioma ganharam relevo nos relatos das entrevistadas. As condições de trabalho pressionam a agência das docentes e ameaçam a continuidade da oferta do idioma nas universidades.

Antes de adentrar no conteúdo das entrevistas, são necessárias algumas explanações sucintas sobre a carreira acadêmica nos Estados Unidos. Em primeiro lugar, ela é organizada em três níveis gerais, embora o nome dos cargos possa variar de uma instituição a outra. São eles: *adjunct professor* (professor adjunto/substituto), *assistant professor* (professor assistente), *associate professor* (professor associado) e *professor* (professor titular). O cargo de *adjunct professor* é destinado a professores sem dedicação exclusiva à universidade e sem o gozo de qualquer grau de estabilidade no cargo, cujo contrato é temporário e cuja remuneração é calculada por hora de trabalho. Já o cargo de *assistant professor* refere-se a professores doutores com dedicação exclusiva à universidade, mas sem estabilidade no cargo. O cargo de *associate professor* é ocupado por professores doutores com dedicação exclusiva e com maior estabilidade na carreira. Por fim, o cargo de *professor* (ou *full professor*) é o mais elevado da carreira acadêmica, com alto grau de estabilidade e maior autonomia, equivalente ao de professor titular no Brasil. A obtenção de estabilidade (*tenure*) no cargo pelos professores não necessariamente segue parâmetros únicos, visto que eles variam em cada instituição. Critérios como antiguidade e produção acadêmica não são adotados ou avaliados igualmente por todas as universidades. Além disso, não há regulamentação federal no país referente ao piso ou ao teto salarial dos professores universitários. No caso de professores de línguas e literaturas, há algumas recomendações, sem caráter oficial, feitas pela *Modern Language Association* (MLA).

É frequente que cada profissional negocie individualmente as suas condições de trabalho previamente à sua contratação por uma universidade.

A breve explanação sobre esses pontos centrais da carreira docente universitária nos Estados Unidos justifica-se pela relevância das condições de trabalho como fator influente na agência docente das professoras universitárias de língua portuguesa entrevistadas. Por exemplo, Neide, única responsável pelo ensino de língua portuguesa em sua universidade há duas décadas, queixa-se sobre a insegurança quanto à renovação de seu contrato na instituição:

Durante os primeiros quase quinze anos, **eu tinha contrato anual. Renovava, às vezes, depois do exame final, às vezes bem tarde, às vezes em março.** [...] Teve um ano que eu fiquei sabendo em julho que eu ia receber um contrato para trabalhar em setembro... [...] **eu não vou embora, eu não estou procurando, [...] mas muita gente não consegue viver assim.** Teria que procurar outro emprego e se mudar. [...] **É um luxo que as universidades se aproveitam muito das mulheres que não precisam sustentar a casa.** (Neide)

A incerteza quanto à renovação anual do contrato de trabalho gera insatisfação na colaboradora, que considera haver uma exclusão de gênero subjacente à oferta de condições de trabalho impeditivas para o sustento familiar. Para além da reflexão de cunho pessoal feita por ela, a insegurança relativa à permanência no cargo de professor de língua portuguesa tem um impacto na própria manutenção da oferta de cursos do idioma. Em outras palavras, a rotatividade de docentes enfraquece a consolidação do idioma na universidade, como explana Neide:

As coisas são muito cíclicas e [...], quando tem uma pessoa permanente, [...] a pessoa já está lá, tem a posição permanente... ela não tem que... caiu muito, mas **a pessoa ainda mantém... se a matrícula cai em português, eles podem até decidir: “ah, não tem muito interesse, vamos cortar”.** Fica mais fácil de cortar [...]. (Neide)

Eu acho que também, às vezes, depende muito da pessoa encarregada. [...] **ajuda muito ter uma estrutura e estabilidade. Numa coisa que troca sempre é complicado.** Até os horários, se você troca os horários, os alunos ficam... porque eles estão programando, às vezes, é interessante, eu vejo alunos que estão programando desde o primeiro semestre o que eles querem fazer e, quando vão fazer, **é só mexer um pouquinho que atrapalha tudo para eles.** (Neide)

Neide associa a falta de estabilidade no trabalho do professor de língua portuguesa à maior vulnerabilidade dos cursos do idioma e à probabilidade do seu cancelamento pela administração. A troca de professores impactaria o número de matrículas de estudantes, os

quais, segundo a colaboradora, preferem a previsibilidade de saber que docente ministrará o curso e até quando isso acontecerá. A agência docente é afetada pela incerteza quanto à continuidade no cargo, na medida em que a colaboradora evita mesmo realizar mudanças no horário de oferta dos cursos de língua, tendo em vista o seu objetivo de atrair o maior número possível de alunos para validar a existência do ensino do idioma na instituição. Logo, tal situação gera um impacto pessoal para a professora e um impacto institucional para a continuidade do ensino de língua portuguesa.

Conforme relata Neide, a própria expansão da oferta dos cursos de língua portuguesa é obstada pelo desinteresse institucional na concessão de maiores benefícios trabalhistas à professora:

Português é só uma aula. Eu já dei aulas para alunos voltando do Brasil ou se preparando além daquele primeiro ano, mas **a minha ideia era de eventualmente oferecer alguma coisa a mais.** E eu tinha uma chefe de francês que me apoiou muito... [...] eu preparei várias opções de aulas em tradução, aulas em português, aula de conversação, **mas a administração no momento não está preparada para oferecer mais nada. Aumentar a carga horária, aumentar o número de aulas, complica porque aí eles têm que me oferecer plano de saúde, aposentadoria, quer dizer, eles gostam do jeito que está. É muito mais barato para a universidade.** (Neide)

A entrevistada enxerga na relação trabalhista com a universidade um empecilho à expansão das suas atividades como docente de língua portuguesa. O esforço de preparar aulas do idioma em outras modalidades (como, por exemplo, tradução e conversação) é corroborado pelo chefe do departamento de línguas da universidade, mas é frustrado quando ascende às esferas administrativas institucionais, alegadamente pela recusa em ampliar os benefícios de trabalho da colaboradora decorrentes do aumento da sua carga horária. Assim, segundo Neide, há uma limitação da sua agência docente em razão do regime trabalhista imposto pela universidade, especificamente pelo que chama “administração”, o que sugere uma insatisfação da professora, enquanto agente do nível micro, e a administração, enquanto agente do nível meso da política linguística de ensino de língua portuguesa na instituição.

Os comentários da professora Neide sobre a limitação provocada pelas condições de trabalho ofertadas pela sua universidade são corroborados pela professora Sara. Esta correlaciona o baixo salário ofertado pela sua instituição à contratação de professores de língua portuguesa pouco qualificados para a função:

Estou reclamando mais sobre o fato que, **se é um trabalho precário, [...] oferecer cinco, seis mil dólares por curso, e achar que você vai achar um**

professor que está morrendo de vontade de ensinar o curso? As coisas não funcionam assim.¹⁹² (Sara)

E não é realmente culpa deles [dos professores substitutos]... que eles não sejam... sabe, que eu não esteja achando os melhores substitutos. [...] **não pagamos muito dinheiro, e é um trabalho precário.**¹⁹³ (Sara)

Eu tenho dificuldade em encontrar pessoas que tomem decisões baseadas em pesquisa e não apenas baseadas em... desejo, sabe? Ou no que elas queiram fazer. [...] Hum, **é um problema de verdade porque nós não pagamos muito dinheiro, certo? São apenas posições de substituto.**¹⁹⁴ (Sara)

Sara reiteradamente classifica o trabalho do professor de língua portuguesa em sua universidade como “precário”, tendo em vista as condições salariais proporcionadas pela sua instituição. A colaboradora atribui à aludida precariedade trabalhista a dificuldade em encontrar professores qualificados de língua portuguesa, uma vez que a oferta de uma posição de *adjunct professor* (professor substituto) de língua portuguesa significa que a universidade estaria aberta a aceitar professores sem doutorado para o exercício da função e sem conceder qualquer garantia além do ganho por hora-aula ministrada.

Ao comentar a busca por um professor de língua portuguesa que pudesse substituí-la durante um período de afastamento das atividades docentes na universidade, denominado de ano sabático, Sara põe em relevo o fato de que é a única professora de língua portuguesa em sua universidade e de que não tem a possibilidade de dedicar-se exclusivamente ao ensino do idioma:

O outro desafio é a equipe do curso, certo? Eu... **porque eu estou dividida entre o espanhol e o português, eu não posso passar a minha vida toda no português.** Eu tenho de ensinar espanhol.¹⁹⁵ (Sara)

Um dos grandes problemas é porque eu sou uma professora de espanhol... [...] eu posso ensinar dois cursos de português por ano, mas aí eu tenho de encontrar alguém que possa ensinar os outros dois cursos.¹⁹⁶ (Sara)

¹⁹² No original: “I’m more complaining about the fact that, **if it’s a precarious job, [...] offer five, six thousand dollars a course, and think that you’re gonna find a professor who is dying to teach the course? It just doesn’t work that way**” (Sara).

¹⁹³ No original: “And it’s not really their [adjuncts’] fault... that they’re not... you know, that I’m not finding the best adjuncts. [...] **we don’t pay a lot of money, and it’s precarious work**” (Sara).

¹⁹⁴ No original: “I have a hard time finding people that are making decisions based on research, and not just based on... desire, right? Or what they want to do. [...] Hm, **it’s a real problem because we’re not paying a lot of money, right? They’re just adjunct positions**” (Sara).

¹⁹⁵ No original: “The other challenge is staffing the class, right? I... **because I’m split between Spanish and Portuguese, I can’t spend my entire life on Portuguese.** [...] I have to teach Spanish” (Sara).

¹⁹⁶ No original: “One of the big problems is because **I’m a Spanish professor... [...] I can teach two courses a year in Portuguese, but then I have to find someone to teach the next two courses**” (Sara).

Eu sou a única professora no campus que ensina [português]. Eu tentei muito achar um substituto [...]. Na verdade, eu estou tentando achar um substituto agora mesmo se você puder me ajudar. [...] Então, eles podem ensinar durante a primavera enquanto estou no meu período sabático. Mas agora há quatro aulas... e quatro cursos, mas não é um *minor* porque eu teria que abrir mão da minha responsabilidade com o espanhol.¹⁹⁷ (Sara)

Cynthia: Você.. Você pensa em capacitar a próxima pessoa?

Sara: Eu sempre penso... mas, quer dizer, **eu perco tanto tempo, e preencho toda uma lousa, eu arrumo tudo.** [...] **Tanto trabalho extra todo ano.**¹⁹⁸ (Sara)

Sara menciona a cisão entre as suas atividades como professora de língua portuguesa e de língua espanhola na mesma instituição. Segundo a colaboradora, a impossibilidade de dedicar-se exclusivamente ao ensino de língua portuguesa é um obstáculo para torná-lo parte de um programa acadêmico passível de conceder titulação em nível de especialização de graduação (*minor*) em língua portuguesa aos seus estudantes. A centralidade da agência da professora Sara para a continuidade e o reconhecimento acadêmico do ensino-aprendizagem de língua portuguesa é atestada também pela sua iniciativa de buscar um substituto durante o seu afastamento e de treiná-lo para assumir essa posição. A entrevistada sugere um desgaste provocado por esse isolamento que gera sobrecarga, uma vez que ela entende essa atividade de treinar um substituto como um “trabalho extra”.

De acordo com Sara, a cisão entre o ensino de língua portuguesa e de língua espanhola provoca mal-estar entre ela e os seus alunos e os seus colegas professores:

[...] Eu tive alunos que chegaram para mim no semestre passado e disseram: “se você não vai ensinar, nós não vamos nos matricular”. [...] Então, essa é uma das razões por que eu estou ensinando os dois cursos neste semestre, o que é ótimo, mas [...] **é difícil porque eu sei que meus colegas do espanhol não gostam disso, sabe? [...] Eles não gostam que eu não esteja ensinando espanhol.**¹⁹⁹ (Sara)

¹⁹⁷ No original: “**I’m the only one professor on campus that teaches it** [Portuguese]. I tried really hard to find an adjunct [...]. I’m actually looking for an adjunct right now if you’d like to help me. [...] So they can teach during Spring while I’m on sabbatical. But right now is there four classes... And four courses, but it’s not a minor. And, **because I’m shared with Spanish, it would be very hard for me to make it a minor, because I would have to give up my responsibility to Spanish**” (Sara).

¹⁹⁸ No original: “Cynthia: Do you... Do you plan to do some training to the next person? [...] Sara: I always do... but, I mean, I **spend so much time, and I set up a whole blackboard, I set up everything.** [...] **So much extra work every year**” (Sara).

¹⁹⁹ No original: “[...] **I had students coming to me last semester that said: “if you’re not teaching it, we’re not taking it”.** [...] So that’s one of the reasons why I’m teaching both this semester, which is great, but [...] it’s hard [...] because I know that **my Spanish colleagues do not like that, you know? [...] They don’t like that I’m not teaching Spanish**” (Sara).

A professora Sara ecoa a voz de alunos de língua portuguesa que demonstraria a rejeição por um professor substituto e comenta a insatisfação de colegas de língua espanhola com a divisão das atividades da colaboradora com a língua portuguesa. A associação entre o ensino de língua portuguesa e da língua espanhola na universidade novamente confirma a centralidade da agência dessa docente para a sobrevivência dos cursos do idioma na sua instituição. Já a insatisfação dos professores de língua espanhola refere-se ao vácuo docente causado quando Sara direciona parte de sua própria carga horária para o ensino de língua portuguesa. Sara, então, sente-se pressionada de ambos os lados: um lado insiste para que continue e outro para que abandone o ensino de língua portuguesa. Essa pressão, que pode ser atribuída à aparente falta de interesse institucional pela manutenção do curso de língua portuguesa e a consequente assunção dessa responsabilidade de forma individual pela professora Sara, remete a um ambiente conflituoso para o exercício da sua agência docente.

Os relatos das professoras Neide e Sara permitem compreender que as condições de trabalho proporcionadas por suas instituições provocam consequências para a sua agência no ensino de língua portuguesa. Essas condições incluem a renovação dos contratos de trabalho, as políticas de salário e de benefícios, a ausência de dedicação exclusiva ao ensino da língua portuguesa e a rotatividade de professores do idioma em uma mesma instituição. As condições de trabalho pressionam a agência das docentes e ameaçam a continuidade da oferta do idioma na grade das universidades. Liddicoat (2018) mostrou que estruturas institucionais, tais como o estabelecimento da distribuição da carga horária, afetam a dedicação dos professores ao ensino de línguas. Ampliando o achado de Liddicoat (2018), os trechos desta subseção indicam que não só as estruturas institucionais afetam a agência docente, mas especificamente as próprias condições de trabalho desses docentes universitários, tais como o baixo salário, os reduzidos benefícios trabalhistas e a falta de dedicação exclusiva ao ensino de língua portuguesa. Todos esses aspectos, por impactarem a agência do docente de língua portuguesa, podem prejudicar o ensino do idioma nas universidades.

5.3 Professor titular de literatura em língua portuguesa

A terceira categoria docente é representada pelo único colaborador identificado pelo nome verdadeiro nesta pesquisa, com o devido consentimento. Kenneth David Jackson é professor universitário titular (*professor*), pesquisador, tradutor, crítico literário, ensaísta e antologista de literatura em língua portuguesa. A sua atuação distingue-se das demais

professoras entrevistadas porque, ao ensino do idioma, acrescenta-se o ensino e a produção intelectual sobre a literatura e a cultura dos países de língua portuguesa, desenvolvida em diversas instituições de ensino superior dos Estados Unidos ao longo de quase seis décadas. Dito isso, as avaliações sobre o ensino e a pesquisa sobre temas brasileiros nos Estados Unidos são unânimes em apontar K. David Jackson como um dos mais eminentes estudiosos do país (cf. BOM-MEIHY, 1990; BARBOSA; EAKIN; ALMEIDA, 2002).

Kenneth David Jackson nasceu na cidade de Henderson, estado do Texas, no ano de 1944. Graduiu-se em *Liberal Arts and Sciences* (Artes e Ciências Liberais) pela Universidade de Illinois em 1966. O seu contato com a língua portuguesa aconteceu ainda na graduação, em 1964, quando participou como violoncelista em um concerto da Orquestra Sinfônica da Universidade de Illinois no Brasil. Após esse primeiro contato, participou de um curso de verão introdutório à língua portuguesa na Universidade de Wisconsin. Ao graduar-se, obteve uma bolsa de pós-graduação em Língua Portuguesa, concedida no lastro do *National Defense Education Act* (NDEA), pela Universidade de Wisconsin, onde obteve seu mestrado e doutorado na área, respectivamente, em 1967 e em 1973. Sua tese de doutorado, intitulada *Vanguardist prose in Oswald de Andrade* (Prosa vanguardista em Oswald de Andrade), foi orientada por Jorge de Sena, escritor português naturalizado brasileiro, um dos mais importantes intelectuais de língua portuguesa do século XX e um dos maiores expoentes do ensino de literatura em língua portuguesa em instituições de ensino superior nos Estados Unidos durante as décadas de 1960 e 1970. Como se observa, o período de formação acadêmica de K. David Jackson coincidiu com os anos áureos de investimento federal estadunidense no ensino-aprendizagem de língua portuguesa na década de 1960. Naquele momento, a Universidade de Wisconsin projetava-se como um grande centro formador de estudiosos brasilianistas, conforme visto no capítulo dedicado à história do ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos, tendo sido beneficiada pelos recursos federais disponíveis. Esse período foi vividamente descrito por Jackson na entrevista: “[...] as bolsas ajudavam muito, inclusive nos seminários de Jorge Sena tinha mesas grandes, salas muito grandes, umas vinte e cinco pessoas, todas com bolsa e com os microfones na mesa, parecia a BBC [*British Broadcasting Corporation*]”.

A atuação de K. David Jackson na área de ensino de língua e literaturas em língua portuguesa transcorreu-se em quatro universidades. Na Universidade de Wisconsin, durante o doutorado, foi *teaching assistant* (1968-1971). Na Universidade do Novo México, no Departamento de Línguas Modernas e Clássicas, foi *visitant assistant professor* (1973-1974). Na Universidade do Texas, em Austin, no Departamento de Espanhol e Português, passou por

diversos cargos da carreira acadêmica: foi *assistant professor* (1974-1979), *associate professor* (1980-1990), e *professor* (1991-1993). Ainda na Universidade do Texas Austin, foi orientador no Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-Americanos. Na Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara, no Instituto de Verão em Português, vinculado ao Centro Jorge de Sena de Estudos Portugueses e pertencente ao Departamento de Espanhol e Português, foi *visiting associate professor* (1986). Na Universidade de Yale, no Departamento de Espanhol e Português, foi *visiting professor* (1992) e *professor* (1993 até o presente momento). Em Yale, foi Presidente do *Council on Latin American & Iberian Studies* (Conselho de Estudos Latino-Americanos e Ibéricos) (1995-1999) e atualmente é Diretor da Graduação em Língua Portuguesa.

As publicações bibliográficas de autoria de K. David Jackson incluem, dentre outras, *A prosa vanguardista na literatura brasileira: Oswald de Andrade* (1978), *Vanguardism in Latin American literature: an annotated bibliographical guide* (1990), *A vanguarda literária no Brasil: bibliografia e antologia crítica* (1998), *Adverse genres in Fernando Pessoa* (2010), *Machado de Assis: a literary life* (2015), *Cannibal angels: transatlantic modernism and the Brazilian avant-garde* (2021) e *Tiquetaque, tiquetaque: o jornalismo de Patrícia Galvão* (no prelo). Já os livros organizados pelo professor Jackson incluem, dentre outras, *Transformations of literary language in Latin American Literature: from Machado de Assis to the Vanguard* (1987), *One hundred years of invention: Oswald de Andrade and the Modern Tradition in Latin American Literature* (1992), *Haroldo de Campos: a dialogue with the Brazilian concrete poet* (2005), *Experimental, visual, concrete: avant-garde poetry since 1960* (1996), *Oxford anthology of the Brazilian short story* (2006), *Joaquim Nabuco na Universidade de Yale* (2010), e *Joaquim Nabuco na República* (co-organizado por Ângela Alonso) (2012). Somando-se a essa vasta bibliografia, K. David Jackson publicou capítulos de livros, artigos acadêmicos, resenhas críticas, dentre outras produções, além de ter traduzido para o inglês obras em prosa e verso escritas em língua portuguesa.

Em reconhecimento às suas notáveis contribuições para a difusão da língua portuguesa e das culturas lusófonas no exterior, K. David Jackson recebeu diversas honrarias. Em Portugal, no ano de 2016, recebeu a Medalha Vasco da Gama, concedida pela Academia de Marinha de Lisboa (PORTUGAL, 2016). No Brasil, em 2010, recebeu a Medalha Joaquim Nabuco, concedida pela Embaixada do Brasil nos Estados Unidos e, em 2019, a condecoração da Ordem do Rio Branco, concedida pelo Ministério das Relações Exteriores (BRASIL, 2019). Nos Estados Unidos, em 2019, recebeu a Medalha Machado de Assis, da *Brazilian Endowment for the Arts* (Fundo Brasileiro para as Artes), instituição sem fins lucrativos voltada ao fomento das

artes e da cultura brasileira nos Estados Unidos (BRAZILIAN TIMES, 2020). Logo, para além do reconhecimento acadêmico, o trabalho intelectual de K. David Jackson também possui um reconhecimento oficial pela difusão da língua e das culturas de países falantes de português.

O elenco de parte da extensa produção acadêmica de K. David Jackson, além das honrarias por ele recebidas, serve a um duplo propósito para além da apresentação do entrevistado. O primeiro é evidenciar a importância da sua fala como testemunha e participante histórico do desenvolvimento dos estudos de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos durante quase seis décadas. O segundo é ressaltar que, diante da diversidade dos campos de atuação do entrevistado, o que ora segue é um recorte feito por nós, tendo em vista os objetivos de pesquisa, da sua visão como professor universitário de literatura em língua portuguesa.

Os principais elementos apontados por K. David Jackson, entendidos aqui como mediadores da sua agência docente, foram reunidos nas seguintes subseções: estruturas institucionais e formação intelectual.

5.3.1 Estruturas institucionais

Um dos elementos mediadores da agência docente do professor de língua portuguesa, segundo Jackson, são as estruturas institucionais. Essas estruturas incluem a indefinição do lugar da língua portuguesa nos estudos de área, a escassez de cursos avançados de língua portuguesa, o restrito número de vagas de trabalho para professores do idioma, a transitoriedade de professores em seus cargos e o generalismo deles exigido.

O primeiro ponto sublinhado pelo professor é a indefinição do lugar da língua portuguesa nos estudos de área norte-americanos:

Agora, [...] entre os problemas estruturais, está o seguinte: **que quando os Estados Unidos criaram esse sistema de estudos de área, chamado *area studies*, deixaram o português mais ou menos no meio dos mares porque os estudos da Europa em geral nem incluem a Península Ibérica... muito pouco... e, quando muito, Espanha. Eu acho que raramente chega a Portugal ou só mais recentemente. Agora, o português europeu, que significa também o português africano, lusofonia, ficou fora, em certo sentido, dos estudos do português porque não pertence à América Latina, entre aspas, onde as bolsas e o esforço foram aplicados.** Então, mesmo dentro do conceito da América Latina, os centros de estudos latino-americanos, em geral por causa do número de países e por razões históricas, têm como seus diretores e principais esforços a América espanhola. **E sempre dizem: “ah, o Brasil é exceção, o Brasil é diferente”.** Muito bem. **Tem havido pessoas altamente capacitadas e dedicadas ao Brasil, mas num**

contexto dominado por um interesse continental que, às vezes, exclui o Brasil mesmo assim, e outros incluem, mas diluído, um pouco diluído. (K. David Jackson)

[...] esse é outro dos pequenos desafios. É o termo, você vai ver... *Latin-American*. Agora os meus colegas aqui... tem dois cursos que serão oferecidos agora, *Latin-American Culture*, *Latin-American Lecture*. Hispano-americano, mas eles dizem *Latin-American*. E você pergunta: “Mas e o Brasil?”, “Não amola, *vambora!*”. (K. David Jackson)

A reflexão do professor Jackson sobre a indefinição do lugar da língua portuguesa nos estudos de área relaciona-se à compartimentalização do conhecimento materializada nas estruturas administrativas universitárias. Conforme visto no capítulo dedicado à história do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior nos Estados Unidos, a definição dos estudos de área como conceito organizador da academia estadunidense iniciou-se de modo incipiente na década de 1940, vindo a ganhar força na década de 1960. Os excertos chamam a atenção para a dificuldade de encaixar a difusão continental da língua portuguesa — o que, a princípio, seria uma vantagem, pois reforçaria a relevância do seu aprendizado diante da sua presença mundial — nos moldes de conhecimento acadêmico norte-americano. A que área o ensino-aprendizagem da língua portuguesa poderia ser vinculado: aos estudos latino-americanos, ibéricos, hispano-americanos, europeus ou lusófonos? Este questionamento subjacente e até incômodo, ecoado pelo professor, evidencia como a estruturação do conhecimento acadêmico, sedimentada em processos históricos, pode limitar a agência docente. O professor ressalta a atuação de pessoas capacitadas e dedicadas aos estudos do Brasil, que, no entanto, não conseguiriam atuar plenamente nesse sentido por estarem subjugadas ao próprio conceito de estudos de área que organiza as universidades e pela indefinição do lugar do Brasil e da língua portuguesa em seu escopo.

