



AUTOR
TIÊGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR

PORTUGUÊS COMO **LÍNGUA ADICIONAL NAS MARGENS**

UM OLHAR SOBRE NARRATIVAS DE
AGENTES UNIVERSITÁRIOS NO AMAPÁ

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL NAS MARGENS: UM
OLHAR SOBRE NARRATIVAS DE
AGENTES UNIVERSITÁRIOS
NO AMAPÁ**



Conselho Editorial Científico

Abílio Eduardo

(Universidade Katyavala Bwila – AO)

Adriano Fonseca

(Universidade Federal do Tocantins - BR)

Aldo Parra

(Universidad Del Cauca - CO)

Alexandre Pais

(Manchester University - UK)

Armando Aroca

(Universidad del Atlántico - CO)

Eliane Vasquez

(Universidade Federal do Amapá - BR)

Elisângela Melo

(Universidade Federal do Tocantins - BR)

Hilbert Blanco

(Universidad de Nariño - CO)

Ieda Giongo

(Universidade do Vale do Taquari - BR)

Natividad Adamuz

(Universidad de Córdoba - ES)

Nuno Vieira

(Universidade Lusófona - PT)

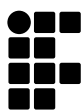
Sávio Bicho

(Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - BR)

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Getúlio Ferreira Marques



INSTITUTO FEDERAL
Amapá

Reitor

Romaro Antonio Silva

Pró-Reitor de Pesquisa,
Pós-graduação e Inovação

Welber Carlos Andrade da Silva

Supervisora da Editora Edifap

Nayara França Alves

Conselho Editorial

» Titulares

Mábia Nunes Toscano

Luiz Ricardo Fernandes de Farias Aires

Benedita Machado Pureza

Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida

Romaro Antonio Silva

Veralucia Severina da Silva

Argemiro Midonês Bastos

David Figueiredo de Almeida

Dennys Max dos Santos da Conceição

Ana Maria Guimarães Bernardo

Caroline Pessoa da Silva

Jemina de Araújo Moraes Andrade

Risonete Santiago da Costa

Rosinete Cardoso Ferreira

Caio Teixeira Brandão

Bruno Sérvulo da Silva Matos

Silvia Gomes Correia

Ronne Franklim Carvalho Dias

» Suplente

Carlos Alexandre Santana Oliveira

Ivan Gomes Pereira

Projeto Gráfico e Diagramação

Ivan Gomes Pereira



Rodovia BR 210 KM 3, s/n - Bairro Brasil Novo.

CEP: 68.909-398 – Email: edifap@ifap.edu.br - Tel: (96) 3198-2150

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NAS MARGENS: UM OLHAR SOBRE NARRATIVAS DE AGENTES UNIVERSITÁRIOS NO AMAPÁ

Autor

TIÊGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR



Macapá, 2025

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NAS MARGENS: UM OLHAR SOBRE NARRATIVAS DE AGENTES UNIVERSITÁRIOS NO AMAPÁ

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial. Os artigos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião da Editora do Instituto Federal do Amapá. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. A revisão textual, formatação e adequação às normas ABNT são de responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

469.7
A368p

Alencar, Tiêgo Ramon dos Santos

Português como língua adicional nas margens : um olhar sobre narrativas de agentes universitários no Amapá / Tiêgo Ramon dos Santos Alencar . – Macapá : Edifap, 2025.
166 p.

ISBN 978-65-89513-39-1 (digital)

1. Português - ensino de línguas. 2. Políticas linguísticas.
3. Narrativas acadêmicas. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Suzana Cardoso, CRB2 1.142,
com dados fornecidos pela Editora do IFAP

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora Ifap, tendo sido analisado por pares no processo de editoração científica.

DEDICATÓRIA

*À Rosely, por me impulsionar, desde sempre, à escrita de minhas próprias narrativas.
À Rosilete (in memoriam), por ter (me) ilustrado um frutífero caminho advindo da educação.*

EPÍGRAFE

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Paulo Freire em **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial à minha mãe, *Rosehy*, pelos incessantes incentivos e palavras de apoio, ainda que estar longe de mim representasse um misto de alegria e tristeza; e à minha irmã, *Driely*, por ter sido um dos meus maiores esteios quando das travessias São Paulo-Campinas, principalmente no começo tortuoso da jornada do mestrado.