Complementarmente, o professor Jackson destaca a indefinição quanto à importância do ensino-aprendizagem da língua portuguesa em face de outras línguas continentais:

[...] [o português] continua sendo, digamos, um programa essencial, um dos países maiores do mundo, evidentemente, do continente, dos BRICS, no século XXI, mas ainda, nos Estados Unidos, relativamente pouco estudado. E para melhorar esse quadro tem havido pessoas altamente dedicadas a promover os estudos brasileiros e de língua portuguesa, mas eu acho que se trata também de uma questão de estrutura acadêmica. Porque está numa estrutura... está numa posição fraca nas estruturas acadêmicas. Sempre ligado, mas inferior ao espanhol e ao conceito da América Latina [...]. Então, tem faltado para o Brasil, eu acho, a devida atenção, apesar dos grandes esforços feitos por muitos para promover o

estudo da língua e da literatura brasileira. Em certo sentido, tem havido mais sucesso com a literatura do que com a língua. (K. David Jackson)

[...] parece um pouco absurdo que a língua que é sexta, sétima, oitava mais falada no mundo tivesse que lutar para ganhar espaço e, às vezes, ser considerada equivalente do quéchua, do aimará, do guarani em termos de estudos latino-americanos. E aqui, nos estudos latino-americanos, é um dos poucos lugares que exige um ano de português. Só que se o aluno disser: “Eu prefiro fazer o crioulo haitiano”. “Muito bem”. “Eu prefiro fazer guarani”. “Muito bem”. [...] São isentos de fazer o português. Em outros lugares, nem tem o requisito, nos estudos latino-americanos, de português e língua portuguesa. (K. David Jackson)

Os excertos abordam a diferença entre, de um lado, o *status* da língua portuguesa e de outro, da língua espanhola e das línguas nativas das populações originárias do continente. No primeiro excerto, o professor reitera que a ligação universitária da língua portuguesa e do Brasil à língua espanhola e à América Latina não simboliza sua paridade no âmbito da administração acadêmica, uma vez que os primeiros estariam academicamente subordinados aos segundos. No segundo excerto, o professor demonstra perplexidade com a equiparação de *status* entre a língua portuguesa e as línguas indígenas do continente no âmbito dos estudos latino-americanos. A comparação não reside no valor das línguas *em si*, nem de seus falantes, mas torna contundente a desconsideração, por parte da administração acadêmica, da relevância do número de falantes da língua portuguesa no continente americano e, conseqüentemente, da importância do seu estudo para a compreensão continental pelos estudantes.

A trajetória histórica do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior nos Estados Unidos, para Jackson, é marcada pelo trabalho individual de professores:

Então, nessas experiências e nesses anos todos, me ajudava a assistir os fluxos, os altos e baixos do interesse e da situação do campo nos Estados Unidos. Sempre havia pessoas trabalhando, se dedicando, para desenvolver, olha a palavra: a língua portuguesa. Eu acho... eu não sei se ajudou ou não ajudou, o quadro não mudou muito nesses anos todos. Talvez, sem esse esforço, teria sido menos. (K. David Jackson)

Para o entrevistado, o esforço individual de professores e pesquisadores não foi suficiente para expandir o aprendizado de língua portuguesa nas instituições do país. No entanto, o colaborador ressalva que, diante de estruturas institucionais adversas, a agência dos professores possa ter sido responsável pela manutenção do idioma nas universidades.

Quando reflete sobre as estruturas da instituição onde atua, o professor Jackson considera que a língua portuguesa está em uma posição desconfortável:

[...] eles agora optaram, pelo menos, pela palavra “Português”. *Departament of Portuguese. Portuguese é o que? E não tem, digamos, situação independente acadêmica, estrutural, na universidade. Português é aquilo que o espanhol resolve que seja, quer que seja.* [...] (K. David Jackson)

Tinha a impressão aqui que eles queriam o português porque precisavam, era necessário para a reputação o “*Departament of Spanish and Portuguese*”. Precisava de alguma maneira, mas não era para... era para sentar e ficar quieto ali como representante oficial. Você usava medalha e não era para realmente fazer muita coisa. (K. David Jackson)

Agora, português... onde está o português? Está atrás de você, aquela placa ali. Você vai andar aqui... o quê? *Spanish and Portuguese*, mas não tem uma presença. [...] Visibilidade, presença. Por que não temos presença aqui? Porque não diz “Português” em lugar nenhum, oficial. Não há pessoal. Dependemos do *cross-listing*, de viver como parasitas emprestados dessas várias unidades. E a parte que está realmente crescendo e fortalecendo, que é o *Summer Program* para o Brasil, o departamento não quer saber [...]. Se fizer algum sucesso, é apesar daquilo que existe aqui, apesar das dificuldades inerentes, conseguimos fazer alguma coisa. Por exemplo, eu vou ter... “ah, mas nas sextas-feiras eu viajo”. Na sexta-feira, vai ter reunião com os alunos do verão e vamos chamar os alunos interessados em fazer língua portuguesa, principiantes, para comer brigadeiro aqui. [...] Pelo menos nós vamos ter esse tipo de festinha que eu tenho que arrancar do departamento e criar à parte. Não vai aparecer viva alma do espanhol, nunca aparecem em nada. [...] Completamente desconectado, mas chefiado por eles, encarregados, me dizendo o que posso e não posso fazer. (K. David Jackson)

Os excertos de Jackson referem-se à distinção de *status* entre a língua espanhola e a língua portuguesa dentro do mesmo departamento. Muito embora ambas as línguas constem na nomenclatura departamental, o espaço reservado à língua portuguesa seria quase simbólico, na medida em que os rumos dela na instituição estariam subordinados ao direcionamento dos representantes do espanhol e que, na prática, as iniciativas tomadas em ambos os programas seriam isoladas umas das outras. No relato do professor, a estrutura universitária aparece como constrangedora à sua agência docente, no sentido de que não se espera do representante da língua portuguesa uma agência no sentido de expandir o ensino-aprendizagem do idioma na instituição, de modo que qualquer ação nesse sentido seria feita “apesar” da indiferença e da falta de apoio do departamento.

Em um contexto pouco favorável, a manutenção dos cursos de língua se deveria mais a esforços informais do que ao apoio institucional:

[...] nas próprias estruturas acadêmicas, [...] tem esse calendário dos primeiros dias. Eu estou tentando colocar agora essa reunião de possíveis alunos

interessados no calendário, até agora não conseguimos [...], mas precisamos entrar para chamar a atenção do aluno em geral e do novo aluno na seleção de cursos e na seleção de língua. **Acho que o que tem ajudado são meios informais, companheiros de quarto. “Ah, eu fiz português, meu companheiro de quarto é brasileiro, etc.”. É comum isso, aluno que voltou do verão etc. “Ah, falei com fulano, sou amigo do amigo”. É assim que conseguimos os alunos e não pela estrutura acadêmica.** (K. David Jackson)

Agora, no [programa de] verão, temos tido consistência por quinze anos. Tive muito sucesso. [...] Cria uma certa comunidade e **não tem sido possível criar esse tipo de comunidade aqui na estrutura durante o ano acadêmico**, infelizmente. Apesar do pão de queijo, brigadeiro, festinhas e tal. (K. David Jackson)

De acordo com Jackson, a manutenção dos cursos de língua portuguesa seria mais tributária do esforço dos professores do idioma para apresentá-lo como uma opção de estudo disponível e da divulgação informal dos cursos feita pelos alunos. Uma dessas iniciativas é o programa de verão capitaneado pelo professor, que leva os estudantes norte-americanos para uma experiência imersiva durante duas semanas em algumas cidades do Brasil, onde têm a oportunidade de aprender a língua portuguesa e de conviver com a cultura brasileira. Essas iniciativas individuais constituiriam um contraponto às dificuldades de aumentar o número de alunos dos cursos de língua portuguesa com o endosso institucional. Sendo assim, a agência do docente de língua portuguesa seria exercida no sentido típico com que ela vem sendo entendida na política linguística, isto é, *contra* as estruturas (LIDDICOAT, 2018), neste caso, universitárias.

O segundo ponto associado às estruturas institucionais, segundo Jackson, é a escassez de opções para a continuidade dos estudos da língua portuguesa para além do nível básico:

A língua, em certo sentido, o amor pela língua e chegar a uma posição avançada na língua é uma característica, em certo sentido, de pessoas que tiveram ou têm um contato direto e maior com o Brasil. Tem que haver uma motivação pessoal. **Por isso talvez que o número de alunos de língua portuguesa no país não tem excedido, em certo sentido, aos onze, doze mil por ano. Não tem mudado muito essa cifra.** Porém, há pessoas que ou passaram a morar no Brasil ou têm família ou têm contatos no Brasil cujo conhecimento da língua portuguesa realmente é excelente e [que são] dedicadas também ao ensino do português para americanos. Mas esse número não é tão grande como poderia ser. **E quando chegam às faculdades não encontram, em certo sentido, estrutura, inclusive para aulas avançadas de língua nesse nível de poder, realmente, tem um impacto muito grande.** Eu acho... talvez em uma dúzia, talvez duas dúzias de instituições americanas tenham essa possibilidade [...] de construir um programa avançado de língua portuguesa. (K. David Jackson)

Agora eu conheço muita gente que ficou fascinada com o Brasil, teria estudado mais, mas, por falta de programa, falta de cursos suficientes, falta de programa estruturado para levar, digamos, ao grau, foram para outras áreas. [...] Inclusive, no nível do doutorado, há pessoas que ou resolveram não terminar a tese ou abandonaram o campo pela escassez de vagas interessantes. (K. David Jackson)

Jackson aponta que o interesse pelo estudo da língua portuguesa nas universidades está muito ligado à motivação pessoal advinda do contato com o Brasil. Contudo, a passagem da identificação pessoal ao estudo avançado do português seria limitada pelo número restrito de instituições que ofertam um efetivo programa sequencial de cursos do idioma. Consequentemente, o horizonte profissional para o aluno que decide prosseguir no estudo da língua portuguesa não parece promissor e torna-se motivo de abandono dos estudos do idioma.

Para os que permanecem na carreira acadêmica de ensino de língua portuguesa, o terceiro ponto levantado pelo professor Jackson refere-se à falta de postos permanentes de trabalho:

Bem, [o desafio para fortalecer a língua portuguesa no contexto universitário] **primeiro é uma questão do número de professores, de conseguir os postos possíveis.** Por exemplo, aqui tivemos durante vários anos uma professora encarregada das aulas de língua portuguesa e não temos mais. **Nós estamos contando com Fulbright, as bolsas das pessoas que vêm do Brasil, mas aí não tem a coordenação que tem no espanhol, então há falta, né? De uma estrutura, digamos, mais duradoura, mais permanente, de ensino. Se o aluno vai ter... todo semestre aparece um fulano diferente... porque, em certo sentido, aprendizagem de língua é toda uma coisa pessoal.** Os alunos são extremamente fiéis aos seus professores normalmente. “Ah, eu não poderia continuar a estudar português se não fosse com fulano de tal”. Mas é um absurdo, né? Mas, mesmo assim, nesse sentido, **a falta de um instructor, senior lecturer, como se fala aqui, faz muita falta.**

[...] em certo sentido, rodízio de personalidades, por interessante que sejam... eu sei que, no ano passado, **havia três pessoas ótimas aqui dando aula, mas depois é um vácuo. Então vêm outros três, ninguém sabe como vai ser a aula, quem é fulano, não sei...** [...] **Começa tudo do zero. Sempre eu... tem sido um problema através dos anos ter que começar do zero.** Possivelmente, provavelmente em muitos casos, por uma **certa falta de vontade dos departamentos de *Spanish and Portuguese* de fazer o investimento necessário no pessoal de língua portuguesa porque há períodos em que a matrícula é baixa, não tem aquela massa de alunos que tem o espanhol e outros departamentos.** Agora, eu acho que tem sido melhor, até nos lugares menores, que tiveram a sorte de ter uma pessoa permanente dedicada. **Uma pessoa permanente é melhor do que três ou quatro que revezam todo ano.** (K. David Jackson)

O cenário profissional para os professores de língua portuguesa descrito pelo professor caracteriza-se pelo rodízio dos professores em seus postos de trabalho. A perda de professores de língua portuguesa permanentes e a sua substituição por professores temporários, a exemplo daqueles ligados ao FLTA da Fulbright, acarretaria descontinuidade de iniciativas docentes, o que tornaria o trabalho do professor de língua portuguesa mais intenso porque teria de começar tudo como se nada houvesse sido feito anteriormente. Acarretaria também a desmobilização do corpo discente, o que novamente demandaria um trabalho de recrutamento de alunos.

Segundo o professor Jackson, aqueles que conseguem perseverar na carreira docente universitária em língua portuguesa e alcançar uma vaga de trabalho compatível com a sua formação no idioma, especificamente no campo da literatura em língua portuguesa, teriam de adequar-se ao generalismo deles exigido:

[...] o professor de português acaba trabalhando e escrevendo sobre vários gêneros. E em geral não se limita, como é o luxo de professores de outras áreas, francês e espanhol, a ser, digamos, a estudar um autor, um período. Eu acho que isso no nosso campo não é possível nem aconselhável. (K. David Jackson)

Inclusive para empregos futuros, para seu dossiê, você precisa se mostrar altamente capacitado em várias áreas. Eu acho que isso talvez seja mais o caso das partes, não sei, das literaturas, pelo menos na tradição acadêmica americana. **Pianista, né? As instituições querem um grande solista mundial, mas também querem um professor para dar primeiras aulas do instrumento.** (K. David Jackson)

Na perspectiva do entrevistado, a pouca disponibilidade de vagas de trabalho nas universidades enseja a multiplicidade da atuação docente e intelectual dos professores-pesquisadores em língua portuguesa e suas literaturas. O fato de as instituições contratarem apenas um professor do idioma traria outro impacto para a agência docente: a necessidade de conhecimento em várias áreas do conhecimento. Nesse ponto, o entrevistado ecoa o isolamento do professor de língua portuguesa e suas literaturas já amplamente documentada na literatura levantada para a construção do capítulo dedicado à história do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos, cujo resultado é a sobrecarga de trabalho.

Para o professor Jackson, de fato, enfrentar as estruturas institucionais constitui um desafio para o professor de língua portuguesa:

A estrutura acadêmica e a falta de apoio acadêmico necessário nessa estrutura e [...] do valor dado ao português como campo acadêmico [é o principal desafio]. [...] E o campo linguístico. (K. David Jackson)

As estruturas institucionais, segundo a análise ora praticada, constituem um elemento mediador da agência docente para o professor Jackson. Os trechos apresentados nesta subseção desvelam que o *status* institucional do idioma reflete-se na indefinição do lugar da língua portuguesa nos estudos de área norte-americanos, na escassez de cursos avançados de língua portuguesa, no restrito número de vagas de trabalho para professores do idioma, assim como na rotatividade de professores e no generalismo que deles é exigido. Essas estruturas, semelhantemente ao que foi dito pelas professoras associadas, são percebidas a partir do contato com colegas de departamento ou com representantes da administração universitária e são consideradas como indiferentes ou desfavoráveis às suas ações docentes. Como mostram Fenton-Smith e Gurney (2016), no nível meso da universidade, as pessoas com poder são aquelas que ocupam cargos superiores de liderança universitária, tendo o poder de iniciar, aprovar, manter e/ou encerrar uma política linguística, seja em toda a instituição, seja em parte dela (FENTON-SMITH; GURNEY, 2016). Na compreensão do professor de literatura em língua portuguesa, os atores do nível meso seriam os representantes das estruturas institucionais e interessados na manutenção do *status quo* do *status* inferior da língua portuguesa em relação a outros idiomas, principalmente a língua espanhola.

5.3.2 Formação intelectual

Outro elemento mediador da agência do professor Jackson é a formação intelectual obtida ao longo de sua trajetória acadêmica. Os subtemas incluídos neste tema incluem a motivação para o aprendizado do idioma como consequência do contato com o Brasil, a importância do reconhecimento das manifestações culturais do Brasil para a manutenção do ensino universitário do idioma e das suas literaturas, assim como a importância do intercâmbio de ideias entre os intelectuais de língua portuguesa e dos Estados Unidos.

Primeiramente, Jackson assinala a relevância da produção artístico-cultural brasileira de meados do século XX, juntamente com a projeção política, como um fator indelével para a consolidação do ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Estados Unidos a partir da década de 1960:

Eu acho que esse período [anos 60] é interessante porque houve um certo otimismo, uma certa mudança de visão, com o fim da Segunda Guerra. O Brasil era uma democracia também e, talvez, também a maneira em que o Brasil era visto, tinha cooperado com os Aliados durante a guerra também, com a *Good Neighbor Policy* e tal e havia várias medidas políticas e possibilidades de cooperação entre Estados Unidos e Brasil

sobretudo. E o otimismo daquele período, construção de Brasília, bossa nova, poesia concreta, projeção do Brasil pela primeira vez, em um certo sentido, depois da guerra em escala internacional. [...] Inclusive, é interessante pensar que agora, faz esses anos todos, essas décadas, e não tem surgido um novo -ismo. Estamos sempre lidando com até Modernismo de meados do século com efeitos da Bossa Nova, Tropicália, das correntes internacionais, que agora tem 50, 60, 70 anos. **Não tem surgido uma nova maneira internacional de enfocar o Brasil.** (K. David Jackson)

O estudioso chama a atenção para o papel das manifestações culturais brasileiras como um aspecto pertinente à validação da língua portuguesa no ensino superior norte-americano. Ele faz referência à política exterior e, em seu bojo, linguística, dos Estados Unidos em relação ao Brasil e à língua portuguesa encaminhada no período da II Guerra Mundial, mas sugere que, sem o reconhecimento da cultura produzida em português brasileiro, essa política linguística poderia ter se encerrado em um ensino meramente instrumental do idioma naquele momento.

Adicionalmente, K. David Jackson comenta a necessidade de uma formação cultural para o professor de língua portuguesa:

Agora, a gente também apresenta muita matéria cultural. Eu acho isso essencial também, não é só conhecimento linguístico, porque eles podem estudar italiano, francês e qualquer língua românica, mas nem todas essas línguas têm Bossa Nova, ou nem todas têm MPB ou até a cultura afro-brasileira, Carnaval. Enfim, são coisas estereotipadas, mas também, ao mesmo tempo, há estudos mais aprofundados e são maneiras também de ligar a língua com a experiência de uma fala. Não se fala uma língua fora de contexto cultural, então contexto cultural brasileiro é que os professores precisam ligar ao ensino. Enfim, então tem havido grandes sucessos com isso, mas **se o professor não... é uma pessoa sem, digamos, muito contato, muita experiência cultural brasileira ou portuguesa, então é um impedimento.** (K. David Jackson)

O comentário do professor refere-se à relação estabelecida entre a língua portuguesa e a cultura brasileira como pilar da prática de ensino. Como mostrou o capítulo dedicado à história do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior nos Estados Unidos, desde o período estratégico (1940-1959) do ensino do idioma nos Estados Unidos, o português brasileiro e a cultura do país têm se tornado preferenciais nas instituições de ensino superior em geral. Jackson considera como atributo necessário ao professor de língua portuguesa a construção da ligação entre língua e cultura brasileira ou portuguesa.

A agência do professor é influenciada pela formação obtida por meio do contato com intelectuais de língua portuguesa atuantes nos Estados Unidos:

Olha, as grandes inspirações vêm, com certeza, dos mestres, das grandes personalidades com quem estudei, que eu conheci. Tive muita sorte também de estudar em um período em que havia muito professor visitante nos Estados Unidos e figuras de grande destaque também, ou de visita ou dando aula nessas grandes instituições, que tinham programas de português, chamados de língua e literatura portuguesa. E é... sem dúvida, a maior inspiração e modelo intelectual o **Jorge de Sena**, uma figura, um gênio, dizia Antônio Cândido, tinha traços de gênio. Um português exilado, cidadão brasileiro, tinha uma coleção fabulosa de textos de literatura brasileira também. Eu acho que conhecia tão bem quanto a portuguesa. Viajado, intelectual de grande porte em termos do mundo das ideias. Então, **ligar o estudo da língua portuguesa com o grande mundo das ideias não era só muito atraente, mas era uma formação intelectual muito estimulante.** Então, através de Jorge de Sena, começaram a seguir e continuei os interesses por Camões, por Fernando Pessoa, por Machado de Assis, com certeza, e pelo estudo compreensivo, vamos dizer isso, das várias literaturas de língua portuguesa, sem dúvida. E também a categoria intelectual, se bem que, em um plano muito alto, era sempre uma meta, uma inspiração. Agora, do outro lado, quando conheci e comecei a trabalhar com **Haroldo de Campos** em São Paulo, outra grande figura, um dos poetas concretos de São Paulo, um ensaísta formidável e tradutor. Então [...] **as minhas atitudes, a minha formação, eu devo, na verdade, eu reconheço isso nas minhas várias publicações, ao contato com esses mestres todos e não só esses dois, havia outros também.** O **Silvino Santiago**, grande ensaísta, pensador, ainda hoje um grande amigo no Rio de Janeiro, admiro muito, tenho aproveitado muito dos ensaios dele. Depende um pouco do campo, nos vários campos há outros nomes, mas **sempre a presença de grandes professores e mestres e que serviu de modelo e inspiração.** (K. David Jackson)

O programa de intercâmbio de professor visitante, para mim, foi decisivo, muito importante. Isso tem diminuído bastante. Eu não sei o esquema de cooperação internacional, qual a base do financiamento, mas a presença, digamos, dos pensadores e das personalidades brasileiras de alta categoria [...] é de muita importância para os departamentos, os programas, inclusive para a formação dos especialistas do futuro. Esse contato é imprescindível. Contato pessoal é muito importante. (K. David Jackson)

Os excertos atestam a importância da política linguística e, mais ainda, cultural, fomentada pelo *National Defense Education Act* (NDEA) nos anos 60 para o estreitamento do contato de norte-americanos com a intelectualidade em língua portuguesa. Mais ainda, ele revela a importância do contato entre atores, em um nível micro, para a viabilização dessa política estabelecida em âmbito oficial. A preponderância da formação linguística e acadêmica inicial do professor Jackson, obtida durante os anos áureos dessa política governamental estadunidense, corroboram a força da formação para a agência docente, tal como apontam Menken e García (2010c). Para o professor Jackson, aliás, ela foi “determinante” para o papel que ele desempenha hoje como representante dos estudos de língua portuguesa e suas culturas nos Estados Unidos.

O entrevistado reitera a importância do trabalho docente e intelectual para a manutenção do campo de estudos brasileiros e da língua portuguesa nos Estados Unidos:

Ainda me lembro muito bem, **tive uns professores brasileiros naquela época, depois se tornaram professores ilustres, aí isso ajudava também a educação no campo**, então, às vezes você nunca sabe o impacto que está tendo sobre o jovem aluno. [...] Então, aí você tem só que acreditar, fazer o melhor possível, quanto à língua portuguesa. (K. David Jackson)

O excerto anterior mostra que os impactos do contato com outros docentes e intelectuais falantes de língua portuguesa ecoam, mesmo com o passar do tempo, na agência do professor Jackson. Desse modo, mesmo uma política linguística efêmera, como o foi a catalisada pelo NDEA para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Estados Unidos, ressoa nas décadas seguintes por meio de agentes impactados por ela em sua formação inicial.

A seguir, o professor reafirma a relação entre o reconhecimento da língua portuguesa e o reconhecimento da intelectualidade nessa língua para validar o seu estudo em nível universitário:

É, [o português] tem que ser reconhecido como **intelectualmente importante** e, em termos de conhecimentos linguísticos, que é uma **língua importante**.

No excerto, o professor reafirma a relação entre o reconhecimento da língua portuguesa e o reconhecimento da intelectualidade nessa língua para validar o seu estudo em nível universitário. Nesse sentido, importa dizer que, ao lado da agência docente exercida em sala de aula e nos espaços departamentais, o professor Jackson tem atuado como fomentador da discussão sobre o campo de estudos brasileiros em instituições de ensino superior nos Estados Unidos, ao organizar eventos que mantêm o engajamento dos pesquisadores e interessados no assunto naquele país. Um deles foi a conferência intitulada *Brazilian Studies in the United States: the road ahead*, realizado em 2019 na Universidade de Yale, que contou com a participação de pesquisadores, professores e representantes do Ministério da Educação e do Ministério das Relações Exteriores do Brasil nos Estados Unidos. O evento discutiu o estado da arte e os rumos futuros dos estudos brasileiros no país em diversos campos do conhecimento, tais como antropologia, ecologia e ciências do meio ambiente; direito e ciência política; história e literatura; cultura - artes, história, comunicação e educação; sociologia, demografia e planejamento urbano; saúde coletiva e medicina (cf. ANEXO D). Mais do que engajar interessados nos estudos brasileiros nos Estados Unidos, eventos como esse ajudam a demarcar o espaço do campo e da língua portuguesa no meio acadêmico do país.

Sendo assim, a formação intelectual obtida durante os anos de dedicação à literatura em língua portuguesa, mediante o contato com obras e/ou com intelectuais também dedicados à reflexão sobre a língua portuguesa e suas culturas atuam como mediadoras de sua agência docente. Essa formação intelectual, inicialmente promovida pela política linguística governamental materializada no *National Defense Education Act* (NDEA), repercute na formação intelectual que o professor busca proporcionar aos seus alunos de língua portuguesa.

Por fim, eis a avaliação feita pelo professor Jackson sobre as potencialidades e os limites do que se tem entendido, neste trabalho, como agência docente no ensino de língua portuguesa, praticado por meio do ensino de sua literatura:

[...] pelo menos, **eu faço o possível para implantar no aluno uma pequena chama, uma pequenina luz, nas palavras de Jorge de Sena, para que continue nos estudos das literaturas de língua portuguesa.** (K. David Jackson)

Esta subseção deliberadamente se encerra com uma citação do professor K. David Jackson que, a nosso ver, sumariza dois aspectos da agência dos professores de língua portuguesa que perpassam este capítulo como um todo, quais sejam, o trabalho individual mediante as possibilidades contextuais que lhes são apresentadas e o desejo de continuidade dos estudos de língua portuguesa naquele país.

A formação intelectual é um elemento mediador da agência do professor de literatura em língua portuguesa. Os trechos revelam a motivação para o aprendizado do idioma como consequência do contato com o Brasil, a importância do reconhecimento das manifestações culturais do Brasil para a manutenção do ensino universitário do idioma e das suas literaturas, assim como a importância do intercâmbio de ideias entre os intelectuais de língua portuguesa e dos Estados Unidos. Esse tema confirma a motivação interna/individual para a agência docente, conforme descrito por Menken e García (2010c), ao mesmo tempo em que revela a origem social dessa motivação, uma vez que seu impulso inicial se deveu à promulgação da política linguística federal do NDEA.

À guisa de fechamento das análises, cabe ressaltar que os professores são agentes de política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos em seu pleno sentido. Segundo Menken e García (2010b, p. 1), “os educadores estão no epicentro desse processo dinâmico [da política linguística], atuando em sua agência para modificar as

várias políticas linguísticas educacionais que eles devem traduzir na prática”²⁰⁰. No caso do ensino da língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos, conforme relatos dos colaboradores desta pesquisa, os professores não modificam uma política linguística vinda de cima, pois não há uma política linguística governamental nesse sentido que os atinja. Logo, corroborando Johnson (2013a), a agência dos professores não se restringe ao nível da implementação ou apropriação em nível local, mas é propriamente de criação de políticas linguísticas no âmbito das suas instituições. Essa conclusão contraria a visão de que a criação de uma política linguística corresponderia ao nível federal, e a apropriação, ao nível local. Além disso, reafirma, no contexto em análise, que o docente é o principal ou o mais importante árbitro da política linguística educacional, como já disseram Ricento e Hornberger (1996), Menken (2008) e Menken e García (2010b, 2010c). Essa situação confirma o que diz Baldauf (2006, p. 155): “[...] indivíduos possuem agência e criam o que pode ser reconhecido como uma política ou plano linguístico [...] que não é diretamente o resultado de uma macropolítica, mas uma resposta às suas próprias necessidades [...]”²⁰¹. Assim, ao abordar a política linguística com foco nos indivíduos, especialmente professores, rompe-se com a “macro-história dominante” da qual fala Baldauf (2006).

5.4 Considerações finais do capítulo

A análise dos elementos mediadores da agência de professores de língua portuguesa em atuação em universidades dos Estados Unidos feita neste capítulo permite a identificação de elementos convergentes e divergentes entre as categorias de professores entrevistados na pesquisa, de modo a obter um panorama mais geral do que tem mobilizado a agência docente universitária no ensino de língua portuguesa.

Em primeiro lugar, a agência das professoras vinculadas ao FLTA é mediada pelos princípios do programa da Fulbright, pelo livro didático de língua portuguesa e pela rede de relações horizontais e verticais estabelecidas. Os princípios do FLTA (a indissociabilidade do ensino de língua e de cultura e da língua portuguesa e da cultura brasileira, assim como a contingência das atribuições dos bolsistas de acordo com as instituições de ensino superior de

²⁰⁰ No original: “Educators are at the epicenter of this dynamic process, acting on their agency to change the various language education policies they must translate into practice” (MENKEN; GARCÍA, 2010b, p. 1).

²⁰¹ No original: “[...] individuals hold agency and create what can be recognized as a language policy and plan [...] that is not directly the result of some larger macro policy, but is a response to their own needs [...]” (BALDAUF, 2006, p. 155).

destino) tornam-se potencializadores de sua agência docente, na medida em que são generalistas e passíveis de adaptação aos seus contextos de ensino de língua portuguesa. Por sua vez, o livro didático é visto de maneira predominantemente limitadora à agência das professoras, uma vez que a sua adoção resulta do que parece uma exigência prévia dos departamentos e não da convicção de sua necessidade pelas professoras. Já a rede de relações costurada pelas professoras é vista como potencializadora da agência, por ser pautada pela ajuda mútua entre FLTAs e pela relação amistosa com os supervisores de ensino. Logo, ganharam mais evidência nos relatos das professoras FLTAs os elementos potencializadores da sua agência.

Em segundo lugar, a agência das professoras associadas de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos é mediada pelas estruturas institucionais, pelas autoprescrições profissionais e pelas condições de trabalho. As estruturas institucionais são apontadas pelas professoras como indiferentes ou mesmo hostis à manutenção e ao crescimento do ensino de língua portuguesa e, por isso, tornam-se limitadoras de sua agência em prol desses objetivos. As autoprescrições profissionais estabelecidas pelas professoras também são consideradas com limitadoras da sua agência docente, visto que consomem o tempo e as energias que poderiam ser dedicadas às atividades de ensino propriamente ditas. Por fim, as condições de trabalho ofertadas pelas universidades para o ensino de língua portuguesa também são limitadoras da agência das professoras associadas, pois não promovem a segurança necessária para atuarem em prol do ensino de língua portuguesa como gostariam. Logo, a totalidade dos elementos mediadores da agência pontuados pelas professoras associadas de língua portuguesa foi limitadora, o que indica a pressão sob a qual elas se acham submetidas para manterem o ensino de língua portuguesa.

Em terceiro lugar, a agência do professor de literatura em língua portuguesa, Kenneth David Jackson, é mediada pelas estruturas institucionais e pela sua formação intelectual. As estruturas institucionais são consideradas desfavoráveis, se não à existência, pelo menos à expansão das iniciativas relativas ao ensino de língua portuguesa, na medida em que relegam o idioma a um lugar pouco claro na organização do conhecimento acadêmico e o mantêm sob ingerência de outros atores não diretamente envolvidos com o seu ensino. Por sua vez, a formação intelectual do professor, obtida mediante o contato pessoal e bibliográfico com intelectuais dedicados à reflexão sobre a língua portuguesa e suas literaturas, atuam como potencializadoras de sua agência docente. Logo, ambos os elementos atuam como contrapesos na sua agência docente.

O Quadro 6, a seguir, faz uma síntese da natureza dos elementos mediadores da agência docente de acordo com as categorias de professores entrevistados nesta pesquisa:

Quadro 6 - Elementos mediadores da agência docente

Categorias de professores	Elementos mediadores	Caráter relativo à agência docente
Professoras FLTAs	Princípios do FLTA	Potencializador
	Livro didático	Limitador
	Rede de relações	Potencializador
Professoras associadas de língua portuguesa	Estruturas institucionais	Limitador
	Autoprescrições profissionais	Limitador
	Condições de trabalho	Limitador
Professor de literatura em língua portuguesa	Estruturas institucionais	Limitador
	Formação intelectual	Potencializador

Fonte: Elaboração própria.

A justaposição das informações presentes no Quadro 5 possibilita algumas inferências. A primeira delas é que os elementos mediadores da agência dos professores colaboradores da pesquisa são entendidos como predominantemente limitadores, tais como o livro didático, as estruturas institucionais, as autoprescrições profissionais e as condições de trabalho. A segunda delas é que os elementos limitadores são apresentados como predominantemente associados aos contextos institucionais onde os professores atuam, como revela a dupla aparição das estruturas institucionais das universidades e das condições de trabalho por elas ofertadas como dificultosas à agência dos docentes de língua portuguesa. A terceira inferência possível é que algumas categorias de professores identificadas nesta pesquisa se sentem mais limitadas do que outras, de modo que as professoras ligadas ao programa FLTA relatam sentir-se quase plenamente livres e autônomas como agentes docentes, o professor de literatura em língua portuguesa encontra na sua formação intelectual um contraponto às adversidades encontradas nas estruturas institucionais e as professoras associadas de língua portuguesa reportam sentirem-se impedidas de exercer a sua agência no ensino de língua portuguesa diante das estruturas institucionais e das condições de trabalho de que usufruem. Essas inferências levam à construção das considerações parciais deste capítulo que darão sustentação à tese do trabalho.

A inferência de que os elementos mediadores da agência dos professores de língua portuguesa em atuação em universidades dos Estados Unidos foram majoritariamente limitadores sinaliza que os colaboradores se veem constrangidos em sua agência. De forma geral, os professores relatam o livro didático, as estruturas institucionais, as autoprescrições profissionais e as condições de trabalho como empecilhos à sua agência docente. Isso leva a crer que os professores desejam fazer mais pelo ensino de língua portuguesa, mas não encontram condições plenamente favoráveis para agirem nesse sentido.

A inferência de que os elementos limitadores estão associados aos contextos institucionais onde atuam mostra que os professores consideram atuar em contextos adversos à manutenção do ensino de língua portuguesa. O retrato traçado pelos colaboradores entrevistados é o de que a sua agência é afetada pelo *status* de “prestígio marginal” da língua portuguesa em suas instituições. Ao mesmo tempo em que o idioma é prestigiado como parte de departamento ou como língua de oferta aos estudantes universitários em suas instituições, esse prestígio seria relativizado pelo fato de que faltaria apoio à manutenção e à expansão do seu ensino e caberia ao trabalho individual a sua continuidade. Sendo assim, os dados deste segundo capítulo analítico confirmam a segunda parte da tese enunciada neste trabalho, qual seja, a de que **a política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos historicamente construída configurou um caráter de "prestígio marginal" ao ensino do idioma nesse contexto, que repercute de modo predominantemente limitador na agência dos professores do idioma na atualidade.**

A inferência de que algumas categorias se sentem mais limitadas do que outras deve-se à percepção de que as FLTAs atribuem um caráter mais potencializador aos elementos mediadores de sua agência do que as professoras associadas de língua portuguesa e, logo em seguida, o professor de literatura em língua portuguesa. A análise evidencia que, à medida que os professores estão mais inseridos na carreira universitária norte-americana, sentem-se mais limitados pelas suas instituições para agir em prol do ensino de língua portuguesa. Talvez pelo curto período de atuação em universidades e pela sua vinculação inicial à Fulbright, as FLTAs pouco se sentem tolhidas pelas suas instituições, que, segundo a sua percepção, parecem abertas ao crescimento do ensino de língua portuguesa, na figura de seus supervisores. Por outro lado, as professoras associadas e o professor titular, todos com muitos anos de atuação nas suas respectivas universidades, sentem-se compelidos por seus pares e administradores universitários a conformarem-se com o lugar secundário atribuído ao idioma.

Cabe salientar que os elementos mediadores da agência docente analisados estão profundamente imbricados uns nos outros. Na realidade, não há como dissociar as estruturas

institucionais das condições de trabalho ofertadas aos professores ou da exigência do livro didático para os cursos de línguas. Da mesma forma, há uma profunda relação entre os princípios do FLTA e a rede de relações estabelecida pelas professoras vinculadas ao programa junto aos seus pares e aos seus supervisores.

No capítulo seguinte, prosseguimos às considerações finais do trabalho. Sintetizamos a discussão sobre a política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos desenvolvida ao longo dos dois capítulos analíticos desta tese, explicitamos as limitações encontradas no percurso de realização do estudo, ressaltamos as contribuições realizadas e propomos possíveis caminhos a serem trilhados por novas pesquisas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi investigar a política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos. O desdobramento desse objetivo geral nos específicos de historicizar a trajetória do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos e de analisar elementos mediadores da agência de professores de língua portuguesa em atuação em universidades do país permitiu a sustentação da **tese de que a política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos historicamente construída configurou um caráter de "prestígio marginal" ao ensino do idioma nesse contexto, que repercutiu de modo predominantemente limitador na agência dos professores do idioma na atualidade**. A tese foi sustentada como resultado da reflexão sobre os dados da pesquisa, desenvolvida em duas etapas metodológicas.

O capítulo analítico dedicado à história do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos, respaldado em uma análise bibliográfica e documental, evidencia três características pertinentes ao processo de inserção do idioma no contexto universitário norte-americano. A primeira delas é que a oferta do ensino de língua portuguesa tem sido oscilante. Breves períodos nos quais o ensino da língua portuguesa é impulsionado, geralmente a reboque do incentivo ao aprendizado das línguas menos ensinadas (também denominadas críticas) no país, são seguidos por momentos de estagnação ou mesmo de declínio no número de matrículas. A segunda característica refere-se ao fato de que o incentivo governamental e privado ao ensino de língua portuguesa se intensifica quando se fortalece o discurso de ameaça à segurança nacional dos Estados Unidos. Foi assim nas décadas de 1940, de 1960, de 1980 e de 2000, quando os inimigos representados, respectivamente, pelo nazifascismo, pelo comunismo, pela globalização e pelo terrorismo internacional acendiam o debate político e acadêmico em prol do ensino de línguas estrangeiras. A terceira é que a inserção da língua portuguesa em instituições de ensino superior norte-americanas está vinculada à língua espanhola, documentada, por exemplo, em publicações didáticas conjuntas, na existência da *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* (AATSP), assim como nos departamentos de línguas de muitas universidades do país. Em resumo, embora não diretamente ligada a algum país “inimigo” dos Estados Unidos em nenhum momento histórico, a língua portuguesa tem se beneficiado dos esparsos investimentos no ensino das línguas menos ensinadas no país, categoria à qual historicamente tem pertencido e da qual até hoje não conseguiu se desvencilhar. Em nenhum dos períodos mobilizadores dos incentivos federais e privados estadunidenses para o ensino-aprendizagem de idiomas, porém, a língua portuguesa

teve centralidade e, até o fim do período retratado nesta pesquisa, continua tendo uma modesta relevância na maior parte das universidades norte-americanas.

Essa primeira etapa da pesquisa permitiu afirmar a primeira parte do argumento de tese, qual seja, a de que a política linguística de ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos historicamente construída configurou um caráter de "prestígio marginal" ao ensino do idioma nesse contexto. Por um lado, a inserção da língua portuguesa nos quadros de oferta universitária norte-americana em diferentes momentos históricos — seja por meio da oferta de cursos isolados ou partícipes de programas mais amplos de ensino-aprendizagem do idioma, seja materializada em sua alçada ao *status* de departamento — reflete certo prestígio atribuído à língua como representante de países relevantes nos âmbitos político, econômico e cultural para os Estados Unidos. Por outro lado, os relatos históricos de insuficiência de material didático, de iniciativas de formação de professores, de número de profissionais qualificados, de vagas de trabalho disponíveis e de matrículas de estudantes indicam que o prestígio da língua portuguesa, muitas vezes, é reduzido nas instituições universitárias. A ideia de “prestígio marginal” busca abarcar essas duas faces antagônicas da inserção da língua portuguesa no contexto universitário norte-americano.

O elo entre o passado e o presente do ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos, explorado nesta tese, foi a agência exercida pelos docentes desse idioma. Levando-se em conta que, desde a década de 1940, havendo política linguística federal ou não, o ensino de língua portuguesa tem gozado de alguma representação em parte das universidades norte-americanas, atribuímos a manutenção da oferta do idioma nesses espaços principalmente ao árduo trabalho de professores e pesquisadores da língua portuguesa e de suas literaturas e culturas. Esses acadêmicos têm atuado de diversas formas para demarcar um lugar para o idioma nas universidades daquele país e colaborado para proporcionar uma maior abertura ao diálogo linguístico, intelectual, político e cultural entre os Estados Unidos e a porção do mundo falante de língua portuguesa. A permanência dos cursos e programas do idioma nas universidades, apesar das flutuações do apoio governamental, privado e institucional, realça a importância da agência individual docente na elaboração de políticas linguísticas locais.

O capítulo analítico dedicado à agência de professores de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos, baseado em uma análise temática de dados gerados em situação de entrevista, discute a percepção de três categorias de docentes atuantes no contexto em foco. De acordo com a análise realizada, a agência das professoras vinculadas ao *Foreign Language Teaching Assistantship* (FLTA) da Fulbright, foi entendida como mediada pelos

princípios do programa, pelo livro didático de língua portuguesa e pela rede de relações estabelecidas no contexto universitário norte-americano. Por sua vez, a agência das professoras associadas de língua portuguesa foi vista como mediada pelas estruturas institucionais de suas universidades, pelas autoprescrições profissionais e pelas condições de trabalho. Já a agência do professor de literatura em língua portuguesa, Kenneth David Jackson, foi considerada como mediada pelas estruturas institucionais e pela sua formação intelectual.

Essa segunda parte da pesquisa permitiu elaborar a segunda parte do argumento de tese, qual seja, a de que os elementos mediadores da agência dos professores de língua portuguesa em corrente atuação em universidades dos Estados Unidos foram considerados majoritariamente limitadores. Os elementos considerados limitadores da agência (as estruturas institucionais, as autoprescrições profissionais e as condições de trabalho) estiveram associados aos contextos institucionais onde os docentes atuam. Isso indica que os professores se veem imersos em contextos adversos ao ensino de língua portuguesa ou, pelo menos, diferentes da forma como eles gostariam que fosse. A percepção da limitação da agência docente variou segundo as categorias de professores ocupadas pelos entrevistados. Isso sugere que o posicionamento acadêmico e institucional de cada professor afeta a sua agência docente ou, dito de outro modo, quanto mais inseridos nas instituições universitárias, menos espaço de atuação os professores de língua portuguesa consideram ter.

A discussão dos dados da pesquisa partiu de uma concepção de agência elaborada no capítulo de fundamentação teórica e resultante de uma revisão da literatura sobre o tema no campo de estudos da Política e Planejamento Linguístico. Trabalhamos com a noção de que **a agência é a capacidade de ação de indivíduos, coletividades, instituições e governos para criar, manter, modificar ou encerrar uma política ou um planejamento linguístico, em interação com elementos mediadores, potencializadores ou restritivos, existentes em um determinado contexto**. Essa noção permitiu enxergar o processo histórico de configuração do ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos como efeito da ação de diferentes atores.

A originalidade do trabalho apoia-se na relevância de suas contribuições teóricas e sociais. Do ponto de vista teórico, o trabalho inova com a formulação de um conceito de agência específico para as pesquisas dedicadas à política e ao planejamento linguístico, contribuindo para o avanço na reflexão sobre esse conceito. Ademais, o trabalho evidencia de forma contundente o papel dos professores de língua portuguesa em universidades como autênticos *criadores* de política linguística em seus contextos institucionais, dado o vácuo de políticas linguísticas superiores e/ou impositivas às quais eles sejam responsivos. Por fim, inova ao

periodizar o ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos e, assim, facilitar a identificação de marcos e tendências desse ensino no país, consoante as seguintes fases: diletante (1816-1919), pan-americano (1920-1939), estratégico (1940-1959), ideológico (1960-1979), globalizante (1980-1999) e internacional (2000-2016). Portanto, a pesquisa contribui para a ampliação dos conhecimentos na área de Política Linguística e do tema do ensino de Português como Língua Adicional fora do Brasil.

Do ponto de vista social, o trabalho desvela a trajetória histórica de inserção da língua portuguesa nas instituições de ensino superior dos Estados Unidos e os principais elementos mediadores da agência de docentes na atualidade. Assim, pode contribuir para que professores de língua portuguesa em atuação presente ou futura em universidades do país possam, munidos desse conhecimento, potencializar a sua agência em prol do fortalecimento do idioma nas suas instituições. Ademais, o estudo tem o potencial de contribuir para a construção de políticas linguísticas que levem em conta a realidade de ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior nos Estados Unidos. Ou seja, o relato e a interpretação histórica documentados neste trabalho podem servir de ponto de partida para a elaboração de políticas linguísticas realistas por parte de Brasil e Portugal, de forma conjunta ou não, como principais atores na difusão internacional dessa língua, bem como as voltadas à formação de professores de português como língua estrangeira (principalmente se considerarmos os fatores limitantes apontados pelos professores).

A pesquisa apresenta limitações decorrentes das escolhas metodológicas de coleta, geração e análise de dados. No que toca à coleta de dados históricos, a utilização dos métodos bibliográfico e documental demandou a restrição das fontes acessadas. O enfoque nas fontes primárias e secundárias vinculadas à esfera acadêmica (artigos, livros, páginas eletrônicas de universidades etc.) e à esfera governamental (leis, relatórios, páginas eletrônicas oficiais etc.) levou à exclusão de fontes vinculadas às esferas jornalística, publicitária, artístico-literária e institucionais/universitárias, o que pode gerar um superdimensionamento da importância conferida a determinados fatos reportados por acadêmicos diretamente interessados no ensino da língua portuguesa, por exemplo. Já no que toca à análise desses dados, a opção por fornecer uma visão panorâmica da trajetória histórica do ensino-aprendizagem da língua portuguesa implicou certo nível de generalidade na discussão empreendida.

Quanto à geração de dados por meio de entrevistas, uma limitação consiste na circunscrição geográfica dos entrevistados ao estado de Connecticut. Por conseguinte, os professores entrevistados não constituem uma amostra quantitativamente significativa, ou mesmo representativa, da totalidade dos professores que atuam no ensino de língua portuguesa

em universidades dos Estados Unidos. Uma pesquisa que almejasse tal representatividade não poderia excluir os leitores portugueses vinculados ao Instituto Camões de Portugal e os leitores brasileiros vinculados ao Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil, sem falar dos estudantes de doutorado em língua portuguesa em estágio de docência (*teaching assistants*), por exemplo. Relativo à discussão dos dados originados nas entrevistas, a opção pela análise temática debruçou-se sobre macroporções textuais, sem atentar a aspectos discursivos que poderiam elucidar crenças e ideologias de forma mais detida. Todavia, a natureza qualitativo-interpretativista do estudo e as contingências de tempo e de espaço decorrentes do grande volume de dados obtidos respaldam as opções metodológicas e analíticas realizadas. Ademais, tais limitações não invalidam o estudo, pois não há a pretensão de que os seus resultados e/ou interpretações sejam considerados universais ou conclusivos.