À *Ana Cecília*, minha (des)orientadora, por ter me ensinado tanto no dialogismo para além da relação orientadora-orientando, desde a minha chegada no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP). Sou grato pelas (des)orientações sempre pontuais e instigantes, pela rica experiência compartilhada no Programa de Estágio em Docência, pelas demais oportunidades proporcionadas no período do mestrado, e por ter segurado minha mão nos momentos mais difíceis dessa trajetória. Obrigado por me ensinar a enxergar tudo no dever.

À *Marilda Cavalcanti*, pela interlocução inestimável e por ter sido essencial na delimitação do estudo. Foi uma honra poder contar com alguém tão importante para os estudos em Linguística Aplicada no Brasil interagindo diretamente com esta pesquisa. Ao *Leandro Diniz*, pelas palavras de incentivo e pela atenção e cuidado nas leituras deste trabalho e dos que dele deriva(ra)m. Os apontamentos advindos de seu olhar atento e criterioso para com o texto certamente resultaram em contribuições importantes para a finalização da dissertação. Além disso, sou grato a ambos pela prestatividade na composição das bancas de qualificação e defesa.

Ao *Elias Ribeiro*, por chamar a atenção para questões relativas à pesquisa às quais eu não havia me atentado até nosso encontro no Seminário de Teses em Andamento (SETA), em 2017. Sem dúvida, as discussões ressoam neste trabalho.

Aos amigos que fiz durante o mestrado e que deram um sentido muito mais especial à experiência ali vivida: sou grato à *Lud*, pela amizade construída desde o nosso curioso primeiro encontro na saída do aeroporto de Viracopos ainda no momento da seleção da pós; à *Iza*, pela enorme disponibilidade e carinho comigo diante de meu desconhecimento por aqueles lados; ao *Dani*, pelo convívio sempre tão inspirador e por ter se tornado uma pessoa essencial em minha vida; ao *Gab*, pelo companheirismo, pelos diálogos e risadas nas caronas ao RS, nas aulas/seminários e nos momentos de diversão; à *Lu*, pelos ouvidos atentos e pela

confiança construída nas valiosas conversas e indicações musicais; e à *Bel*, mãe de coração, que apesar de viver na ponte Curitiba-Campinas, me ensinou lições únicas sobre a vida durante nossos breves encontros.

Aos colegas/amigos dos memoráveis seminários, em especial ao ícone *Renata*, ao anjo *Helena*, à doce e inspiradora *Elaine* e à sempre gentil e solícita *Danielle*. Contar com vocês em meio às complicações e inquietações decorrentes dos (des)conhecimentos foi um verdadeiro bálsamo. Também foi importante conviver com *Raquel*, *Tatiana*, *Bruna* e *Glauber*, ainda que com menos frequência, no último ano. Pessoas essenciais nas interações bastante frutíferas antes, durante e depois das aulas.

Às professoras *Daniela Palma*, *Elena Brugioni*, *Marilda Cavalcanti*, *Teca Maher* e *Ana Cecília Bizón*, pelos ensinamentos proporcionados em suas disciplinas tão enriquecedoras. Às professoras *Patrícia Aquino* e *Teca Maher*, em particular, pela disponibilidade de participação como suplentes da banca de defesa.

Aos amigos espalhados pelas margens do Brasil, os quais não permitiram que eu me detivesse em pensamentos ruins, por mais que desejassem uma maior presença minha em suas vidas. Meu obrigado mais sincero e carinhoso à *Bárbara*, *Leticia*, *João*, *Vanessa*, *Solaine*, *Felipe*, *Jdean*, *Obana*, *Chris*, *Carol*, *Marcella*, *Katherine*, *Ju Leão*, *Thaís*, *Paulo*, *Rani*, *Jenny* e *Lucimar*. Se eu resisti durante tanto tempo, saibam que boa parte dessa resistência se deve a cada um de vocês, por darem leveza e força aos meus dias de mestrando.

À *Ju Leão*, em especial, pela revisão linguística da obra para a publicação em livro.

E por fim, mas não menos importante, saliento que *o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001*. Agradeço à agência de fomento pela bolsa concedida durante os dois anos de mestrado e sem a qual, certamente, eu não teria êxito ao final da jornada.