As limitações deste estudo indicam alguns caminhos para a realização de futuras pesquisas visando a fortalecer o tema da política linguística de ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior dos Estados Unidos. Sugere-se a ampliação da discussão sobre o programa FLTA da Fulbright, por meio do acesso a documentos e a pessoas que trabalham ou trabalharam na construção desse programa no Brasil, além da investigação sobre as crenças dos professores *fulbrighters* sobre o ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos, sobre os discursos circulantes nas suas redes de contato virtuais e presenciais e sobre as suas práticas de ensino do idioma em seus contextos de atuação. Outrossim, pode-se abordar outros agentes de política linguística de ensino de língua portuguesa nas universidades, por exemplo, investigando as crenças sobre o ensino de língua portuguesa dos agentes de nível meso, ou seja, na administração departamental ou universitária. Também há a possibilidade de investigar o papel de leitores de língua portuguesa (brasileiros e portugueses) e de *teaching assistants* em suas instituições. Há a possibilidade de discutir as práticas de ensino de língua portuguesa em seus contextos de atuação, o que poderia envolver a análise dos programas disciplinares e da progressão curricular. Ademais, a organização analítica utilizada neste trabalho, composta por investigação histórica e agentiva, poderia ser usada em estudos sobre o ensino de língua portuguesa em instituições de ensino superior em outras partes do mundo que ainda carecem de uma investigação sistematizada.

Por último, retomando a descrição feita na introdução deste trabalho, o que sobressai na pesquisa é que, em instituições de arquitetura mais ou menos imponente, muitas vezes em pequenos escritórios, em reduzidas sala de aula, os professores de língua portuguesa têm sido, no final das contas, os mais importantes atores da política de ensino da língua portuguesa nos Estados Unidos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Isabel. Suggestions for the preparation of materials to teach Portuguese. **Hispania**, v. 47, n. 3 p. 685-689, Sep. 1964.

ABREU, Maria Isabel. Spanish and Portuguese in global perspectives. **Hispania**, v. 65, n. 1, p. 58-61, Mar. 1982.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **100 anos do falecimento de John Casper Branner**. 2022. Disponível em: <https://www.academia.org.br/boletins/100-anos-do-falecimento-de-john-casper-branner>. Acesso em: 06 jul. 2022.

AGARD, Frederick. Review – Reviewed work: Spoken Portuguese by Margarida F. Reno, Vincenzo Cioffari, Robert A. Hall. **Hispania**, v. 31, n. 2, p. 245-249, May 1948.

ALLEN Jr., J. H. D. Portuguese studies in the United States. **Hispania**, v. 25, n. 1, p. 94-100, 1942.

AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE. **Phi lambda beta**. 2022a. Disponível em: <https://www.aatsp.org/page/philambdabeta>. Acesso em: 15 jul. 2022.

AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE. **Phi lambda beta chapters**. 2022b. Disponível em: <https://www.aatsp.org/page/plbchapters>. Acesso em: 15 jul. 2022.

AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE. **Phi lambda beta new chapter**. 2022c. Disponível em: <https://www.aatsp.org/page/plbnewchapter>. Acesso em: 15 jul. 2022.

AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE. **Phi lambda beta member categories**. 2022d. Disponível em: <https://www.aatsp.org/page/plbmembercategories>. Acesso em: 15 jul. 2022.

AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF SPANISH AND PORTUGUESE. **The Portuguese newsletter**. 2022e. Disponível em: <https://www.aatsp.org/page/PortugueseNewsletter>. Acesso em: 15 jul. 2022.

AMERICAN ORGANIZATION OF TEACHERS OF PORTUGUESE. **Sobre a AOTP**. 2022a. Disponível em: <https://www.aotpsite.net/sobre-a-aotp-about-aotp>. Acesso em: 24 jul. 2022.

AMERICAN ORGANIZATION OF TEACHERS OF PORTUGUESE. **Prêmios Awards 2021**. 2022b. Disponível em: <https://www.aotpsite.net/premios-awards-2021>. Acesso em: 24 jul. 2022.

AMERICAN PORTUGUESE STUDIES ASSOCIATION. **Home**. 2022. Disponível em: <https://apsa.us/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. **History**. Disponível em: <https://www.actfl.org/resources/about-actfl/history-actfl>. Acesso em: 12 ago. 2022.

ANDERSON, Farris. Hacia la recuperacion de nuestra base. **Hispania**, v. 65, n. 1, p. 75-79, 1982.

ANDERSSON, Theodore. From NDEA to EPDA: can we improve? **Hispania**, v. 52, n. 3, p. 357-361, Sep. 1969.

ANDERSSON, Theodore. *et al.* Our Sixtieth Birthday. **Hispania**, v. 60, n. 4, p. 860-880, Dec. 1977.

ANDRADE, Rafaela Cristina Oliveira de. **Políticas linguísticas educacionais em Pernambuco**: um estudo do eixo de análise linguística. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ANDRÉ, Carlos Ascenso. Breve reflexão sobre a situação actual dos estudos lusitanistas no mundo. **Hispania**, v. 77, n. 3, p. 562-564, 1994.

AULETE DIGITAL. **Agir**. 2021a. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/agir>. Acesso em: 21 fev. 2021.

AULETE DIGITAL. **Agência**. 2021b. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/agencia>. Acesso –m: 21 –ev. 2021.

AZEVEDO, Milton. Review - Reviewed Work(s): Modern Portuguese. A Reference Grammar by Mário A. Perini. **Hispania**, v. 85, n. 3, Special Portuguese Issue, p. 552-553, Sep. 2002.

BABAD, Father. **A Portuguese and English grammar, compiled from those of Lobato, Durham, Sand and Vieyra, and simplified for the use of students, by a Professor of the Spanish and Portuguese languages in St. Mary's College**. Baltimore: publicação própria do autor pelo livreiro Fielding Lucas, 1820. 229p. Disponível em: <https://archive.org/details/aportugueseande00babagoog/page/n8/mode/2up>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BACHI, Pietro. **A comparative view of the Spanish and Portuguese languages; or, An easy method of learning the Portuguese tongue for those who are already acquainted with the Spanish**. Cambridge, MA, USA: Hilliard and Brown, 1831. Disponível em: <https://archive.org/details/comparativeviewo1831bach>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BADWAN, Khawla. Agency in educational language planning: perspectives from higher education in Tunisia. **Current Issues in Language Planning**, 2019. DOI: 10.1080/14664208.2019.1700056

BALDAUF, Richard. The language situation in American Samoa: planners, plans and planning. **Language Planning Newsletter**, v. 8, n. 1, p. 1-6, Feb. 1982.

BALDAUF, Richard B. Rearticulating the case for micro language planning in a language ecology context. **Current Issues in Language Planning**, v. 7, n. 2-3, p. 147-170, 2006.

BALDAUF, Richard B. Rearticulating the case for micro language planning in a language ecology context. In: LIDDICOAT, Anthony; BALDAUF, Richard. (Eds.). **Language planning and policy: language planning in local contexts**. UK/USA/Canada: Multilingual Matters, 2008. p. 18-41.

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

BARBOSA, Rubens Antônio; EAKIN, Marshall C.; ALMEIDA, Paulo Roberto de. (Orgs.). **O Brasil dos brasilianistas: um guia dos estudos sobre o Brasil nos Estados Unidos, 1945-2000**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BARRET, L. L. Review: Introduction to Brazilian Portuguese by Guy J. Riccio. **Hispania**, v. 41, n. 2, p. 255-256, May 1958.

BATCHELOR, C. Malcom. Joaquim Nabuco e Camões. **Hispania**, v. 57, n. 2, p. 246-253, May 1974.

BATEMAN, Blair E.; OLIVEIRA, Desirée de Almeida. Students' motivations for choosing (or not) to study Portuguese: a survey of beginning-level university classes. **Hispania**, v. 97, n. 2, p. 264-280, June 2014.

BEARDSLEY, Theodore S. Lloyd A. W. Kasten (1905-1999). **Hispanic Review**, v. 68, n. 4, p. 493-495, Autumn 2000.

BEARDSLEY, Wilfred A. A brief comparison of Spanish and Portuguese syntax. **Hispania**, v. 36, n. 4, p. 420-422, Nov. 1953.

BERRIEN, William. The future of Portuguese studies. **Hispania**, v. 25, n. 1 p. 87-93, Feb. 1942.

BERRIEN, William. The study of Portuguese. In: DOYLE, Henry Grattan. (Ed.). **A handbook on the teaching of Spanish and Portuguese with special reference to Latin America**. Boston: D.C. Heath Company, 1945. p. 44-49.

BOM-MEIHY, José Carlos Sebe. **Introdução ao nacionalismo acadêmico: os brasilianistas**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOM-MEIHY, José Carlos Sebe. **A colônia brasilianista: história oral de vida acadêmica**. São Paulo: Nova Stella, 1990.

MORAIS, Rubens Borba de; BERRIEN, Willian (Orgs.). **Manual bibliográfico de estudos brasileiros**. 2v. Brasília: Senado Federal, 1998 [1949]. (Coleção Brasil 500 anos)

BOUCHARD, Jeremie; GLASGOW, Gregory Paul. Agency in language policy and planning – a theoretical model. In: BOUCHARD, Jeremie; GLASGOW, Gregory Paul. (Eds.) **Agency in**

language policy and planning: critical inquiries. New York; London: Routledge, 2018. p. 22-76.

BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. **Uma proposta de trabalho com gêneros textuais para os textos escritos no Teletandem Institucional-Integrado.** 2016. 261f. Tese (Doutorado em Doutora em Estudos Linguísticos ao Ensino e Aprendizagem de Línguas) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2016.

BRANNER, John Casper. **A brief grammar of the Portuguese Language with exercises and vocabularies.** New York: Henry Holt and Company, 1910.

BRANNER, John Casper. A favor da língua portuguesa. In: BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION. **O estudante brasileiro**, v. I, n. 4. Ada, Ohio: Ohio Northern University, 1918. p. 3-4.

BRANNER, John Casper. The importance of the study of the Portuguese Language. **Hispania**, v. 2, n. 2, p. 87-93, Mar. 1919.

BRASA. **History.** 2021. Disponível em: <https://brasa.org/brasa-history/>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 18.875 de 20 de agosto de 1929.** Promulga a Convenção da União Panamericana, concluída em Havana, em 1928. [1929]. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/159763-promulga-a-convenuuo-da-uniuo-panamericana-concluida-em-havana-em-1928.html>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Decretos de 30 de abril de 2019. **Diário Oficial da União**, ed. 82-B, sec. 1 – extra, p. 7, [2019]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decretos-de-30-de-abril-de-2019-86041646>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 9.410, de 24 de junho de 1946.** Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2448289/pg-18-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-29-06-1946?ref=next_button. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Decretos de 30 de abril de 2019.** DIÁRIO OFICIAL–DA UNI–O, 30 abr. 2019, ed. 82-B, seção 1 - extra, p. 7. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decretos-de-30-de-abril-de-2019-86041646>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRAUN, Virginia; CLAKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRAZILIAN TIMES. **BEA celebra 20 anos em NY.** 2020. Disponível em: <https://www.braziliantimes.com/esportes/2020/01/09/bea-celebra-20-anos-em-ny.html>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRITANNICA. **Pan-American Union.** 2022. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Pan-American-Union>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BROWN, Charles B.; CARR, Wesley M.; SHANE, Milton L. **A graded word book of Brazilian Portuguese**. Issued by the Committee on Modern Languages of the America Council of Education. New York: F. S. Crofts and Company, 1945.

BRUZOS, Alberto. El futuro de los programas de español y portugués en los departamentos de lenguas modernas: Visiones alternativas. **Hispania**, v. 100, n. 5, p. 192-193, 2017.

CARTER, Henry Hare (Ed.). **Contos e anedotas brasileiros**: a graded Portuguese reader. Boston: D. C. Heath and Company, 1942. 241p.

CARTER, Henry Hare. The development of Luso-Brazilian studies in the United States, 1920-1950. In: I COLLOQUIUM OF LUSO-BRAZILIAN STUDIES. **Proceedings**. Nashville: The Vanderbilt University Press, 1953. p. 295-335.

CARVALHO, Ana Maria; FREIRE, Juliana Luna; SILVA, Antonio J. B. da. Teaching Portuguese to Spanish speakers: a case for trilingualism. **Hispania**, v. 93, n. 1, p. 70-75, Mar. 2010.

CARVALHO, Eduardo de. **A língua portuguesa nos Estados Unidos**: extracto do relatório consular de Boston, de 9 de abril de 1924. Boston: Empresa de Propaganda Patriótica, 1925.

CARVALHO, Mônica Torreão. **5 Cs e 1 contexto**: uma experiência de ensino de português língua estrangeira conforme os parâmetros de ensino de língua norte-americanos – Standards for Foreign Language Learning. 2005. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CAVALCANTE, Rivadavia Porto. **Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização**: representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos institutos federais. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CHEN, Xiuwen; TAO, Jian; ZHAO, Ke Zhao. Agency in meso-level language policy planning in the face of macro-level policy shifts: a case study of multilingual education in a Chinese tertiary institution. **Current Issues in Language Planning**, 2020. DOI: 10.1080/14664208.2020.1741234

CHERRINGTON, Ben M. The Division of Cultural Relations. **The Public Opinion Quarterly**, v. 3, n. 1, p. 136-138, Jan. 1939. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2744750>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CHIMBUTANE, Feliciano. Micro language planning and agency in the context of bilingual education provision in Mozambique. In: BOUCHARD, Jeremie; GLASGOW, Gregory Paul. (Eds.). **Agency in language policy and planning**: critical inquiries. New York; London: Routledge, 2018. p. 77-99.

CHOI, Tae-hee. Structure, agency and the “teaching English in English” policy: the case of South Korea. In: BOUCHARD, Jeremie; GLASGOW, Gregory Paul. (Eds.). **Agency in language policy and planning**: critical inquiries. New York; London: Routledge, 2018. p. 214-236.

CHUA, Catherine Siew Kheng; BALDAUF, Richard B. Micro language planning. In: HINKEL, Eli (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Volume II. New York; London: Routledge, 2011. p. 936-951.

CHUA, Catherine; SOO, Johannah. The importance of leadership practices in language planning in schools. In: BOUCHARD, Jeremie; GLASGOW, Gregory Paul. (Eds.). **Agency in language policy and planning: critical inquiries**. New York; London: Routledge, 2018.

COESTER, Alfred. Practical pan americanism. **Hispania**, v. 10, n. 2, p. 95-98, 1927.

C.T. OFFICE OF HIGHER EDUCATION. **Home**. 2020. Disponível em: <https://www.ctohe.org>. Acesso em: 15 maio 2020.

COOPER, Robert Leon. **Language planning and social change**. New York: Cambridge University Press, 1989.

COSTIGAN, Lúcia Helena. The Invisible Giant: The Place of Brazil in (Latin) American Studies: An NEH Summer Institute. **Hispania**, v. 85, n. 3, Special Portuguese Issue, p. 644-648, Sep. 2002.

CRUZ, Daniel da. (Ed.). **Iracema**, de José de Alencar. New York: Longmans, Green and Company, 1943. 145p. – leitura adaptada para leitores não iniciantes

DANIEL, Mary Lou. “Ah! Como queria! Vocação, talvez, ou predestinação, quem sabe?...”. In: BOM-MEIHY, José Carlos Sebe. **A colônia brasilianista: história oral de vida acadêmica**. São Paulo: Nova Stella, 1990. p. 239-252.

DATA USA. **Connecticut**. 2021. Disponível em: <https://datausa.io/profile/geo/connecticut#about>. Acesso em: 12 dez. 2021.

D'EÇA, Raul; GREENFIELD, Eric V. **An outline of Portuguese grammar**. New York: Barnes & Noble, Inc., 1947. 199p.

D'HARNONCOURT, René. Opportunities in the field of art. In: DOYLE, Henry Grattan. (Ed.). **Handbook on the teaching of the Spanish and Portuguese with special reference to Latin America**. Boston: D.C. Heath & Company, 1945. p. 91-98.

DELPAR, Helen. **The evolution of Latin Americanist scholarship in the United States, 1850-1975**. Tuscaloosa, Alabama, USA: The University of Alabama Press, 2009.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. **O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

DOYLE, Henry Grattan. Opinions. **Hispania**, v. 13, n. 1, p. 73, Feb. 1930.

DOYLE, Henry Grattan. Opinions. **Hispania**, v. 14, n. 3, p. 225-230, May 1931.

DOYLE, Henry Grattan. (Ed.). **A handbook on the teaching of Spanish and Portuguese with special reference to Latin America**. Boston: D.C. Heath Company, 1945a.

DOYLE, Henry Grattan. A look at the future. In: DOYLE, Henry Grattan. (Ed.). **A handbook on the teaching of Spanish and Portuguese with special reference to Latin America**. Boston: D.C. Heath Company, 1945b. p. 228-243.

DOYLE, Henry Grattan. Foreword. In: DOYLE, Henry Grattan (Ed.). **A handbook on the teaching of Spanish and Portuguese with special reference to Latin America**. Boston: D.C. Heath Company, 1945c. p. iii-viii.

DULCI, Tereza Maria Spyer. **As conferências pan-americanas: identidades, união aduaneira e arbitragem (–1889 a 1928)**. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

EASTLACK, Charles. Review: first year Portuguese textbooks: what's new? **Luso-Brazilian Review**, v. 12, n. 1, p. 126-130, 1975.

EDWARDS, J. David. National language policies and the future. **Hispania**, v. 66, n. 4, p. 570-573, Dec. 1983.

ELIASSON, Stig. Preface. In: ELIASSON, Stig; JAHR, Ernst Hakon. (Eds.). **Language and its ecology: essays in memory of Einar Haugen**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1997. P. v-xii.

ELLISON, Fred P. Portuguese in the First Fifty Years of the AATSP. **Hispania**, v. 50, n. 4, Fiftieth Anniversary Number, p. 860-871, 1967.

ELLISON, Fred P. Correction to my article “Portuguese in the First Fifty Years of the AATSP”. **Hispania**, v. 51, n. 4, p. 848, Dec. 1967.

ELLISON, Fred P. et al. **Modern Portuguese: a project of the Modern Language Association**. New York: Alfred A. Knopf, 1971. 589 p. Instructor's Manual, 231p.

ELLISON, Fred P. “Privilegio o específico mas sempre busco as afinidades...”. In: BOM-MEIHY, José Carlos Sebe. **A colônia brasilianista: história oral de vida acadêmica**. São Paulo: Nova Stella, 1990. p. 189-198.

ENCONTRO MUNDIAL SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS. **Programa**. 2022a. Disponível em: <https://www.emepsite.com/programaprogram>. Acesso em: 24 jul. 2022.

ENCONTRO MUNDIAL SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS. **EMEPs anteriores**. 2022b. Disponível em: <https://www.emepsite.com/emeps-anterioresprevious-emeps>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FAIRFIELD UNIVERSITY. **Mission, values, history**. 2020a. Disponível em: <https://www.fairfield.edu/about-fairfield/mission-values-history/our-history/index.html>. Acesso em: 27 maio 2020.

FAIRFIELD UNIVERSITY. **Modern languages and literatures – index**. 2020b. Disponível em: <https://www.fairfield.edu/undergraduate/academics/schools-and-colleges/college-of-arts->

and-sciences/programs/modern-languages-and-literatures/index.html. Acesso em: 27 maio 2020.

FAIRFIELD UNIVERSITY. **Modern languages and literatures – requirements**. 2020c. Disponível em: <https://www.fairfield.edu/undergraduate/academics/schools-and-colleges/college-of-arts-and-sciences/programs/modern-languages-and-literatures/requirements/index.html>. Acesso em: 27 maio 2020.

FAIRFIELD UNIVERSITY. **Modern languages and literatures – course offerings**. 2020d. Disponível em: <https://www.fairfield.edu/undergraduate/academics/schools-and-colleges/college-of-arts-and-sciences/programs/modern-languages-and-literatures/course-offerings/index.html>. Acesso em: 27 maio 2020.

FAIRFIELD UNIVERSITY. **Modern languages and literatures – Portuguese**. 2020e. Disponível em: <http://catalog.fairfield.edu/undergraduate/arts-sciences/modern-languages-literatures/#coursestext>. Acesso em: 27 maio 2020.

FARIA, Ana Paula. **A identidade brasileira nos livros de português para estrangeiros publicados nos Estados Unidos**. 2005. 167 f. Mestrado (Estudos Linguísticos e Literários Em Inglês) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português**. 6. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

FECHTER, Sharon. Spanish and Portuguese for all in twenty-first-century community colleges in the United States. **Hispania**, v. 100, n. 5, p. 127-133, 2017.

FEINBERG, Lawrence. Foreign language study said falling. **The Washington Post**, 8 nov. 1979. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/archive/politics/1979/11/08/foreign-language-study-said-falling/015eae6b-0aae-4006-974e-a2e34794bb10/>. Acesso em: 06 mar. 2024.

FELDMAN, David M. Some statistics on Portuguese courses offered in U. S. colleges and universities. **Hispania**, v. 46, n. 4, p. 785-791, Dec. 1963.

FENTON-SMITH, Ben; GURNEY, Laura. Actors and agency in academic language policy and planning. **Current Issues in Language Planning**, v. 17, n. 1, p. 72-87, 2016.

FERREIRA, Vanessa Monte. **Análise dos syllabi de português língua estrangeira em universidades estadunidenses**. 2020. 98f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53266>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe Furtado. Local agency in national language policies: the internationalisation of higher education in a Brazilian institution. **Current Issues in Language Planning**, 2019. DOI: 10.1080/14664208.2019.1697557

FIRST COLLOQUIUM OF LUSO-BRAZILIAN STUDIES. **Proceedings**. Nashville: The Vanderbilt University Press, 1953.

FISHMAN, Joshua. Nationalism and language planning in 19th Century Europe and in 20th Century Africa and Asia. In: RUBIN, Joan; JERNUDD, B. (Eds.). **Can language be planned?** Honolulu: The University Press of Hawaii, 1971.

FISHMAN, Joshua A. Language planning and language planning research: the state of the art. In: FISHMAN, Joshua. (Ed.). **Advances in language planning**. Netherlands: Mouton & Co. N.V., Publishers, 1974. p. 15-33.

FITZGIBBON, Vanessa C. Brigham Young University: o português presente há mais de 60 anos. In: LUNA, Marcelo Freitas de. (Org.) **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 211-228.

FOREIGN COMMERCE WEEKLY. **Portuguese language courses draw large enrollments**. 12 fev. 1944b. Disponível em: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015016421607&view=1up&seq=240>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FREYRE, Gilberto. **Tempo de aprendiz**: artigos publicados em jornais na adolescência e na primeira mocidade do autor (1918-1926). Organização José Antônio Gonsalves de Mello. Prefácio Nilo Pereira. Apresentação Geneton Moraes Neto. Biobibliografia Edson Nery da Fonseca. Índice onomástico Gustavo Henrique Tuna. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

FULBRIGHT BRASIL. **Comissão**. Disponível em: <https://fulbright.org.br/comissao/>. 2021a. Acesso em: 06 abr. 2021.

FULBRIGHT BRASIL. **Grants for Brazilians scholars, graduate students and teachers - Call for applications – cycle 2021-2022 Foreign Language Teaching Assistant Program (FLTA)**. 2021b. Disponível em: <https://fulbright.org.br/wp-content/uploads/2015/03/FLTA-Call-2021-2022-2.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.

FULBRIGHT. **FLTA program**. 2022. Disponível em: <https://foreign.fulbrightonline.org/about/flta-program>. Acesso em: 25 out. 2022.

FULBRIGHT. **Fulbright Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) Program**. Disponível em: <https://foreign.fulbrightonline.org/about/flta-program>. Acesso em: 11 maio 2022.

FULBRIGHT BRASIL. **FLTA**: ensino de português nos EUA. 2022. Disponível em: <https://fulbright.org.br/bolsas-para-brasileiros/flta-quer-ensinar-portugues-nos-eua/>. Acesso em: 17 out. 2022.

FULBRIGHT PORTUGAL. **FLTA**: ensino de língua portuguesa nos EUA. 2022. Disponível em: <https://www.fulbright.pt/bolsas/flta-ensino-da-lingua-portuguesa-nos-eua/>. Acesso em: 17 out. 2022.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. **Apresentação**. 2022. Disponível em: <https://gulbenkian.pt/fundacao/apresentacao/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

FURMAN, Nelly; GOLDBERG, David; LUSIN, Natalia. **Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Fall 2009**. 2010. Disponível

em: https://www.mla.org/content/download/2872/79842/2009_enrollment_survey.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

FURTOSO, Viviane Bagio; RIVERA, Serena J. **Ensino de português nos Estados Unidos: uma compilação**. Revista Vozes dos Vales, n. 4, ano II, out. 2013.

GATES, Eunice Joiner. Problems in research dealing with Portuguese and Brazilian studies. **Hispania**, v. 25, n. 2, p. 151-157, May 1942.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. 1. ed. Tradução Claudia Freire. São Paulo: Unesp Digital, 2017.

GIULIANO, William P. A new Army intensive language program. **Hispania**, v. 30, n. 1, p. 60-65, 1947.

GLASGOW, Gregory Paul; BOUCHARD, Jeremie. Introduction. In: BOUCHARD, Jeremie; GLASGOW, Gregory Paul. (Eds.) **Agency in language policy and planning: critical inquiries**. New York; London: Routledge, 2018a. p. 1-21.

GLASGOW, Gregory Paul; BOUCHARD, Jeremie. **Agency in language policy and planning: critical inquiries**. New York; London: Routledge, 2018b.

GLASGOW, Gregory Paul; BOUCHARD, Jeremie. Conclusion. In: BOUCHARD, Jeremie; GLASGOW, Gregory Paul. (Eds.). **Agency in language policy and planning: critical inquiries**. New York; London: Routledge, 2018c. p. 297-301.

GLASGOW, Gregory Paul; BOUCHARD, Jeremie. (Eds.). **Researching agency in language policy and planning**. New York; London: Routledge, 2020.

GOLDBERG, David; LOONEY, Dennis; LUSIN, Natalia. **Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Fall 2013**. 2015. Disponível em: https://www.mla.org/content/download/31180/1452509/EMB_enrllmnts_nonEngl_2013.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

GREEN, James N. Review - Envisioning Brazil: A Guide to Brazilian Studies in the United States by Marshall C. Eakin and Paulo Roberto de Almeida. **Luso-Brazilian Review**, v. 45, n. 2, p. 201-203, 2008.

GUTH, Alencar; PRIMO, Gustavo; AMARAL, João Pedro Wizniewsky. O lugar do português nos Estados Unidos: Crenças e motivações para o ensino-aprendizagem de PLA em universidades estadunidenses. **Letrônica**, v. 15, n. 1, p. e41043, 1 jul. 2022.

HAARMANN, H. Language planning in the light of a general theory of language: a methodological framework. **International Journal of the Sociology of Language**, v. 86, p. 103-126.

HAMID, M. Obaidul; NGUYEN, Hoa Thi Mai. Globalization, English language policy, and teacher agency: focus on Asia. **The International Education Journal: Comparative**

Perspectives, v. 15, n. 1, p. 26-44, 2016. Disponível em: <http://openjournals.library.usyd.edu.au/index.php/IEJ/index>. Acesso em: 01 jul. 2022.

HARVARD UNIVERSITY. **Reports of the President and the Treasurer of Harvard College, 1898-1899.** 1889. Disponível em: [https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018499\\$1i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018499$1i). Acesso em: 01 mar. 2022.

HARVARD UNIVERSITY. **Reports of the President and the Treasurer of Harvard College, 1904-1905.** 1905. Cambridge: Harvard University, 1906. Disponível em: [https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018293\\$1i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018293$1i). Acesso em: 01 mar. 2022.

HARVARD UNIVERSITY. **Reports of the President and the Treasurer of Harvard College, 1906-1907.** 1907. Cambridge: Harvard University, 1908. Disponível em: [https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018334\\$1i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018334$1i). Acesso em: 01 mar. 2022.

HARVARD UNIVERSITY. 1909. **Reports of the President and the Treasurer of Harvard College, 1908-1909.** Cambridge: Harvard University, 1910. Disponível em: [https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018367\\$1i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018367$1i). Acesso em: 01 mar. 2022.

HARVARD UNIVERSITY. **Reports of the President and the Treasurer of Harvard College, 1911-1912.** 1912. Cambridge: Harvard University, 1913. Disponível em: [https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018463\\$1i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018463$1i). Acesso em: 01 mar. 2022.

HARVARD UNIVERSITY. **Reports of the President and the Treasurer of Harvard College, 1913-1914.** 1914. Cambridge: Harvard University, 1915. Disponível em: [https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018493\\$1i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018493$1i). Acesso em: 01 mar. 2022.

HARVARD UNIVERSITY. **Reports of the President and the Treasurer of Harvard College, 1915-1916.** 1916. Cambridge: Harvard University, 1917. Disponível em: [https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018522\\$1i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018522$1i). Acesso em: 01 mar. 2022.

HARVARD UNIVERSITY. **Reports of the President and the Treasurer of Harvard College, 1917-1918.** 1918. Cambridge: Harvard University, 1919. Disponível em: [https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018598\\$1i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018598$1i). Acesso em: 01 mar. 2022.

HARVARD UNIVERSITY. **Reports of the President and the Treasurer of Harvard College, 1919-1920.** 1920. Cambridge: Harvard University, 1921. Disponível em: [https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018623\\$1i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018623$1i). Acesso em: 01 mar. 2022.

HARVARD UNIVERSITY. **Reports of the President and the Treasurer of Harvard College, 1923-1924.** 1924. Cambridge: Harvard University, 1925. Disponível em: [https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018694\\$1i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018694$1i). Acesso em: 01 mar. 2022.

HARVARD UNIVERSITY. **Reports of the President and the Treasurer of Harvard College, 1924-1925.** 1925. Cambridge: Harvard University, 1926. Disponível em: [https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018704\\$1i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018704$1i). Acesso em: 01 mar. 2022.

HARVARD UNIVERSITY. **Reports of the President and the Treasurer of Harvard College, 1926-1927.** 1927. Cambridge: Harvard University, 1928. Disponível em: [https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018718\\$1i](https://iiif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:427018718$1i). Acesso em: 01 mar. 2022.

HAUGEN, Einar. **Language conflict and language planning**: the case of modern Norwegian. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press, 1966.

HAUGEN, Einar. Language planning, theory and practice. In: DIL, A. (Ed.). **The ecology of language**. Stanford: Stanford University Press: 1969.

HAUGEN, Einar. The implementation of corpus planning: theory and practice. In: COBARRUBIAS, J; FISHMAN, Joshua. (Eds.). **Progress in language planning**. Berlin: Mouton, 1983. p. 269-290.

HERCULANO, Alexandre. **The history of the origin and establishment of the inquisition in Portugal**. Tradução John Casper Branner. Stanford: Stanford University Press, 1926.

HILLS, Elijah; FORD, Jeremiah; COUTINHO, Joaquim de. **A Portuguese grammar**. Boston: Heath's Modern Language Series, 1925.

HISPANIA. Executive Says Mastery of Foreign Languages Essential to World Trade after War. **Hispania**, v. 28, n. 4, p. 525, 1945.

HISPANIA. Latin American Studies Program. **Hispania**, v. 44, n. 4, p. 686-689, Dec. 1961.

HISPANIC SOCIETY OF AMERICA. **Mission statement**. 2020. <https://hispanicsociety.org/about-us/mission-statement/>. Acesso em: 25 out. 2020.

HOLTON, James S. Portuguese for Spanish speakers. **Hispania**, v. 37, n. 4, p. 446-452, Dec. 1954.

HOOVER, Herbert. **State of the Union address**. 3 dez. 1929. Disponível em: <https://www.infoplease.com/primary-sources/government/presidential-speeches/state-union-address-herbert-hoover-december-3-1929>. Acesso em: 16 dez. 2019.

HORNBERGER, Nancy H. Frameworks and models in language policy and planning. In: RICENTO, Thomas. (Ed.). **An introduction to language policy**: theory and method. MA, USA: Blackwell Publishing, 2006. p. 24-41.

HORNBERGER, Nancy H. Selecting appropriate research methods in LPP research: methodological rich points. In: HULT, Francis M.; JOHNSON, David Cassels. (Eds.). **Research methods in language policy and planning**: a practical guide. 1. ed. Sussex, UK: John Wiley & Sons, 2015. p. 9-20.

HORNBERGER, Nancy; JOHNSON, David Cassels. Slicing the onion ethnographically: layers and spaces in multilingual language education policy and practice. **TESOL Quarterly**, v. 41, n. 3, p. 509-532, Sep. 2007.

HOWER, Alfred. Practical pan-americanism. **Hispania**, v. 10, n. 2, p. 95-98, Mar. 1927.

HULT, Francis. Foreword. In: BOUCHARD, Jeremie; GLASGOW, Gregory Paul. (Eds.) **Agency in language policy and planning**: critical inquiries. New York; London: Routledge, 2018. p. ix-xi.

HUTTON, Eddie Ruth. Popular interest in the study of Spanish and Portuguese. In: DOYLE, Henry Grattan. (Ed.). **A handbook on the teaching of Spanish and Portuguese with special reference to Latin America**. Boston: D.C. Heath Company, 1945a. p. 3-19.

HUTTON, Eddie Ruth. The value of the study of Spanish and Portuguese. In: DOYLE, Henry Grattan. (Ed.). **A handbook on the teaching of Spanish and Portuguese with special reference to Latin America**. Boston: D.C. Heath Company, 1945b. p. 20-43.

INTER-AMERICAN NOTES. **The Americas**, v. 7, n. 2, p. 221-233, Oct. 1950.

JACKSON, Kenneth David. **A prosa vanguardista na literatura brasileira**: Oswald de Andrade. São Paulo: Perspectiva, 1978.

JACKSON, Kenneth David. (Ed.). **Transformations of literary language in Latin American literature**: from Machado de Assis to the vanguards. Austin: Abaporu Press, 1987.

JACKSON, Kenneth David. **Vanguardism in Latin American literature**: an annotated bibliographical guide. Westport, CT: Greenwood Press, 1990.

JACKSON, Kenneth David. (Ed.). **One hundred years of invention**: Oswald de Andrade and the Modern Tradition in Latin American Literature. Austin: Abaporu Press, 1992.

JACKSON, Kenneth David. **A vanguarda literária no Brasil**: Bibliografia e Antologia Crítica. vol. 1. Frankfurt; Madrid: Vervuert; Interamericana, 1998.

JACKSON, Kenneth David. History of the future: Luso-Brazilian studies in the new millennium. **Luso-Brazilian Review**, v. 40, n. 2, Special Issue: Luso-Brazilian Studies in the New Millennium, p. 13-30, Winter 2003a.

JACKSON, Kenneth David. Portuguese at Yale: an historical sketch. **e-Journal of Portuguese History**, v. 2, n. 1, Summer 2004.

JACKSON, Kenneth David. (Ed.). **Haroldo de Campos**: a dialogue with the Brazilian concrete poet. Oxford: Oxford University, Centre for Brazilian Studies, 2005.

JACKSON, Kenneth David. (Ed.). **Oxford anthology of the Brazilian short story**. New York: Oxford University Press, 2006.

JACKSON, Kenneth David. **A statesman in the academy**: Joaquim Nabuco at Yale. **Estudos Avançados**, v. 22, n. 62, 2008.

JACKSON, Kenneth David. **Adverse genres in Fernando Pessoa**. New York: Oxford University Press, 2010.

JACKSON, Kenneth David. (Org.). **Joaquim Nabuco na Universidade de Yale**: conferências na universidade. Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi, 2010.

JACKSON, Kenneth David. O embaixador americanista: as conferências de Joaquim Nabuco nos Estados Unidos. JACKSON, Kenneth David. (Org.). **Conferências sobre Joaquim Nabuco**: Joaquim Nabuco em Yale. 1. ed. Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi, 2010. p. 11-45.

JACKSON, Kenneth David; ALONSO, Ângela. (Orgs.) **Joaquim Nabuco na República**. São Paulo: Hucitec, 2012.

JACKSON, Kenneth David. Nabuco a Machado — Machado a Nabuco. Ressonâncias de uma correspondência. In: ALONSO, Angela; JACKSON, Kenneth David. (Orgs.). **Joaquim Nabuco na República**. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2012. p. 19-30.

JACKSON, Kenneth David. **Machado de Assis**: a literary life. New Haven: Yale University Press, 2015.

JACKSON, Kenneth David. **Cannibal angels**: transatlantic modernism and the Brazilian avant-garde. [s. l.]: Peter Lang Ltd. International Academic Publishers, 2021.

JACKSON, Kenneth David. **Tiquetaque, tique-taque**: o jornalismo de Patrícia Galvão. São Paulo: Edusp, no prelo.

JACKSON, Ruth Clare. An introduction to methods of teaching Spanish and Portuguese. In: DOYLE, Henry Grattan. (Ed.). **Handbook on the teaching of the Spanish and Portuguese with special reference to Latin America**. Boston: D.C. Heath & Company, 1945. p. 162-178.

JERNUDD, Bjorn H.; DAS GUPTA, Jyotirindra. Towards a theory of language planning. In: RUBIN, Joan; JERNUDD, Bjorn H. (Eds.). **Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations**. Honolulu, USA: The University Press of Hawaii, 1971. p. 195-215.

JERNUDD, Björn. Notes on economic analysis for solving language problems. In: RUBIN, Joan; JERNUDD, Björn. (Eds.). **Can language be planned?** Honolulu, USA: The University Press of Hawaii. 1971. p. 217-252.

JOHNSON, David Cassels. Ethnography of language policy. **Language Policy**, v. 8, p. 139–159, 2009.

JOHNSON, David Cassels. **Language policy**. USA: Palgrave Macmillan, 2013a.

JOHNSON, David Cassels. Positioning the language policy arbiter: governamentality and footing in the school district of Philadelphia. In: TOLLEFSON, James. **Language policy in education**: critical issues. 2. ed. New York; London: Routledge, 2013b. p. 116-136.

JOHNSON, David Cassels. Intertextuality and language policy. In: HULT, Francis M.; JOHNSON, David Cassels. (Eds.). **Research methods in language policy and planning**: a practical guide. 1. ed. Sussex, UK: John Wiley & Sons, 2015. p. 166-180.

JOHNSON, David Cassels; FREEMAN, Rebecca. Appropriating language policy on the local level working the spaces for bilingual education. In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. (Eds.). **Negotiating language policies in schools**: educators as policymakers. New York: Routledge, 2010. p. 13-31.

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

JOHNSON, David Cassels. Agency in language policy and planning: critical inquiries, **Current Issues in Language Planning**, 2020. DOI: 10.1080/14664208.2020.1748939

JOHNSON, Lonnie R. The making of the Fulbright Program, 1946–1961: architecture, philosophy, and narrative. In: BROGI, Alessandro; SCOTT-SMITH, Giles; SNYDER, David J. (Eds.) **The legacy of J. William Fulbright: policy, power, and ideology**. Kentucky, USA: The University Press of Kentucky, 2019. p. 152-180.

JOHNSTON, Marjorie C. Methods of teaching a foreign language. In: DOYLE, Henry Grattan. (Ed.). **Handbook on the teaching of the Spanish and Portuguese with special reference to Latin America**. Boston: D.C. Heath & Company, 1945. p. 179-221.

JOHNSTON, Marjorie C. Federal assistance for the teaching of Spanish and Portuguese. **Hispania**, v. 29, n. 1, p. 19-26, Feb. 1946.

JONES, Chester Lloyd. Spanish and Portuguese in American relations. **Hispania**, v. 15, n. 1, p. 34-38, Feb. 1932.

JONES-KELLOGG, Rebecca L.; MARTIN, Sarah. Portuguese as a world language for future Army officers. **Hispania**, v. 100, n. 5, p. 295-296, 2017.

KAPLAN, Robert B. Macro language planning. In: HINKEL, Eli (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Volume II. New York; London: Routledge, 2011. p. 924-935.

KAPLAN, Robert B.; BALDAUF, Richard B. **Language planning: from practice to theory**. Clevendon, Philadelphia, USA: Multilingual Matters, 1997.

KAPLAN, Robert B.; BALDAUF, Richard. **Language and language-in-education planning in the Pacific Basin**. [falta local]: Springer Dordrecht, 2003.

KASTEN, Lloyd A. W. “Não consigo deixar de prezar o teor cultural da língua portuguesa...”. In: BOM-MEIHY, José Carlos Sebe. **A colônia brasilianista: história oral de vida acadêmica**. São Paulo: Nova Stella, 1990. p. 103-112.

KELLOG, Frank B. **Some objectives of American foreign policy. An address by Honorable Frank B. Kellogg, secretary of state of the United States. Delivered before the Associated press at New York city, April 20, 1926**. Washington: The United States Government Printing Office, 1926.

KELM, Orlando R. Opportunities in teaching Portuguese for special purposes: business Portuguese. **Hispania**, v. 85, n. 3, Special Portuguese Issue, p. 633-643, Sep. 2002.

KERCHEVILLE, Francis M. Some personal impressions and observations on Ibero-America. **Hispania**, v. 25, n. 2, p. 144-150, May 1942.

KING, Charles L. A decade of NDEA language institutes. **Hispania**, v. 52, n. 3, p. 361-368, Sep. 1969.

KLOBUCKA, Ana; JOUËT-PASTRE, Clemence de; SOBRAL, Isabel. **Ponto de encontro: Portuguese as a world language**. 1. ed. USA: Prentice Hall, 2007.

KLOBUCKA, Ana; JOUËT-PASTRE, Clemence de; SOBRAL, Isabel. **Ponto de encontro: Portuguese as a world language**. 2. ed. USA: Prentice Hall, 2012.

KROPF, Simone Petraglia. Circuitos da boa vizinhança. Diplomacia cultural e intercâmbios educacionais entre Brasil e Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial. **Varia Historia**, v. 36, n. 71, p. 531-568, 2020. DOI: 10.1590/0104-87752020000200010

LACORTE, Manel. Spanish and Portuguese programs in higher education institutions in the United States: perspectives and possibilities. **Hispania**, v. 100, n. 5, p. 185-191, 2017.

LEAVITT, Sturgis E. **Hispania**, v. 50, n. 4, Fiftieth Anniversary Number, p. 806-822, Dec. 1967.

LEBOVIC, Sam. The meaning of educational exchange302ulbrightionalist exceptionalism of fulbright's liberal internationalism. In: BROGI, Alessandro; SCOTT-SMITH, Giles; SNYDER, David J. (Eds.) **The legacy of J. William Fulbright: policy, power, and ideology**. Kentucky, USA: The University Press of Kentucky, 2019. p. 135-151.

LEONARD, Irving A. Review - Reviewed Work(s): the growth and culture of Latin America by Donald E. Worcester and Wendell G. Schaeffer. **Hispania**, v. 39, n. 4, p. 499-500, Dec. 1956.

LEVINE, Robert M. Pesquisas: fontes e materiais de arquivos, instituições relevantes, abordagens. In: BARBOSA, Rubens Antônio; EAKIN, Marshall C.; ALMEIDA, Paulo Roberto de. (Orgs.). **O Brasil dos brasilianistas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 57-80.

LIDDICOAT, Anthony J. Constraints on agency in micro language policy and planning in schools: a case study of curriculum change. In: BOUCHARD, Jeremie; GLASGOW, Gregory Paul. (Eds.). **Agency in language policy and planning: critical inquiries**. New York; London: Routledge, 2018. p. 149-170.

LIDDICOAT, Anthony J.; BALDAUF, Richard. Language planning in local contexts: agents, contexts and interactions. In: LIDDICOAT, Anthony J.; BALDAUF, Richard. (Eds.). **Language planning and policy: language planning in local contexts**. UK/USA/Canada: Multilingual Matters, 2008, p. 3-17.

LIDDICOAT, Anthony; TAYLOR-LEECH, Kerry. (Eds.). Issue on agency in language planning and policy. **Current Issues in Language Planning**, v. 22, n. 1-2, 2021.

LIN, Angel M. Y. Researcher positionality. In: HULT, Francis M.; JOHNSON, David Cassels. (Eds.). **Research methods in language policy And planning: a practical guide**. 1. ed. Sussex, UK: John Wiley & Sons, 2015. P. 21-32.

LOONEY, D.; LUSIN, N. **Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Summer 2016 and Fall 2016: final report.** s/l: Modern Language Association, 2019. Disponível em: [\[https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-OtherDocuments/Teaching-Enrollments-and-Programs/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-inUnited-States-Institutions-of-Higher-Education\]](https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-OtherDocuments/Teaching-Enrollments-and-Programs/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-inUnited-States-Institutions-of-Higher-Education). Acesso em: 24 ago. 2020.

LOPES, A. R. The importance of the study of Portuguese in the United States. **Hispania**, v. 24, n. 1, p. 69-70, Feb. 1941.

LUKE, A.; MCHOUL, A. W.; MEY, J. L. On the limits of language planning: Class, state and power. In: BALDAUF, R.; LUKE, A. (Eds.). **Language planning and education in Australasia and the South Pacific**. Clevedon, OH: Multilingual Matters Ltd, 1990. p. 25-44.

LUNA, José Marcelo Freitas de. A influência da Segunda Guerra Mundial no português do Brasil nos Estados Unidos. **Revista da ANPOLL**, v. 1, p. 112-131, 2011a.

LUNA, José Marcelo Freitas de. Influência da Segunda Guerra no ensino de português como língua estrangeira no Brasil e nos Estados Unidos: por uma historiografia da educação linguística. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, p. 139-149, 2011b.

LUNA, José Marcelo Freitas de. O português do Brasil nos Estados Unidos dos anos de 1940. **Hispania**, v. 95, p. 734-748, 2012a.

LUNA, José Marcelo Freitas de. O Army Method e o desenvolvimento da linguística aplicada nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 15-30, 2012b.

LUNA, José Marcelo Freitas de. Por uma historiografia da formação de professores de português como língua estrangeira. **Revista Letras (Curitiba)**, v. 86, p. 61-79, 2012c.

LUNA, José Marcelo Freitas de. (Org.). **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012d.

LUNA, José Marcelo Freitas de. A conversation with Francisco Gomes de Matos about a historical milestone in the teaching of Portuguese in the United States. **Journal of Lusophone Studies**, v. 11, p. 317-336, 2013.

LUNA, José Marcelo Freitas de. A presença (expansão atual) do português brasileiro nos EUA. **Signotica (UFG)**, v. 26, p. 183-196, 2014.

LUNA, José Marcelo Freitas de. Uma perspectiva historiográfica à presença do português brasileiro nos EUA. In: CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. **Políticas de promoção e ensino da língua portuguesa ao redor do mundo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 137-158.

MacALLISTER, Archibald T. The preparation of college teachers of modern foreign languages. **Hispania**, v. 47, n. 3, p. 544-559, Sep. 1964.

MARQUES, Ana Carolina dos Santos. **John Casper Branner: the promotion of Luso-Brazilian Culture in The United States**. 2020. Tese (Doutorado em Espanhol e Português) — Universidade Estadual de Ohio, 2020. Disponível em:

http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1593691903170951. Acesso em: 01 mar. 2022.

MATOS, Francisco Gomes de. Some cases of divided usage in spoken Brazilian Portuguese. **Hispania**, v. 52, n. 3, p. 434-436, Sep. 1969.

McMURRAY, George R, The Hispanic and Luso-Brazilian World. **Hispania**, v. 68, n. 4, p. 811-825, Dec. 1985.

McNAMARA, Robert. **An Address on the Population Problem by Robert S. McNamara — One of a series of lectures at MIT on "World Change and World Security.** 1977.

Disponível em:

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/701961478757089433/text/Address-to-the-Massachusetts-Institute-of-Technology-by-Robert-S-McNamara-President-World-Bank.txt>.

Acesso em: 12 ago. 2022.

MEAD Jr., Robert G. More on inter-american cultural understanding. **Hispania**, v. 44, n. 3, p. 503-505, Sep. 1961.

MEAD Jr., Robert G. Progress in Hispanic Studies in the United States since World War II. **Hispania**, v. 53, n. 3, p. 386-396, Sep. 1970.

MENKEN, Kate. **English learners left behind:** standardized testing as language policy. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2008.

MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. (Eds.). **Negotiating language policies in schools:** educators as policymakers. New York: Routledge, 2010a.

MENKEN; Kate; GARCÍA, Ofelia. Introduction. In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. (Eds.). **Negotiating language policies in schools:** educators as policymakers. New York: Routledge, 2010b. p. 1-10.

MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. Stirring the onion: educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. (Eds.). **Negotiating language policies in schools:** educators as policymakers. New York: Routledge, 2010c. p. 253-261.