SINOPSE

Este livro é resultado de uma pesquisa que investiga como professores universitários narram o lugar do Português como Língua Adicional (PLA) no estado do Amapá, partindo da constatação de que a área, cujo desenvolvimento tem se intensificado nas últimas décadas, ainda é pouco explorada na região. Ainda, objetivou-se elencar e analisar ações que contemplaram o PLA na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), durante o período que abrange o decênio 2007 – 2017. A universidade foi escolhida por ser a única instituição amapaense a contar com ações no âmbito do PLA. Afilhada à vertente INdisciplinar da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), esta pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativista, foi desenvolvida tendo os seguintes instrumentos de geração de registros: (i) entrevistas semi-estruturadas audiogravadas e conversas informais, via redes sociais on-line, com oito professores envolvidos com as ações de PLA na UNIFAP, e (ii) composição de um corpus documental constituído de notícias, editais e projetos pedagógicos sobre PLA na UNIFAP, disponíveis na internet. Os principais conceitos teóricos mobilizados para a análise dos dados foram: internacionalização (Sousa Santos, 2002; Altbach; Knight, 2007; Laus, 2012; Bizon, 2013; Andreotti, 2015), globalização (Bauman, 1999; M. Santos, 2001), políticas linguísticas (Ribeiro da Silva, 2011, 2013; Spolsky, 2004; Shohamy, 2006), narrativas e posicionamentos (Langenhove; Harré, 1999; Wortham, 2001; Fabrício; Moita Lopes, 2002; Threadgold, 2005; De Fina; Georgakopoulou, 2011). Com base nisso, a análise das narrativas aponta para uma área de PLA ainda inicial e recente no Amapá, construída, essencialmente, por meio de cursos de extensão e de uma disciplina curricular presente nos cursos de Letras da instituição investigada. Ademais, os docentes evidenciam a importância da área de PLA para o desenvolvimento institucional e destacam seu potencial para o ensino, pesquisa e extensão universitária. Os professores também elucidam a relevância da região fronteira Brasil-Guiana Francesa para a potencialização de ações no âmbito do PLA. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir com subsídios para possíveis projetos de internacionalização e de ensino de PLA nas universidades brasileiras, bem como para cursos de formação de professores particularmente em contexto amapaense, marcado por uma propícia condição fronteira, a qual pode convergir para um desenvolvimento expressivo da área.

QUADRO DE TRANSCRIÇÃO BASEADO EM MARCUSCHI (1991)

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Trecho incompreensível	(?)
Comentários do pesquisador	[]
Ênfase na fala	MAIÚSCULAS
Prolongamento de vogal ou consoante	::
Silabação/pronúncia enfaticamente segmentada	-
Truncamento ou quebra de raciocínio	/
Pausa	...
Sobreposição de falas	{

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAP – Centro de Ensino Superior do Amapá
Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
DEX – Departamento de Extensão
FAMA – Faculdade de Macapá
FAMAT – Faculdade Madre Tereza
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FLE – Francês Língua Estrangeira
G1 AP – Portal de Notícias G1 Amapá
IES – Instituição de Ensino Superior
IESAP – Instituto de Ensino Superior do Amapá
IsF – Idiomas sem Fronteiras
IsF-F – Idiomas sem Fronteiras – Francês
IsF-P – Idiomas sem Fronteiras – Português
LA – Linguística Aplicada
MEC – Ministério da Educação
MRE – Ministério das Relações Exteriores
NEM – Núcleo Avançado de Ensino
OEA – Organização dos Estados Americanos
PAEC – Programa de Alianças para a Educação e Capacitação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC – G – Programa de Estudantes Convênio de Graduação
PEC – PG – Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação
PLA – Português como Língua Adicional
PLE – Português como Língua Estrangeira
PP/PPP – Projeto Pedagógico/Projeto Político-Pedagógico
PROCRI – Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais
PROEAC – Pró-Reitoria de Extensão e Ações Comunitárias
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEAP – Universidade Estadual do Amapá

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

USAL – Universidade de Salamanca

SUMÁRIO

PREÂMBULO: O INÍCIO DA JORNADA.....	XVII
APRESENTAÇÃO: O (DES)CENTRO DO MUNDO ENQUANTO CAMPO DE PESQUISA.....	18

Uma narrativa de contextualização da pesquisa

A margem: O Amapá

A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Objetivos de pesquisa

Perguntas de pesquisa

Estrutura da obra

CAPÍTULO 1

UM EQUINÓCIO NO MEIO DO CAMINHO: INTERSECÇÕES TEÓRICAS.....