MILLERET, Portuguese program development: past, present, and future. **Hispania**, v. 73, n. 2, p. 513-517, May 1990.

MILLERET, Margo. Making the invisible visible: teaching Portuguese language theater in the 21st century. **Luso-Brazilian Review**, v. 35, n. 2, p. 107-112, 1998.

MILLERET, Margo. Portuguese study in higher education in the United States. **Hispania**, v. 95, n. 1, p. 135-150, Mar. 2012.

MILLERET, Margo. “Modern Portuguese” and the narration of Brazil. **Hispania**, v. 99, n. 4, p. 532-534, Dec. 2016a.

MILLERET, Margo. Fred P. Ellison and Portuguese program development. **Hispania**, v. 99, n. 4, p. 530-531, Dec. 2016b.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION. **Foreign languages and higher education: new structures for a changed world**. 2007. Disponível em: <https://www.mla.org/Resources/Guidelines-and-Data/Reports-and-Professional-Guidelines/Teaching-Enrollments-and-Programs/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>. Acesso em: 26 out. 2022.

MODERN LANGUAGE ASSOCIATION. **Report to the Teagle Foundation on the undergraduate major in language and literature**. 2009. Disponível em: <https://www.mla.org/Resources/Guidelines-and-Data/Reports-and-Professional-Guidelines/Other/MLA-Report-to-the-Teagle-Foundation-on-the-Undergraduate-Major-in-Language-and-Literature>. Acesso em: 26 out. 2022.

MOHAMED, Naashia. The agentive role of preschool leaders in language policy enactment: case studies of acceptance and resistance. **Current Issues in Language Planning**, 2019. DOI: 10.1080/14664208.2019.1700057

MORSE, Richard M. “Aprendi a valorizar seriamente a literatura para explicar (...) como funcionam as sensibilidades...”. In: BARBOSA, Rubens Antônio; EAKIN, Marshall C.; ALMEIDA, Paulo Roberto de. (Orgs.). **O Brasil dos brasilianistas**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 137-162.

MOSER, Gerald M. Contemporary Portuguese scholarship in North America. **Luso-Brazilian Review**, v. 1, n. 1, p. 19-42, Summer 1964.

MOURA, Gerson. **Estados Unidos e América Latina**. São Paulo: Contexto, 1990.

MOURA, Gerson. **Relações exteriores do Brasil: 1939-1950: mudanças na natureza das relações Brasil-Estados Unidos durante e após a Segunda Guerra Mundial**. Brasília: FUNAG, 2012. 277p.

NABUCO, Joaquim. **The Lusiads as the epic of love**. Address at Cornell University on April 23, 1909. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasraras/bndigital0303/bndigital0303.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE. **A nation at risk: the imperative for educational reform**. 1983. Disponível em: https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

NEKVAPIL, Jirí. The history and theory of language planning. In: HINKEL, Eli (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Volume II. New York; London: Routledge, 2011. p. 871-887.

NG, Patricj Chin Leong. Singapore’s language policy: agentive responses and views of individual Singaporeans. In: BOUCHARD, Jeremie; GLASGOW, Gregory Paul. (Eds.). **Agency in language policy and planning: critical inquiries**. New York; London: Routledge, 2018. p. 171-189.

NICHOLS, Madaline Wallis. The preparation of teachers of Spanish and Portuguese. In: DOYLE, Henry Grattan. (Ed.). **Handbook on the teaching of the Spanish and Portuguese with special reference to Latin America**. Boston: D.C. Heath & Company, 1945a. p. 147-161.

NICHOLS, Madaline Wallis. The history of Spanish and Portuguese teaching in the United States. In: DOYLE, Henry Grattan. (Ed.). **A handbook on the teaching of Spanish and Portuguese with special reference to Latin America**. Boston: D.C. Heath Company, 1945b. p. 99-146.

NUESSEL, Frank. Curricular changes for Spanish and Portuguese in a new era: the college and university. **Hispania**, v. 93, n. 1, p. 119-122, Mar. 2010.

NUESSEL, Frank. Celebrating 100 years of Hispania: overview and response. **Hispania**, v. 101, n. 4, p. 509-518, Dec. 2018.

OLIVEIRA, Almir Leal de. O litoral do Nordeste do Brasil como objeto científico darwinista: as prospecções de John Casper Branner, 1899-1911. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 931-949, Set. 2014.

OLIVEIRA, Beatriz de. **Políticas de tradução e de interpretação em um contexto de educação escolar indígena Guarani Mbya**. 2021. 214p. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Nossa história**. 2022. Disponível em: https://www.oas.org/pt/sobre/nossa_historia.asp. Acesso em: 09 jan. 2022.

ORNSTEIN, Jacob. Facts, figures, and opinions on the present status of Portuguese. **Hispania**, v. 33, n. 3, p. 251-255, Aug. 1950.

OXFORD DICTIONNARY. **Arbiter**. 2022. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/arbiter>. Acesso em: 25 out. 2022.

PEI, Mario A. Languages for post-war trade. **Hispania**, v. 29, n. 2, p. 258-261, May 1946.

PEIRCE, F. Lamont. Portuguese is Worth Learning! Language of Brazil and of a far'flung empire, this strong and vivid tongue promises practical business benefits to students. **Foreign Commerce Weekly**, p. 10-11/42-43, 1943.

PERCAS, Nicolás. What Is wrong with Portuguese? **Hispania**, v. 31, n. 4, p. 468-471, Nov. 1948.

PEREIRA, Bruno Alves; DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. The Fulbright Foreign Language Teaching Assistant Program (FLTA) e as políticas linguísticas para o ensino de português nos EUA. **Revista Letras Raras**, [S.l.], v. 9, n. 4, p. Port. 140-168 / Ing. 138-163, dez. 2020. ISSN 2317-2347. Disponível em:

<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1931>. Acesso em: 25 out. 2022.
doi:<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i4.1931>.

PITCHER, Stephen L. Conferences on the Teaching of Spanish and Portuguese. **Hispania**, v. 28, n. 3, p. 370-374, 1945.

PORTUGAL. Portaria n.º 515/2016. **Diário da República**, 15 dez. 2016, 2.ª série, n.º 239. Disponível em: <https://files.dre.pt/2s/2016/12/239000000/3670636707.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

PORTUGUESE LANGUAGE JOURNAL. **Home**. 2022. Disponível em: portugueselanguagejournal.com. Acesso em: 24 jul. 2022.

PRESIDENT'S COMMISSION ON FOREIGN LANGUAGE AND INTERNATIONAL STUDIES. **Strength through wisdom**: a critique of U.S. capability. *The Modern Language Journal*, v. 64, n. 1, p. 9-57, Spring 1980.

PRINCE, J. Roy. An Institute director looks back. **Hispania**, v. 52, n. 3, p. 368-375, Sep. 1969.

POUDEL, Prem Prasad; CHOI, Tae-Hee. Policymakers' agency and the structure: the case of medium of instruction policy in multilingual Nepal. **Current Issues in Language Planning**, 2020. DOI: 10.1080/14664208.2020.1741235

RENO, Margarida F.; CIOFFARI, Vincenzo. **Spoken Portuguese**. Transcription by Robert A. Hall Jr. Boston: D.C. Heath and Company, 1945.

RIBEIRO-BERGER, Isis. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai**: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira. 2015. 298f. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RICCIO, Guy J. The relative importance of languages. **The Modern Language Journal**, v. 54, n. 1, p. 25-29, 1970.

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

RICENTO, Thomas; HORNBERGER, Nancy. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. **TESOL Quarterly**, v. 30., n. 3, p. 401-427, Autumn 1996.

ROBY, Elizabeth. Vocational opportunities for students of Spanish and Portuguese. In: DOYLE, Henry Grattan. (Ed.). **A handbook on the teaching of Spanish and Portuguese with special reference to Latin America**. Boston: D.C. Heath Company, 1945. p. 50-81.

ROCHA, Joelma de Souza. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

ROCKEFELLER FOUNDATION. **Annual report – 1938**. 1939. Disponível em: <https://www.rockefellerfoundation.org/wp-content/uploads/Annual-Report-1939-1.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

ROCKEFELLER FOUNDATION. **Annual report – 1939**. 1940. Disponível em: <https://www.rockefellerfoundation.org/wp-content/uploads/Annual-Report-1939-1.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

ROCKEFELLER FOUNDATION. **Annual report – 1940**. 1941. Disponível em: <https://www.rockefellerfoundation.org/wp-content/uploads/Annual-Report-1940-1.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

ROCKEFELLER FOUNDATION. **Annual report – 1941**. 1942. Disponível em: <https://www.rockefellerfoundation.org/wp-content/uploads/Annual-Report-1941-1.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

ROCKEFELLER, Nelson A. At the threshold is the barrier of language. **Hispania**, v. 25, n. 3, Coester Number, p. 283, Oct. 1942.

ROTHBERG, Irving. En vísperas del porvenir. **Hispania**, v. 66, n. 4, p. 498-501, 1983.

ROSA, Alberto Machado da. (Org.). **Uma experiência pioneira**: relatório do primeiro Junior Year in Brazil da Universidade de New York na Universidade da Bahia (1959-1960). Salvador: Universidade da Bahia, 1960.

ROSSI, Pietro. **Portuguese**: the language of Brazil. New York: Henry Holt and Company, 1945.

ROSSI, Pietro. **Vida brasileira**: a Portuguese reader about Brazil. New York: Henry Holt and Company, 1949.

ROWE, Leo Stanton. Chairs of Latin-American Literature. **Hispania**, v. 10, n. 4, p. 270, Oct. 1927.

RUBIN, Joan; JERNUDD, Bjorn H. (Eds.). **Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations**. Honolulu: The University Press of Hawaii, 1971a.

RUBIN, Joan; JERNUDD, Bjorn H. Introduction: language planning as an element in modernization. In: RUBIN, Joan; JERNUDD, Bjorn H. (Eds.). **Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations**. Honolulu: The University Press of Hawaii, 1971b. p. xii-xxiv.

RUIZ, Richard. Orientations in language planning. **NABE Journal**, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.

SADLER, Darlene J. **Brazil imagined**: 1500 to the present. Austin, Texas, USA: University of Texas Press, 2008.

SANTO, Diogo Oliveira do Espírito. **Materiais didáticos interculturais e crenças no processo de ensino-aprendizagem de uma turma de PFOL nos Estados Unidos**. 2017. 188f.

Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) — Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2017.

SANTOS, Jane Cristina Duarte dos. **TU ou VOCÊ?:** uma questão de identidade cultural. 2003 167 f. Mestrado (LETRAS) — Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SAVAIANO, Eugene. Profile of an AATSP member, fifty years later. **Hispania**, v. 50, n. 4, Fiftieth Anniversary Number, p. 834-835, Dec. 1967.

SAVAIANO, Eugene. Wichita State University's involvement in the NDEA Institute Program. **Hispania**, v. 52, n. 3, p. 375-383, Sep. 1969.

SAVAIANO, Eugene. Por que estamos donde estamos -y donde debiéramos estar. **Hispania**, v. 63, n. 4, p. 643-646, Dec. 1980.

SCHMITZ, John Robert. Some lexical contrasts in Spanish and Portuguese: contrastive analysis. **Hispania**, v. 53, n. 4, p. 976-979, Dec. 1970.

SCOTT, Joseph Reid. Can NDEA language institutes repay their debt to institutions? **Hispania**, v. 49, n. 1, p. 93-101, Mar. 1966.

SEEGER, Charles. Opportunities in the field of music. In: DOYLE, Henry Grattan. (Ed.). **Handbook on the teaching of the Spanish and Portuguese with special reference to Latin America**. Boston: D.C. Heath & Company, 1945. p. 82-90.

SHEPERD, Elizabeth; McENTEE-ATALIANIS, Lisa. Constraints of hierarchy on meso-actors' agency: evidence from Vietnam's educational language policy reform. **Current Issues in Language Planning**, 2020. DOI: 10.1080/14664208.2020.1716577

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

SILVA, Vanessa Maria da. **Ensino de português como língua estrangeira e a perspectiva intercultural**: um estudo etnográfico nos Estados Unidos. 2016. 182 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

SMITH, Robert. Reviewed Work(s): Modern Portuguese-English and English-Portuguese Dictionary by Elbert L. Richardson, Maria de Lourdes Sá Pereira and Milton Sá Pereira. **Hispania**, v. 26, n. 3, p. 369-371, Oct. 1943.

SMITH, Robert. A Pioneer teacher: Father Peter Babad and his Portuguese Grammar. **Hispania**, v. 28, n. 3, p. 330-363, Aug. 1945.

SNOW, Joseph T. Lloyd A.W. Kasten (1905-1999). **La corónica: A Journal of Medieval Hispanic Languages, Literatures, and Cultures**, v. 29, n. 1, p. 252-258, Fall 2000.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares; PEREIRA, Ana Clara Velloso Borges; VILAR, João Henrique Borba. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 8, n.2, p. 196-215, 2019.

SPINELLI, Emily. The AATSP and the Teaching of Portuguese. **Hispania**, v. 99, n. 4, , p. 522-523, 2016.

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

STANDARDS FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING. **Standards for foreign language learning in the 21st century**: including Chinese, classical languages, French, German, Italian, Japanese, Portuguese, Russian, and Spanish. Lawrence, KS: National Standards in Foreign Language Education Project, 1999.

STANFORD UNIVERSITY. **Ronald Hilton, professor emeritus of Romance languages, dead at 95**. 28 fev. 2007. Disponível em: <https://news.stanford.edu/pr/2007/pr-hilton-030707.html>. Acesso em: 12 ago. 2022.

STARTALK. **About Startalk**. 2022. Disponível em: <https://www.startalk.info/about/>. Acesso em: 11 ago. 2022.

STRUKOSKI, Eleticia Elza Carneiro Podolak. **Análise de livro de português em contexto estrangeiro sob a ótica do interacionismo sociodiscursivo**. 2018. 200f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava - PR.

TAULI, Valter. **Introduction to a theory of language planning**. Upsala: Universitetet, 1968.

TESSER, Carmen Chaves. Report on Survey of Portuguese Studies in the United States. **Hispania**, v. 77, n. 3 p. 565-567, Sep. 1994.

TESSER, Carmen Chaves. A língua portuguesa falada no Brasil e os estudos linguísticos nos Estados Unidos: euforia e desânimo. In: BARBOSA, Rubens Antônio; EAKIN, Marshall C.; ALMEIDA, Paulo Roberto. **O Brasil dos brasilianistas**: um guia dos estudos sobre o Brasil nos Estados Unidos, 1945-2000. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 103-124.

THE LANGUAGE FLAGSHIP. **2011 Flagship annual report**. 2011. Disponível em: https://www.thelanguageflagship.org/media/docs/reports/2011_flagship_annual_report.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

THE LANGUAGE FLAGSHIP. **2012 Flagship annual report**. 2012. Disponível em: <https://www.thelanguageflagship.org/media/docs/reports/2012-NSEP-Annual-Report-1.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

THE LANGUAGE FLAGSHIP. **2013 Flagship annual report**. 2013. Disponível em: <https://www.thelanguageflagship.org/media/docs/reports/2013-NSEP-Annual-Report.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

THE LANGUAGE FLAGSHIP. **2014 Flagship annual report**. 2014. Disponível em: <https://www.thelanguageflagship.org/media/docs/reports/2013-NSEP-Annual-Report.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

THE LANGUAGE FLAGSHIP. **2015 Flagship annual report**. 2015. Disponível em: <https://www.thelanguageflagship.org/media/docs/reports/2015-Annual-Report-the-Language-Flagship.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

THE LANGUAGE FLAGSHIP. **2018 Flagship annual report**. 2018. Disponível em: <https://www.thelanguageflagship.org/sites/default/files/The%20Language%20Flagship%202017%20Annual%20Report.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

THE LANGUAGE FLAGSHIP. **2019 Flagship annual report**. 2019. Disponível em: <https://www.thelanguageflagship.org/sites/default/files/NSEP%202019%20Annual%20Report.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

THE LANGUAGE FLAGSHIP. **About NSEP**. 2022a. Disponível em: <https://www.thelanguageflagship.org/content/about-nsep>. Acesso em: 24 jul. 2022.

THE LANGUAGE FLAGSHIP. **History**. 2022b. Disponível em: <https://www.thelanguageflagship.org/content/flagship-history>. Acesso em: 24 jul. 2022.

THORBURN, Thomas. Notes on economic analysis for solving language problems. In: RUBIN, Joan; JERNUDD, Björn. (Eds.). **Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations**. Honolulu, USA: The University Press of Hawaii. 1971. p. 253-262.

TOLLEFSON, James. **Planning language, planning inequality**: language policy in the community. London; New York: Longman, 1991.

TOLLEFSON, James. Introduction: critical issues in educational language policy. In: TOLLEFSON, James. (Ed.). **Language policies in education**: critical issues. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2002a. p. 3-15.

TOLLEFSON, James. Preface. In: TOLLEFSON, James. (Ed.). **Language policies in education**: critical issues. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2002b. p. ix-xii.

TOLLEFSON, James. Conclusion: looking outward. In: TOLLEFSON, James. (Ed.). **Language policies in education**: critical issues. USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2002c. p. 327-337.

TOLLEFSON, James. Critical theory and language policy. In: RICENTO, Thomas. **An introduction to language policy**. UK: Blackwell Publishing, 2006. p. 42-59.

TOLLEFSON, James. Language policy in a time of crisis and transformation. In: TOLLEFSON, James. (Ed.). **Language policies in education**: critical issues. 2. ed. USA, UK: Routledge, 2013. p. 11-34.

TOTA, Antonio Pedro. **O amigo americano**: Nelson Rockefeller e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

TULLOCH, Shelley; LEE, Cathy; ARNAQUQ, Naullaq. Development, implementation and contestation of language-in-education policies in Nunavut. In: BOUCHARD, Jeremie;

GLASGOW, Gregory Paul. (Eds.). **Agency in language policy and planning: critical inquiries**. New York; London: Routledge, 2018. p. 237-266.

TYRE, Carl A. Wanted: teachers. **Hispania**, v. 41, n. 1, p. 17-25, Mar. 1958.

UNITED STATES OF AMERICA. **Surplus property act**. 1944. Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/USCODE-2011-title50/html/USCODE-2011-title50-app-surpluspr.htm>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNITED STATES OF AMERICA. **National Security Act**. 1947. Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-1493/pdf/COMPS-1493.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

UNITED STATES OF AMERICA. **Information and educational exchange act**. 1948. Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-1091/pdf/COMPS-1091.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNITED STATES OF AMERICA. **National Defense Education Act (NDEA)**. 1958. Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-72/pdf/STATUTE-72-Pg1580.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

UNITED STATES OF AMERICA. **Fulbright-Hays Act**. 1961. Disponível em: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/iegps/fulbrighthaysact.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

UNITED STATES OF AMERICA. **National security education act**. 1991. Disponível em: <https://www.intelligence.senate.gov/laws/david-l-boren-national-security-education-act-1991>. Acesso em: 19 jul. 2022.

UNITED STATES OF AMERICA. **National security language act**. 2005. Disponível em: <https://www.congress.gov/bill/109th-congress/house-bill/115/text?r=57&s=1>. Acesso em: 21 jul. 2022.

UNITED STATES OF AMERICA. **National security education program**. 2022a. Disponível em: www.nsep.gov/content/. Acesso em: 19 jul. 2022.

UNITED STATES OF AMERICA. Department of State. **National security language initiative (NSLI)**. 2022b. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20080929044930/http://exchanges.state.gov/NSLI/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

UNIVERSITY OF CONNECTICUT. **About us – history**. 2020a. Disponível em: <https://uconn.edu/about-us/history/>. Acesso em: 29 maio 2020.

UNIVERSITY OF CONNECTICUT. **Fact sheet 2021**. 2020b. Disponível em: <https://uconn.edu/content/uploads/2021/01/INS-008-Fact-Sheet-010621-FY21.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

UNIVERSITY OF CONNECTICUT. **Languages**. 2020c. Disponível em: <https://languages.uconn.edu/>. Acesso em: 29 maio 2020.

UNIVERSITY OF CONNECTICUT. **Additional languages**. 2020d. Disponível em: <https://languages.uconn.edu/additional-languages/>. Acesso em 29 maio 2020.

UNIVERSITY OF CONNECTICUT. **Areas of study – departments**. 2020e. Disponível em: <https://clas.uconn.edu/areas-of-study/#departments>. Acesso em: 29 maio 2020.

UNIVERSITY OF CONNECTICUT. **Languages – about – welcome**. 2020f. Disponível em: <https://languages.uconn.edu/about/welcome/>. Acesso em: 29 maio 2020

UNIVERSITY OF CONNECTICUT. **Undergraduate**. 2020g. Disponível em: <https://languages.uconn.edu/undergraduate/>. Acesso em: 29 maio 2020.

UNIVERSITY OF CONNECTICUT. **Catalog – Directory of courses – Course – Portuguese**. 2020h. Disponível em: <https://catalog.uconn.edu/directory-of-courses/course/PORT>. Acesso em: 29 maio 2020.

UNIVERSITY OF FLORIDA. **Phi lambda beta - Alpha Chi Chapter (University of Florida)**. Disponível em: <https://spanishandportuguese.ufl.edu/honor-societies/phi-lambda-beta/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

UNIVERSITY OF IOWA. **Spanish and Portuguese**. 2022. Disponível em: <https://spanish-portuguese.uiowa.edu/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA. **Edwin Bucher Williams, 1891–1975**. 2022. Disponível em: <https://archives.upenn.edu/exhibits/penn-people/biography/edwin-bucher-williams/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

U.S. DEPARTMENT OF DEFENSE. **National Security Education Program**. 2022. Disponível em: <https://dlnseo.org/NSEP>. Acesso em: 24 jul. 2022.

U.S. CENSUS BUREAU. **Connecticut**. 2022. Disponível em: <https://data.census.gov/cedsci/profile?g=0400000US09>. Acesso em: 12 dez 2021.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **Fulbright 55th anniversary**. 2022. Disponível em: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oep/iegps/fh-55anniversary.html>. Acesso em: 11 maio 2022.

U.S. LIBRARY OF CONGRESS. **History of the Hispanic Division**. 2022. Disponível em: <https://www.loc.gov/rr/hispanic/hispdiv.html>. Acesso em: 9 jan. 2022.

VALDIVIEZO, Laura Alicia. “Angles Make Things Difficult”: Teachers’ Interpretations of Language Policy and Quechua Revitalization in Peru. In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. (Eds.). **Negotiating language policies in schools: educators as policymakers**. New York: Routledge, 2010. p. 72-87.

VANEK, Jen et al. Exposing vacancies: interactive agency in adult education language policy. In: BOUCHARD, Jeremie; GLASGOW, Gregory Paul. **Agency in language policy and planning: critical inquiries**. New York; London: Routledge, 2018. p. 267-296.

VENNELA, R.; KANDHARAJA, K. M. C. (2020): Agentive responses: a study of students' language attitudes towards the use of English in India. **Current Issues in Language Planning**, 2020. DOI: 10.1080/14664208.2020.1744319

VIERA, David J. A selected annotated bibliography on the history of Portuguese Language Teaching in the United States. **Hispania**, v. 75, n. 2, p. 445-453, 1992.

VIRGULINO, Camila Geyse da Conceição. Ponto de encontro? **Um estudo sobre a norma em um mecanismo de política linguística para a difusão do "português global"**. 2020. 95f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

WALSH, Donald. NDEA Institutes, summer 1961: a survey. **Hispania**, v. 47, n. 3, p. 559-561, Sep. 1964.

WEINBERG, Miranda. Scale-making, power and agency in arbitrating school-level language planning decisions. **Current Issues in Language Planning**, 2020. DOI: 10.1080/14664208.2020.1741207

WESLEYAN UNIVERSITY. **History – traditions**. 2020a. Disponível em: <https://www.wesleyan.edu/about/history-traditions/index.html>. Acesso em: 29 maio 2020.

WESLEYAN UNIVERSITY. **Colleges and academic centers**. 2020b. Disponível em: <https://www.wesleyan.edu/academics/colleges-centers.html>. Acesso em: 29 maio 2020.

WESLEYAN UNIVERSITY. **Romance languages and literatures**. 2020c. Disponível em: <https://www.wesleyan.edu/romance/>. Acesso em: 29 maio 2020.

WESLEYAN UNIVERSITY. **Languages at Wes**. 2020d. Disponível em: <https://www.wesleyan.edu/cgs/lang-learning/index.html>. Acesso em: 29 maio 2020.

WESLEYAN UNIVERSITY. **Portuguese at Wesleyan**. 2020e. Disponível em: <https://www.wesleyan.edu/romance/portuguese/index.html>. Acesso em: 29 maio 2020.

WESLEYAN UNIVERSITY. **Wesleyan University Catalog 2020-2021**. 2020f. Disponível em: https://owaprod-pub.wesleyan.edu/reg/!wesmaps_page.html?subj_page=PORT. Acesso em: 29 maio 2020.

WESLEYAN UNIVERSITY. **Portuguese (Romance Language Speakers) I**. 2020g. Disponível em: https://owaprod-pub.wesleyan.edu/reg/!wesmaps_page.html?stuid=&facid=NONE&crse=008118&term=1209. Acesso em: 29 maio 2020.

WESLEYAN UNIVERSITY. **Portuguese (Romance Language Speakers) II**. 2020h. Disponível em: https://owaprod-pub.wesleyan.edu/reg/!wesmaps_page.html?stuid=&facid=NONE&crse=008119&term=1211. Acesso em: 29 maio 2020.

WILEY, Terrence; GARCÍA, Ofelia. Language policy and planning in language education: legacies, consequences, and possibilities. **The Modern Language Journal**, 100, Supplement 2016. DOI: 10.1111/modl.12303

WILKINS, Lawrence A. On the threshold. **Hispania**, v. 1, p. 1-10, 1917. DOI: <https://doi.org/331148>

WILLIAMS, Edwin B. Williams. **From Latin to Portuguese**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1938.

WILLIAMS, Frederick G. Portuguese Bilingualism among Azoreans in California. **Hispania**, v. 63, n. 4, p. 724-730, 1980.

WODAK, Ruth; FAIRCLOUGH, Norman. Recontextualizing European higher education policies: the cases of Austria and Romania. **Critical Discourse Studies**, v. 7, n. 1, p. 19–40, 2010.

YALE UNIVERSITY. **Yale facts and statistics – 2019-2020**. 2021a. Disponível em: https://oir.yale.edu/sites/default/files/factsheet_1920_vf_041720.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

YALE UNIVERSITY. **Portuguese – overview**. 2021b. Disponível em: <http://catalog.yale.edu/ycps/subjects-of-instruction/portuguese/>. Acesso em: 08 mar. 2021.

YALE UNIVERSITY. **Portuguese – first year**. 2021c. Disponível em: <http://catalog.yale.edu/ycps/subjects-of-instruction/portuguese/#firstyeartext>. Acesso em: 08 mar. 2021.

YALE UNIVERSITY. **Portuguese – certificate**. 2021d. Disponível em: <http://catalog.yale.edu/ycps/subjects-of-instruction/portuguese/#certificatetext>. Acesso em: 08 mar. 2021.

YALE UNIVERSITY. **Portuguese – courses**. 2021e. Disponível em: <https://courses.yale.edu/>. Acesso em: 08 mar. 2021.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno; Revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZHANG, Yuefeng; HU, Guangwei. Between intended and enacted curricula: three teachers and a mandated curricular reform in mainland China. In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. (Eds.). **Negotiating language policies in schools: educators as policymakers**. New York: Routledge, 2010. p. 124-142.

ZHAO, Shouhui. Actors in language planning. In: HINKEL, Eli (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Volume II. New York; London: Routledge, 2011. p. 905-923.

ZHAO, Shouhui; BALDAUF, Richard B. Individual agency in language planning? Chinese script reform as a case study. **Language Problems & Language Planning**, v. 36, n. 1, p. 1-24, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa investiga como os professores ligados ao brasilianismo e ao ensino de língua portuguesa em atuação em universidades nos Estados Unidos percebem a sua atuação nos departamentos e programas de Português. O estudo está sendo desenvolvido por Cynthia Israelly Barbalho Dionísio, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa.

O objetivo da pesquisa é investigar como os professores ligados ao brasilianismo e ao ensino de língua portuguesa em atuação em universidades nos Estados Unidos percebem a sua atuação nos departamentos e programas de Português. O estudo se justifica pela necessidade de explorar contextos internacionais do ensino de língua portuguesa sob a ótica da Política Linguística.

Dentre as finalidades deste trabalho, busca-se contribuir para evidenciar o ensino de Português como Língua Estrangeira no exterior e fornecer subsídios para a formulação de políticas linguísticas mais pontuais pelo Estado brasileiro e pelas próprias instituições pesquisadas. Considerando que esta pesquisa despertará uma reflexão acerca da importância do papel dos agentes envolvidos com o ensino de língua portuguesa no exterior, ela tem o potencial de trazer benefícios no sentido de ampliar a discussão sobre esse tema, bem como de salientar a capacidade de criação, interpretação e apropriação dos agentes envolvidos.

Solicitamos a sua colaboração para participar de entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos acadêmicos e publicações científicas. Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

Informamos que esta pesquisa oferece riscos mínimos e imprevisíveis inerentes a qualquer investigação científica. Pode, por exemplo, ocasionar constrangimento ou cansaço no colaborador ao responder as perguntas da entrevista, bem como incorrer em representações imprecisas. Para amenizar os riscos, esclarecemos que enviaremos as transcrições das

entrevistas realizadas para posterior correção ou realização de ajustes pelo(a) colaborador(a).

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir dele, não sofrerá nenhum dano ou repercussão negativa.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato:

Cynthia Israelly Barbalho Dionísio

Endereço: Rua Joaquim Martins da Silva, 130, Bairro dos Ipês – João Pessoa/PB – CEP: 58028-480
Endereço eletrônico: cynthiadionisio@live.com

Telefones: +55 (83) 9 9658-2018/ +55 (83) 3244-4140

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☐ (83) 3216 -7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Professor Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE, apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE B - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas linguísticas de difusão do português em universidades norte-americanas

Pesquisador: Cynthia Israelly Barbalho Dionísio

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 16863019.3.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.618.357

Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa ora apreciado apresenta uma proposta de estudo, considerando o panorama de ensino de língua portuguesa em instituições universitárias dos Estados Unidos, o trabalho tem como objetivo geral investigar como os professores ligados ao brasilianismo e ao ensino de língua portuguesa em atuação em universidades nos Estados Unidos percebem a sua atuação nos departamentos e programas de Português. Para tanto, realizaremos entrevistas semiestruturadas com professores envolvidos com o brasilianismo e o ensino de língua portuguesa nessas instituições em busca de entender os seus pontos de vista sobre as políticas linguísticas do seu campo de atuação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como os professores ligados ao brasilianismo e ao ensino de língua portuguesa em atuação em universidades nos Estados Unidos percebem a sua atuação nos departamentos e programas de Português.

Objetivo Secundário:

i) Investigar a institucionalização de departamentos e programas de ensino de português nas universidades dos Estados Unidos; ii) Compreender o papel dos brasilianistas nesses

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.618.357

departamentos e programas; iii) Refletir sobre o status do ensino do português em âmbito universitário naquele país.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Esta pesquisa oferece riscos mínimos e imprevisíveis, considerando algum tipo de constrangimento ou cansaço no decorrer das entrevistas.

Benefícios:

Este estudo poderá apresentar uma reflexão acerca da importância do papel dos agentes envolvidos com o ensino de língua portuguesa no exterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nesta terceira versão do protocolo de pesquisa, analisamos que os requisitos previstos na normativa referente aos princípios ético-metodológicos foram acolhidos e apresentados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Concluímos pela aprovação do protocolo de pesquisa, considerando as atuais adequações apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	05/09/2019		Aceito

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.618.357

Básicas do Projeto	ETO_1364787.pdf	18:56:13		Aceito
Outros	Carta_de_anuencia_ingles.pdf	05/09/2019 18:51:55	Cynthia Israelly Barbalho Dionísio	Aceito
Outros	Justificativa.pdf	12/08/2019 20:33:19	Cynthia Israelly Barbalho Dionísio	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	12/08/2019 20:15:15	Cynthia Israelly Barbalho Dionísio	Aceito
Outros	Carta_de_aprovacao_PPG.pdf	15/06/2019 15:06:47	Cynthia Israelly Barbalho Dionísio	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_FINAL.pdf	15/06/2019 15:06:00	Cynthia Israelly Barbalho Dionísio	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	30/05/2019 18:31:28	Cynthia Israelly Barbalho Dionísio	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	30/05/2019 18:30:28	Cynthia Israelly Barbalho Dionísio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	30/05/2019 18:26:26	Cynthia Israelly Barbalho Dionísio	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 03 de Outubro de 2019

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR À ENTREVISTA EM PORTUGUÊS

1) Gênero: () Feminino () Masculino

2) Local de nascimento: _____

3) Formação acadêmica

() Graduação

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Especialização

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Mestrado

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Doutorado

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

() Outro

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

4) Experiência com o ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos

a) Há quanto tempo atua nessa área? _____

b) Em que instituição(ões) trabalhou? _____

c) Quais os cargos/funções ocupados? _____

d) Qual a sua vinculação institucional atual? _____

Nome pelo qual gostaria de ser identificado na pesquisa: _____

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR À ENTREVISTA EM INGLÊS

5) Gender: () Female () Male

6) Birth place: _____

7) Academic background

() Major/minor

In: _____

Year: _____

() Master's degree

In: _____

Year: _____

() Doctor's degree

In: _____

Year: _____

() Other related information

8) Professional experience in teaching Portuguese in U.S. universities

e) How long are you working as a Portuguese teacher? _____

f) In what institutions did you work? _____

g) In what capacities did you work there? _____

h) In what institution do you work now and in what capacity? _____

9) Preferred fake name (pseudonym) to identify you in the research: _____

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM PORTUGUÊS

- 1) Como você se tornou professor de português como língua estrangeira em universidades dos Estados Unidos?
- 2) Na sua visão, qual é o lugar da língua portuguesa na instituição em que você trabalha?
- 3) Na sua visão, qual é o lugar da língua portuguesa nas universidades dos Estados Unidos, em geral?
- 4) O que norteia a sua atuação em relação à divulgação da língua portuguesa nos Estados Unidos (princípios, ideias, documentos, materiais, algo em que você acredita)?
- 5) Que orientações ou recomendações regulam o seu trabalho com o português, na sua instituição?
- 6) Na sua opinião, essas orientações e recomendações contribuem (ou não) no seu trabalho de divulgação da língua portuguesa? Justifique.
- 7) Que atividades você realiza(ou) para divulgar a língua portuguesa (pode ser dentro ou fora de sala de aula)?
- 8) Você encontrou desafios para promover a língua portuguesa na sua instituição? Você os enfrentou? Como?
- 9) Na sua opinião, como a instituição em que você atua poderia melhorar a divulgação da língua portuguesa?
- 10) Na sua opinião, que iniciativas poderiam ser tomadas para fortalecer a língua portuguesa nas universidades dos Estados Unidos e por quem essas iniciativas deveriam ser tomadas?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EM INGLÊS

- 1) How did you become a teacher/professor of Portuguese in a U.S. university?
- 2) As you see it, what is the place of the Portuguese language in the institution where you work?
- 3) As you see it, what is the general place of the Portuguese language in U.S. universities?
- 4) What guides your professional activity relating to the promotion of the Portuguese language in the U.S. (principles, ideas, documents, textbooks, something you believe in...)?
- 5) What orientations or recommendations regulate your work with the Portuguese language in your institution?
- 6) As you see it, these orientations and recommendations make any contribution to your work in the promotion of the Portuguese language? Please explain why.
- 7) What activities do you make to promote the Portuguese language?
- 8) Did you find any challenge to promote the Portuguese language in your institution? Did you face them? How?
- 9) As you see it, how the institution where you work could improve the promotion of the Portuguese language?
- 10) As you see it, what initiatives could be taken to strengthen the Portuguese language in U.S. universities and who should take on these initiatives?

ANEXOS

ANEXO A – EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DAS INSTITUIÇÕES DE VINCULAÇÃO DOS COLABORADORES DA PESQUISA

i) FAIRFIELD UNIVERSITY

PORT 1110 Elementary Brazilian Portuguese I (3 Credits)

Designed for students with no prior experience with Portuguese or whose placement scores are in the range for this course level. This course, the first in a two-semester sequence, is designed to present the student with the essentials of pronunciation, structure, and usage, allowing students to acquire the skills of listening, speaking, reading, and writing. Cultures are explored through a variety of media. The course will broaden the students' understanding of the cultures of the different countries where Portuguese is spoken, especially Brazil. Previously PG 0110.

PORT 1111 Elementary Brazilian Portuguese II (3 Credits)

This course, a continuation of PORT 1110, is designed to present the student with the essentials of pronunciation, structure, and usage, allowing students to acquire the skills of listening, speaking, reading, and writing. Cultures are explored through a variety of media. The course will broaden the students' understanding of the cultures of the different countries where Portuguese is spoken, especially Brazil. Previously PG 0111.

PORT 2210 Intermediate Brazilian Portuguese I 3 (3 Credits)

This course, the first in a two-semester sequence, continues to build upon the skills acquired in the first-year sequence. The course focuses on increasing the development of communication and comprehension skills while exploring in more depth the complexity of the Brazilian Portuguese language. Emphasis is placed on the development of listening, speaking, reading, and writing skills, as well as the development of cultural literacy. Cultural emphasis is placed on both Brazil and the Lusophone world. Previously PG 0210.

PORT 2211 Intermediate Brazilian Portuguese II (3 Credits)

This course, a continuation of PORT 2210, continues to build upon the skills acquired in the first-year sequence. The course focuses on increasing the development of communication and comprehension skills while exploring in more depth the complexity of the Brazilian Portuguese language. Emphasis is placed on the development of listening, speaking, reading, and writing skills, as well as the development of cultural literacy. Cultural emphasis is placed on both Brazil and the Lusophone world. Previously PG 0211.

ii) UNIVERSITY OF CONNECTICUT

1101. Elementary Portuguese I (4.00 credits)

Development of ability to communicate in Portuguese, orally and in writing, to satisfy basic survival needs within a cultural setting.

1102. Elementary Portuguese II (4.00 credits)

Development of ability to communicate in Portuguese, orally and in writing, to satisfy basic survival needs within a cultural setting.

1103. Intermediate Portuguese I (4.00 credits)

Further development of understanding, speaking, reading, and writing skills within a cultural setting. Readings to enhance cultural awareness of the Lusophone world.

1104. Intermediate Portuguese II (4.00 credits)

Further development of understanding, speaking, reading, and writing skills within a cultural setting. Readings to enhance cultural awareness of the Lusophone world.

iii) WESLEYAN UNIVERSITY

Portuguese (Romance Language Speakers) I (Credit: 1)

PORT 155

This course offers students who have a strong working knowledge of Spanish or another Romance language the opportunity to study Brazilian Portuguese in an accelerated format. This course is conducted entirely in Portuguese. Completion of both semesters is required for study abroad in Brazil.

Portuguese (Romance Language Speakers) II (Credit: 1)

PORT 156

This course is the continuation of a yearlong course in intensive Portuguese. The second semester will concentrate on mastery of grammar points, with increasing attention to readings, writing, and cultural topics. Music, poetry, short stories, Internet resources, video, and journalism are integrated with the textbook.

iv) YALE UNIVERSITY

PORT 110

Elementary Portuguese I (1.5 credits for Yale College students)

COURSE DESCRIPTION

Basic vocabulary and fundamentals of grammar through practice in speaking, reading, and writing, with stress on audio-lingual proficiency. Introduces Brazilian and Portuguese culture and civilization.

PORT 130

Intermediate Portuguese I (1.5 credits for Yale College students)

COURSE DESCRIPTION

Contemporary and colloquial usage of Portuguese in the spoken and written language of Brazil. Grammar review and writing practice. Readings on Brazilian society and history are used to build vocabulary. Exercises develop students' oral command of the language.

PORT 150

Adv Practice in Portuguese (1 credit for Yale College students)

COURSE DESCRIPTION

Advanced conversation and composition, with an introduction to Luso-Brazilian literature and culture.

After PORT 140 or equivalent. May be repeated for credit.

PORT 360

The Modern Novel in Brazil and Japan (1 credit for Yale College students)

COURSE DESCRIPTION

Brazilian and Japanese novels from the late nineteenth century to the present. Representative texts from major authors are read in pairs to explore their commonalities and divergences. Topics include nineteenth-century realism and naturalism, the rise of mass culture and the avant-garde, and existentialism and postmodernism.

No knowledge of Portuguese or Japanese required.

PORT 394

World Cities and Narratives (1 credit for Yale College students)

COURSE DESCRIPTION

Study of world cities and selected narratives that describe, belong to, or represent them. Topics range from the rise of the urban novel in European capitals to the postcolonial fictional worlds of major Portuguese, Brazilian, and Lusophone cities.

Conducted in English.

PORT 350

Machado de Assis (1 credit for Yale College students)

COURSE DESCRIPTION

The place of Machado de Assis in world literature explored through close reading of his collected short stories in translation. Focus on Machado's hybrid literary world, skeptical critique of empire in Brazil, psychological and narrative constructions.

Readings and discussion in English; reading of texts in Portuguese for Portuguese majors.

PORT 964 (1 credit for Yale College students)

Machado de Assis: The Literary World

COURSE DESCRIPTION

A study, in translation, of the novelistic world of J.M. Machado de Assis (1839–1908), considered the master of the Brazilian novel, examining his philosophical stance (skepticism and Menippean satire), narrative innovations (use of graphics, emblems, emptying content, etc.), social critique, encyclopedic referentiality, and contributions to modern prose. We read selected short stories and novels as well as critical essays and studies of Machado's five major novels (called "Carioca quintet"). Students with Portuguese may read in the original.

ANEXO B – PROPOSAL V BRAZILIAN FULBRIGHT FLTAS CONFERENCE

Date: February 21-23

Room:

“From teachers to cultural ambassadors: promoting intercultural citizenship through teaching Portuguese as a foreign language in the US”

The Brazilian FLTAs are organizing the fifth edition of the “Encontro de Fulbright FLTAs Brasileiros nos EUA”, a gathering of Brazilian FLTAs to share the experiences they have had so far teaching Portuguese at their host universities.

The aim of this event is to integrate the FLTAs, supervisors, professors and researchers in the discussion about teaching Portuguese as a foreign language (PFL) in the American host universities that are participating in the program, promoting an opportunity to share their experiences, challenges and reflections upon the PFL teaching and learning process. This would be a great opportunity to increase students' interest in Brazilian culture and enrich the Portuguese program at Yale.

Target audience

- i) Current Brazilian Fulbright FLTAs
- ii) Yale Portuguese students and faculty

Alignment with the Fulbright FLTA Program

The proposed conference will promote the following objectives of the Fulbright Program:

- i) promote mutual understanding through people-to-people exchanges
- ii) make studying foreign languages in the United States more meaningful
- iii) share their culture languages and values outside of the classroom
- iv) international exchange and collaboration

Format

We propose to conduct a three days long conference which would include a combination of talks and open discussion. The conference will also promote culture events for all students of Portuguese, the Fulbright FLTAs and the Brazilian community at Yale University. The speakers

would submit in advance an abstract on their talk. The entire material will be made public as the conference proceedings.

Schedule (All the speakers are to be confirmed)

Thursday 21:

Arrival

Opening

Talk – Portuguese program at Yale

Friday 22:

Brazilians FLTAs in Yale Portuguese classroom

Roundtable – Brazilian lectors at Yale

Presentations – Brazilian FLTAs experiences

Brazilian cultural event with Yale students of Portuguese

Saturday 23:

Workshop on teaching language in an American classroom

Talk

Yale campus tour

Yale art galleries and museums

Budget:

Accommodations	Lodging for up to 20 guests for 3 nights	
Food & Beverages	Approximate 40 participants	
Reception		
Breakfast		
Coffee Break		
Lunch		
Dinner		
Printing		
TOTAL		

ANEXO C – CADERNO DE RESUMOS V ENCONTRO DE FLTAS BRASILEIROS
NOS EUA

V Encontro de FLTAs Brasileiros nos EUA



From teachers to cultural ambassadors: promoting
intercultural citizenship through teaching
Portuguese as a foreign language in the US

February 22-23, 2019
Yale University
Dow Hall (Room 100)

Yale MACMILLAN CENTER

Conference Agenda

Friday, February 22

8:00-8:30	Breakfast
8:30-9:10	Opening <i>Kenneth David Jackson, Professor and Director of Undergraduate Studies for Portuguese, Yale University</i>
9:15-11:20	#Sextou with Brazilian FLTAs
11:20-11:30	Coffee Break
11:30-12:30	Oral Presentations (Part 1) <i>"Which Brazil? Representations of Brazil and the Brazilian People made by learners of Portuguese as a foreign language", Mateus Marques e Vinícius Borges, University of Georgia</i> <i>"Edpuzzle: making any video a lesson", Valeska Serafim, University of Connecticut</i> <i>"Oral practice: successful activities for elementary students ", Rafaela Xavier, Towson University</i>
12:45-13:45	Lunch - Portuguese Table <i>Silliman College</i>
14:00-15:15	Round table <i>"Useful and successful resources to the Portuguese learner", Vitor Araújo (University of Arkansas), Isadora Mozer (University of Utah), and Thaynara Lima (Fisk University)</i> <i>Facilitator: Ame Cividanes, Director of Language Programs for Spanish and Portuguese, Yale University</i>

Friday, February 22

15:15-16:15

Oral Presentations (Part 2)

"Using politics as a motivational topic", Isabella Jeremias, Pitzer College

"The Dickinson College Multilingual Writing Center and its Holistic Tutoring", Renato Medeiros, Dickinson College

"The teaching of Portuguese at Stetson University", Fernanda Ribeiro, Stetson University

16:15-16:25

Coffee Break

16:25-17:30

Oral Presentations (Part 3)

"Second Language Teaching, Social Cognition, and the Paradox of Tolerance: a productive intersection to be explored by second language teachers", Joana Luz, Emory University

"Brazilian music and language learning: a reflection on different ways of studying music in conversation classes", Francine Souza, University of Nebraska

"Pragmatics in L2 classroom: futuro do pretérito and politeness for Portuguese learners", Mariana Bertho, University of Arizona

17:30-19:00

Reception - Brazilian Dinner

Saturday, February 23

8:30-9:00

Breakfast

9:00-10:30

Talks

"Who's Afraid of The Big Bad Wolf? Teaching Portuguese Through Brazilian Literature and Culture", Gisele Tordin, Lector, Yale University

"Brazilian studies in the US: Effects on Portuguese language teaching", Cynthia Dionísio, Visiting Assistant in Research, Yale University

"Beyond textbooks: what is it that teachers can offer that students would not be able to achieve on their own? Analyzing the impact of authentic materials upon students of Portuguese at Yale University", Marina Andrade, Lector, Yale University

10:30-12:10

Oral Presentations (Part 4)

"Teaching Portuguese in the USA: getting the most out of your students' previous knowledge of Spanish", Caio Albernaz, Washington and Lee University

"Nobody else knows their names: Reading and writing literary texts as a means of learning foreign language", Gabriel Dangiό, Florida International University

"The Power of Black: Considerations on Learning Through the Process of Identification", Jínia Cassiano, Spelman College

Saturday, February 23

"Discussing the representation of Brazilian culture in the Novo Avenida Brasil textbook", Breno Santos, Johns Hopkins University SAIS

"#Sextou: Promoting experiences of Brazilian culture at Yale", Lizandra Correia and Luiza Carvalho, Yale University

12:10-12:20	Closing
12:20-13:00	Lunch
13:15-14:30	Yale Campus Tour <i>Yale Visitor Center - 149 Elm Street</i>
14:45-16:45	Yale University Art Gallery <i>1111 Chapel Street</i>

Abstracts

Teaching and Learning

Which Brazil? Representations of Brazil and the Brazilian People made by learners of Portuguese as a foreign language

Mateus Mariano Duarte Marques, FLTA, University of Georgia

Vinícius Borges de Medeiros Cardoso, FLTA, University of Georgia

In this investigation, we seek to identify, analyze and discuss the representations of Brazil and the Brazilian people in texts written by the students of an intermediate Portuguese course from a higher education institution in the U.S. These texts were part of a class project entitled "Identidades Multiculturais" (Multicultural Identities). For the analysis and discussion, we have used diverse theories on social and cultural representations. The analysis of the data was done through the categorization of recurrent representations in the texts produced by the Portuguese students. The texts of the students are still being analyzed and the conclusions about the representations mentioned above are being developed.

Edpuzzle: making any video a lesson

Valeska Favoretti Serafim, FLTA, University of Connecticut

The purpose of this presentation is to introduce the Edpuzzle platform through a practical example. I will simulate part of an actual elementary lesson I have taught at the University of Connecticut entirely in the target language – Portuguese. For this, vocabulary and structures will be briefly introduced before the listening activity. Additionally, multimedia input will be provided because research shows that words are better retained if they are associated with images (Underwood, 1989a) or visual annotations (text + picture and text + video) (Chun and Plass, 1996).

Oral practice: successful activities for elementary students

Rafaela Xavier de Araújo, FLTA, Towson University

This presentation aims to showcase some of the speaking activities that I conducted throughout Fall semester with my elementary students as a primary teacher of Portuguese at Towson University. I will present and explain how the activities worked and the resources I used, including the use of Edmodo and chat apps. Finally, I will report how these activities were beneficial for students' linguistic development, because they were encouraged to practice the language both with their classmates and native speakers of Portuguese.

Useful and successful resources to the Portuguese learner

Isadora Perpétuo Mozer, FLTA, University of Utah

Thaynara Lima, FLTA, Fisk University

Vitor de Araújo, FLTA, University of Arkansas

The teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL) in universities in the United States attracts students of various backgrounds and academic majors interested in the 6th most widely spoken language in the world. Due to Brazil's global notability – as the largest country in South America, its emergent status, or even the most stereotypical perspectives – students look for their professors as the main contact with one of the most strategically significant languages on the international scene. As Teaching Assistants, our role is to not only bring the cultural aspects of our country to the classroom, but also to explore resources that aid students in their learning to develop deeper interaction and more fluent communication. Considering the importance of implementing new activities and practices in to the learning environment so that students are able to do so, this roundtable aims at sharing, discussing, and contrasting some useful resources that have been used by FLTAs in and outside the Portuguese classrooms across three American universities - Fisk University, University of Arkansas, and University of Utah. Activities range from the use of

Brazilian money to playing cards, and literature. Through handling reais, students were exposed to our currency, fauna, politics, and economy; Brazilian card games dealt with numbers, the imperative, and strategy; and local literature expanded students' perspectives and speaking skills. All activities, even if not predicted, had unfolding learning outcomes useful to students in their language use and cultural awareness.

Using politics as a motivational topic

Isabella Santos Jeremias, FLTA, Pitzer College

2018 was a troubled year for Brazilian politics. The year was marred by a strong polarization in its political scenario, corruption and political scandals, and an anticlimactic presidential election that might shape the country drastically. In order to justify my role as a cultural ambassador of my country, I decided to address politics in some of the activities I have done as a Foreign Language Teaching Assistant (FLTA). This presentation aims to show some of the ways I have incorporated discussions about politics in the classroom and how it has motivated the students during the classes and to learn more about Brazil.

The Dickinson College Multilingual Writing Center and its Holistic Tutoring

Renato Santos de Medeiros, FLTA, Dickinson College

This presentation aims to present the Multilingual Writing Center at Dickinson College, its Holistic Tutoring, and how it can improve the writing of students who are taking Portuguese classes. I will talk about the Multilingual Writing Center that is a place of exchange and help that gathers more than 10 different languages. Students make appointments with tutors, and each appointment lasts 30 minutes. The tutors know what Professor Noreen Lape calls “Holistic Tutoring Practices”.

According to him, “Holistic Tutoring Practices bridge the gap between writing and language acquisition by helping students learn the language as they learn to write in it” (Lape, 2019). In simple words, tutors switch between “global” and “sentence-level” concerns with the perception that they are connected (Lape). To help students properly, tutors must remember that an important topic of the Holistic Tutoring Practice is to be non-directive. It means that tutors must guide the students through “global” and “sentence-level” concerns using open questions. Those features provide a unique place of learning where students can improve their Portuguese writing outside the class avoiding plagiarism. At the end of the presentation, results will be displayed to showcase the impact of the Multilingual Writing Center in the writing of Dickinson students who are learning Portuguese.

The teaching of Portuguese at Stetson University

Fernanda da Silva Ribeiro, FLTA, Stetson University

This is the fourth year that Stetson University, located in DeLand, in the state of Florida, counts on a Brazilian Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) in the role of a primary instructor to share their language and culture with undergraduate students. The importance of the Portuguese language teaching on campus has significantly increased from 2015 to present, mainly due to the presence of Spanish-speaking students in the university, who are constantly in search of a language course which they can master at a fast pace, based on the existing similarities the target language may have with the one they already know. In view of that, based on an interview with former FLTAs and on information provided by the Department of World Languages and Cultures, this oral presentation will show how Brazil's language has been gaining strength at Stetson University, as well as the classroom experience of the current FLTA thus far. Still, this presentation will discuss how the mission of being a cultural ambassador at the institution has been crucial to the status Portuguese has today on campus.

Second Language Teaching, Social Cognition, and the Paradox of Tolerance: a productive intersection to be explored by second language teachers

Joana Paim da Luz, FLTA, Emory University

This presentation aims to shed light on an interdisciplinary intersection among studies associated to Second Language Teaching, Social Cognition, and the Paradox of Tolerance, so as to foster the discussion about how to better teach and learn a foreign language. The assumption underlying the present work is that productive spheres of society, such as scientific, cultural and economic ones, find in languages a way to develop themselves. Thus, a Second Language class may be considered a social practice and a way to obtain autonomy, a wide self-development and an effectual cultural interchange. Its success highly depends on a mutual understanding achieved by people when they overcome cultural, geographical and linguistic barriers. Based on this, studies *from* the Social Cognition field *seem* to have the *potential* to contribute to the enhancement of Second Language classes. By focusing on cognitive processes and social dynamics present when people from different cultures process, store, and apply information related to other people, some of these studies investigate how we interact and learn about ourselves and with each other. More specifically, Social Cognition may help Second Language teachers to cope with the Paradox of Tolerance, first described by Karl Popper in 1945. According to Popper (1995), in a given social context, unlimited tolerance tends to lead to the disappearance of tolerance. Considering Kramsch's (1993) assumption that language use is attached to the creation and transmission of culture, dealing with cultural shocks in class is a constant possibility when one is encouraging students to develop deep transcultural and translingual competences. Therefore, Second Language teachers must reflect on how to promote tolerance among differences. For these reasons, studies from the three fields were analyzed and a possible intersection among them are reported in the present work.

Brazilian music and language learning: a reflection on different ways of studying music in conversation classes

Francine Silva de Souza, FLTA, University of Nebraska

Considering that music can be a social product of a community, songs are widely used in language classes to provide the students access to an authentic demonstration of language use and cultural expression. As a speech genre (Bakhtin, 2003) that runs in society through different vehicles of information (Bulla et. Al, 2012) - such as television, radio, websites and applications -, songs also represent a good source of material that can easily be reached by teachers and students. However, they can be studied in different ways according to the instructor's perspective of language teaching and understanding of what songs represent as socio-cultural products. The aim of this presentation is to compare two ways of working with Brazilian songs based on the conversation classes that were designed for the Portuguese Club at the University of Nebraska Lincoln. One of the lesson plans focuses on exploring aspects that are part of songs as a speech genre, that is, the characteristics that make this text what it is (such as the lyrics, the instruments that are being used, the pace of the melody and how it affects the person who is listening to it, etc). The other format used in the Portuguese conversation classes focuses less on analyzing the songs as speech genre and more on providing space for students to share their impressions of videos and songs as mass media (Jackson, 2014). The reflection made for this presentation intends to show what could be the implications of using each of the mentioned perspectives based on the response of students who participated on the Portuguese Club at the University of Nebraska Lincoln during the Fall semester of 2018. When working with songs by exploring their aspects as a speech genre, students could be more aware of the characteristics of a song as well as its social purpose. However, they would not have much space to practice the Portuguese language orally, because most of the time would be used for reflection and analysis. On the other hand, giving students more opportunities to comment on songs and videos without focusing on

on studying every aspect of a song would provide them more opportunities to practice and develop their speaking skills. Therefore, we can understand that working with songs through the perspective of speech genres might be interesting for understanding them as social products, but it does not always provide the type of practice that is expected for a conversation class.

Pragmatics in L2 classroom: *futuro do pretérito* and politeness for Portuguese learners

Mariana Centanin Bertho, *FLTA, University of Arizona*

In this presentation, we aim to share the procedures and effects of a lesson plan designed to address the pragmatic features of politeness in the Portuguese verb tense *futuro do pretérito*. Pragmatics is often times overlooked in L2 classroom or is taught primarily by rule of thumbs. For this reason, a lesson plan was designed aiming to develop sociolinguistic awareness and agency of intermediate level learners of Portuguese as an L2/L3. Based on Vygotsky's Sociocultural Theory, which understands learning through noticing and self-mediation, we chose to teach politeness as a spectrum of possibilities depending on the verb tense choices of the speaker. By creating situations for students to respond with a request or piece of advice, we discussed that although verb forms of imperative, simple present, and *futuro do pretérito* can work to requests or advice-giving situations, they have different effects in what concerns politeness. Therefore, we argue that students should be aware of those nuances and act on their agency to choose what verb forms to use in real life situations.

Linguistics

Teaching Portuguese in the USA: getting the most out of your students' previous knowledge of Spanish

Caio Albernaz Siqueira, FLTA, Washington and Lee University

Professora, o que vamos a estudar hoje? Productions like this are not uncommon in a Portuguese as a Foreign Language class. What can we, instructors, do in order to take the most of what our students already know of Spanish? The objectives of this talk are: - present results from recent data collection through unsystematic non-participant and participant observations, - provide the audience with both theoretical concepts and practical tools which may be used in class in order for instructors to not only get the most out of students' previous knowledge of Spanish, but also mitigate its drawbacks.

Literature

Nobody else knows their names: Reading and writing literary texts as a means of learning a foreign language

Gabriel Vinícius Dangió, FLTA, Florida International University

Luiz Ruffato's first novel *They were many horses* (*Eles eram muitos cavalos*, 2001) provides its readers with a collection of chapters which resemble short stories about characters from the city of São Paulo, Brazil's biggest capital. During a lecture, the author stated that his book portrays a specific layer of Brazilian society through the study of characters whose representativeness is scarce in Brazilian literature. These characters, although having different issues, compose a unique framework of the city of São Paulo during an ordinary day. Having the chance of teaching a workshop on Brazilian literature as a Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) at Florida International University (FIU), in Miami, I opted to provide my students with opportunities to read and analyze some of these chapters, which functioned as short stories. This communication aims to present one possibility of working with this type of literary text in a foreign language class that cares for the concomitantly teaching of culture (Kramsch, 2009). By analyzing these excerpts from the book, students could grasp some particularities of the daily routine of the characters from São Paulo and analyze them in a way they could understand more about Brazilian society and about themselves, once some themes were compared with their experience of living in Miami, such as living in a big city, diversity, human relations, poverty, violence etc. Also, this communication discusses one possibility of writing creatively as part of a Portuguese as a foreign language workshop. During the classes, students were encouraged to think about common scenes and characters from the city of Miami to portray in a short story based on Ruffato's singular writing style. Characters whose underprivileged economic and personal statuses are in an everlasting conflict with the big urban centers were mainly focused. At the end of the workshop, students had learned and practiced

Portuguese by means of meaningful reading and writing activities that consisted in the critically reading of literary texts and the production, through creative writing, of short stories that portrayed the city of Miami establishing intertextuality with the concept found in *They were many horses*.

Culture

The Power of Black: Considerations on Learning Through the Process of Identification

Júnia Cassiano, FLTA, Spelman College

Spelman College was born in the arms of sisterhood and black women empowerment, and those continue to be present in all classes, clubs, sororities and all around campus. Apart from being a women-only college, Spelman is also ranked the #1 HBCU (Historically Black College and Universities) by U.S. News and World Report and a global leader in the education of African descent women. In such a singular environment, not only classes promote learning, but all organizations and groups. The Glee Club is an example of how they choose to prioritize black culture and music produced and written by black authors. Some disciplines, such as Black Diaspora in the World, also concentrate most of its focus into learning more about what it means to be an African descent woman. Moreover, the experience of being immersed in such a unique environment fostered many inquiries as to how identity and representation influences in the learning process. In order to do so, responses to activities employed in classroom involving black models were analyzed, specifically the Netflix original series "3%". The results show that when students could relate to characters there was a facilitation to the learning process.

Discussing the representation of Brazilian culture in the Novo Avenida Brasil textbook

Breno Santos Rodrigues Pereira, FLTA, Johns Hopkins University SAIS

As a very important tool for language teaching, textbooks are the main source for students to have not only their first contact with the target language but also with cultural aspects attached to its native speakers. This presentation will discuss how different aspects of Brazilian culture are introduced in the 'Novo Avenida Brasil' textbook, adopted by the

Portuguese program at Johns Hopkins SAIS. Based on my perceptions throughout the last academic semester, different points about culture and stereotypes will be addressed in order to discuss how such representations might shape students' view about Brazil.

#Sextou: Promoting experiences of Brazilian culture at Yale University

Lizandra de Albuquerque Correia, Yale University

Luiza Moreno Carvalho, Yale University

Learning an additional language involves more than mastering a system of rules. It comprises an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors, and new ways of being (WILLIAMS, 1994). Thus, engaging learners with cultural aspects of the language fosters their interest in learning and strengthens their self-image as speakers of the language. As primary teachers of Portuguese at Yale University, highlighting Brazilian cultural diversity has been a priority in the project Sexta Cultural (SC). Besides drawing attention to cultural aspects whenever possible, on Fridays, particularly, students participate in cultural activities. The aim of this presentation is to share successful activities developed to further students' knowledge and engagement with Brazilian culture. Among other factors, culture is one of the main reasons why someone decides to learn a foreign language (Dörnyei and Ushioda, 2009), and Byram (2008) emphasizes the importance of developing learners' intercultural competence. This perspective aligns with critical literacy as an approach for teaching. To Cervetti et al. (2001) and McLaughlin and DeVoogd (2004) teaching in the critical literary perception prioritizes the understanding of multiple ways to represent reality and construct our identities, as well as helping students becoming active thinkers. The SC comprehends a variety of activities guided by principles, such as, broadening students' knowledge and understanding of different cultural manifestations, leading them to critically revisit their preconceptions about Brazil and its culture, and considering students' motivational agenda. After a semester, it was possible to notice that students' interest and engagement in the culture increased.

Talks

Who's Afraid of The Big Bad Wolf?

Teaching Portuguese Through Brazilian Literature and Culture

Dr. Giseli Tordin, lector, Yale University

This presentation aims at providing an overview on some challenges in teaching Portuguese language and Brazilian literature courses in higher education in the United States. Portuguese language studies have been a tradition in many colleges and universities in the U.S. since the beginning of the twentieth-century. However, Portuguese studies have not yet reached a fully established presence in the curriculum of many institutions. In this sense, the question that structures this work is how we as instructors may implement the presence of Portuguese language and the literature of Portuguese-speaking-countries as a means of creating more possibilities of understanding both other cultures and the one's own worldview through other cultures. For this purpose, I will bring concrete strategies from a Portuguese language course for beginners and a Brazilian literature course I taught at Dickinson College last Spring. In the language class, students were invited to participate in an activity of "Retelling Stories", in which they produced each week a short text based on excerpts of film, theatre performance, mini-short stories, cartoons, or songs. In the literature course entitled "Pretty, Maidenlike, and a Housewife?", students were invited to develop a creative video on their contemporary society based on the readings and discussion of Brazilian literature and film produced by women. The activities that were undertaken in these different courses were based on an intercultural approach, which aimed at leading students to creatively think on the target language or on the comprehension of literature as a complex system that encompasses heterogeneity while preventing stereotypes that would make difficult the comprehension among cultures.

Brazilian studies in the US: Effects on Portuguese language teaching
Cynthia Dinísio, Visiting Assistant in Research, Yale University

A brief reflection on how the development of the academic field known as Brazilian studies in the US relates to the trajectory of the Portuguese language teaching in American universities. I intend to point out the career of Dr. K. David Jackson as an example of Brazilianist that is relevant to the field today. These reflections are part of my work-in-progress dissertation.

Beyond textbooks: what is it that teachers can offer that students would not be able to achieve on their own? Analyzing the impact of teaching through authentic materials upon students of Portuguese at Yale University.

Marina Henrique Gomes de Andrade, lector, Yale University

Despite the vast research on the inefficiency of the usage of textbooks as the only resource in a language classroom, not much has been discussed about potential alternatives for designing effective activities based on authentic materials. The overall picture that arises in recent studies is far from ideal: learners very often feel unsatisfied with their course materials, as there is no such privilege as a flawless textbook that would thoroughly fulfill every student's – as well as every instructor's – expectations and needs. As of the theoretical underpinnings of an approach that understands verbal communication as a mental, conceptual, neurological and physical mechanism that cannot be dissociated from the context within which interactions take place, this presentation aims at addressing various strategies for working with authentic materials as a gateway to successful language learning through immersion in Literature, History and Culture. What is it that teachers have to offer that even the most dedicated students at one of the greatest higher education institutions in the world would not be able to achieve on their own? From the perspective of a 2016-2017 Fulbright FLTA who first arrived at Yale University with no prior experience in teaching

Portuguese as a Foreign Language and was thereafter offered a position as a Lector at the same institution owing to relevant data found in students' anonymous feedback and course evaluations, this study analyzes the great impact of versatile resources upon students' motivation and willingness to overcome challenges in a language classroom. This presentation also proposes ideas for engaging activities to be used as tools to turn the classroom into a more interesting, pleasant and productive environment for all to venture themselves across the challenges of learning a foreign language.

ANEXO D – PROGRAMAÇÃO DO EVENTO *BRAZILIAN STUDIES IN THE UNITED STATES: THE ROAD AHEAD*



Conference Agenda

Friday, November 30

Henry R. Luce Hall, 34 Hillhouse Avenue

Please RSVP for the conference at our [eventbrite \(https://www.eventbrite.com/e/brazilian-studies-in-the-united-states-the-road-ahead-tickets-51976193193\)](https://www.eventbrite.com/e/brazilian-studies-in-the-united-states-the-road-ahead-tickets-51976193193).

12:00 p.m. - 2:00 p.m.

Optional: Special Pop-Up Exhibit

*Beinecke Rare Books & Manuscripts Library
Location: 121 Wall Street, New Haven, CT 06511*

Visit the Beinecke for a special viewing of a selection of rare materials relating to Brazil from the sixteenth century to the present

**Note different location - Luce Hall is a 10 minute walk from the Beinecke.*

2:00 p.m. - 3:00 p.m.

Opening Comments

Pericles Lewis, Vice President for Global Strategy; Deputy Provost for International Affairs, Yale University

Claudia Vaggia, Professor of Anthropology and Spanish and Portuguese; Chair of the Council on Latin American & Iberian Studies, Yale University

Felipe Sartori Sigollo, National Deputy Executive Secretary of the Ministry of Education of Brazil

Kenneth David Jackson, Professor and Director of Undergraduate Studies for Portuguese, Yale University

Carlos Ivan Simonsen Leal, President of Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, Brazil

26/11/2018	Conference Agenda US-Brazil Studies Conference:
3:00 p.m. – 4:30 p.m.	Anthropology, Ecology, Environmental Sciences <i>Discussion Question: Thinking about the development and protection of large biomes, how do studies about Brazil and the exchange of knowledge with Brazilian universities contribute to this debate in U.S. academies?</i> Moderator: Florencia Montagnini, Senior Research Scientist; Director, Program in Tropical Forestry, Global Institute of Sustainable Forestry, Yale School of Forestry & Environmental Studies Suzanne Oakdale, Associate Professor of Convener and Ethnology, University of New Mexico Jung-Eun Lee, Assistant Professor of Earth, Environmental and Planetary Sciences, Brown University Bette Loiselle, Professor of Wildlife Ecology and Conservation; Director, Tropical Conservation and Development Program; Director, Center for Latin American Studies, University of Florida
4:30 p.m. – 6:00 p.m.	Law & Political Science <i>Discussion Question: How does the foreign view of the American academy contribute to the development of research on Brazilian politics and institutions in both countries?</i> Moderator: Daniel Vargas, Professor of Law, FGV Law School Sérgio Guerra, Dean, FGV Law School David Trubek, Voss-Bascom Professor of Law; Dean of International Studies, University of Wisconsin-Madison Fabio de Sa e Silva, Assistant Professor of International Studies; Wick Cary Professor of Brazilian Studies, University of Oklahoma
6 p.m. – 8:30 p.m.	Dinner (for invited guests only)

Saturday, December 1

9:00 a.m. – 9:30 a.m.	Breakfast
9:30 a.m. – 11:00 a.m.	History & Literature <i>Discussion Question: What are the challenges in research on Brazilian history and literature at US universities: elements of attraction and indifference from American students to exchanges with Brazilian universities?</i> Moderator: Stuart Schwartz, George Burton Adams Professor of History, Yale University Dain Borges, Associate Professor of History, Romance Languages & Literatures, and The College, University of Chicago César Braga-Pinto, Professor of Brazilian, Lusophone African and Comparative Literature, Northwestern University Seth W. Garfield, Professor of History, University of Texas, Austin

26/11/2018

Conference Agenda | US-Brazil Studies Conference:

11:00 a.m. – 12:30 p.m.

Culture – Art History, Communications & Education

Discussion Questions: In thinking about research in Brazilian culture and education from the perspective of the American academy, how important are these fields of research in the United States? What is their place in the academy at present, and what is the importance to the academy of their contribution to Brazil? Have you seen any change in these perspectives?

Moderator: Cécile Fromont, Associate Professor of Art History, Yale University

David Plank, Research Professor and Executive Director of Policy Analysis for California Education, Stanford University School of Education

Joseph Straubhaar, Amon G. Carter Centennial Professor of Communication, The University of Texas, Austin

12:30 p.m. – 1:30 p.m.

Lunch

Luce Hall Common Room, Second Floor

1:30 p.m. – 3:00 p.m.

Sociology, Demography & Urban Planning

Discussion Question: Regarding studies on urban formation and Brazilian environmental challenges from the US perspective, what are the best ways in which US researchers can contribute to the debate in Brazil?

Moderator: Claudia Vaggia, Professor of Anthropology and Spanish and Portuguese; Chair, Council on Latin American and Iberian Studies, Yale University

John Logan, Professor of Sociology, Brown University

Brodwyn Fischer, Professor of Latin American History and the College, University of Chicago

3:00 p.m. – 4:30 p.m.

Public Health & Medicine

Discussion Questions: With respect to public health and medicine, how to effectively study Brazil as a field study? What impacts and challenges are there for the exchange of this knowledge developed between American and Brazilian universities?

Moderator: Albert Ko, Department Chair and Professor of Epidemiology (Microbial Diseases) and of Medicine (Infectious Diseases), Yale School of Public Health

Marcelo de Oliveira Dietrich, Assistant Professor of Comparative Medicine and of Neuroscience, Yale School of Medicine

Marcia Castro, Professor of Demography, T.H. Chan School of Public Health, Harvard University

João Biehl, Susan Dod Brown Professor of Anthropology; Co-Director, Program in Global Health and Health Policy, Princeton University

Mittemayer Reis, Researcher of Molecular Epidemiology and Immunopathogenesis of Parasitic and Genetic Infectious Diseases, Oswaldo Cruz Foundation (Fiocruz)

4:30 p.m. – 5:00 p.m.

Closing Comments

26/11/2018

Conference Agenda | US-Brazil Studies Conference:

Fernando de Mello Barreto, *Consul General of Brazil in Hartford*Carlos Ivan Simonsen Leal, *President of Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, Brazil*Stuart Schwartz, *George Burton Adams Professor of History, Yale University*

5:00 p.m.

Reception
Luce Hall Common Room, Second Floor

Sponsored by:

Yale University

The Office of International Affairs | The Council on Latin
American & Iberian Studies



In cooperation with
**Brasilia
Office**

FGV DIREITO RIO

Yale MACMILLAN CENTER

Council on Latin American and Iberian Studies

**MINISTRY OF
EDUCATION**



Edward J. and Dorothy Kempf Memorial Fund at the Whitney
and Betty MacMillan Center for International and Area
Studies

26/11/2018

Conference Agenda | US-Brazil Studies Conference:

Malcolm Batchelor Fund for Portuguese and the Department of Spanish and Portuguese

Yale

Copyright © 2018 Yale University - All rights reserved