32

1.1 Linguística Aplicada INdisciplinar

1.2 Globalização e internacionalização

1.3 Políticas linguísticas

1.4 Narrativas e posicionamentos

1.5 Encaminhamentos para a metodologia de pesquisa

CAPÍTULO 2

TECENDO A REDE DE PESCA: OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

56

2.1 Retomada dos objetivos, perguntas e contexto de pesquisa

2.2 Perspectiva de pesquisa

2.3 Instrumentos de geração de registros e participantes da pesquisa

2.3.1 Os participantes-narradores

2.3.1.1 Os professores

2.3.1.2 O pesquisador

2.3.2 Os documentos analisados

2.4 Encaminhamentos para a análise dos dados

CAPÍTULO 3

NO FLUXO DA MARÉ: A ANÁLISE DOS DADOS

67

3.1 Parte 1: as ações para promoção do PLA na UNIFAP - entre políticas oficiais e políticas de facto

3.1.1 O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)

3.1.2 Os cursos de PLA

3.1.2.1 Curso livre de Português para Estrangeiros com foco no Celpe-Bras (2014)

3.1.2.2 Curso “Português para Estrangeiros” – 2015

3.1.2.3 Curso de Pronúncia em Português para Falantes de Espanhol (2016)

3.1.2.4 Português para Iniciantes (2016)

3.1.2.5 Curso de Português para Candidatos ao Programa Estudantes Convênio de Graduação (2017)

3.1.3 O PLA nos currículos dos cursos de Letras

3.2 Parte 2: as narrativas – performatividades discursivas em direção aos sentidos do PLA na margem

3.2.1 Sobre o atual panorama do PLA na universidade

3.2.2 Sobre os possíveis desdobramentos da área na universidade

3.2.3 Sobre o Idiomas sem Fronteiras – Português

3.2.4 Sobre a questão transfronteiriça do Amapá

PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS: ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES 130

REFERÊNCIAS.....136

APÊNDICES.....145

ANEXOS.....158

PREÂMBULO: O INÍCIO DA JORNADA

Cena 1, 6 de janeiro de 2014. Eu era um amontoado de nervos, observando o movimento frenético de pessoas no enorme aeroporto de Guarulhos. Minha primeira viagem sozinho. Dezenove anos, metade de uma graduação em Letras/Francês. Minha primeira viagem internacional. Espanha. Salamanca. As únicas noções de espanhol que eu tinha advinham das aulas de um semestre no terceiro ano do ensino médio, em 2010, e das canções *pop* latinas de grupos e cantores. Embarquei, receoso, porém cheio de esperanças de que, dali a quatorze horas, eu iniciaria uma jornada que mudaria minha vida.

Cena 2, 17 de janeiro de 2014. Eu já era parte de Salamanca. As aulas, os colegas, o contato com culturas bastante diferentes da (que chamo de) minha, as aventuras ao desbravar a cidade a pé. Tudo aquilo me havia feito perceber a vida de outra forma. Uma pergunta de uma colega coreana, na ocasião de minha visita ao *PP Carmelitas*¹, deslocou-me na procura de sentidos para questões que, para mim, não faziam sentido: “O português é muito difícil? Eu gostaria de aprender português, um dia!”. Respondi com um evasivo “acho que depende do ponto de vista”, entre risos, tentando esconder a inquietação que pairava em minha mente.

Cena 3, 24 de janeiro de 2014. Era hora de voltar para casa. Mas Salamanca já era minha casa, também. O espanhol também já era minha língua. Assim como tudo ali me remetia a um aconchego típico do meu Amapá – à exceção do frio cortante de 2 °C. No ônibus a caminho de Madri, eu conversava com alguns colegas do intercâmbio sobre a complexa questão colocada por Esther, a colega coreana. Nenhum deles havia pensado, até então, no português além do nosso contexto “maternal”. Nem mesmo eu. Era algo para ser decifrado, em algum momento – e, talvez, esse momento não havia chegado...

Cena 4, 8 de novembro de 2016. Novamente, eu era um amontoado de nervos. Estava prestes a dar um audacioso passo. Era um lugar novo, pessoas novas, objetivos novos. Tudo rodopiava em minha cabeça como um turbilhão de sensações. E o medo, claro, ele também estava ali. Algumas moças conversavam sobre seus projetos, sobre suas ambições e sobre seus receios. Eu mal conseguia abrir a boca. Até ouvir uma voz desconhecida chamar por “Tiêgo”. Respondo que sou eu. Adentro o recinto. Eu (ainda) não sabia, mas aquele seria o início de uma jornada rumo a uma possível resposta à questão colocada por Esther, anos atrás.

¹ O *PP Carmelitas* é uma das várias moradias universitárias destinadas aos estudantes da Universidade de Salamanca.

APRESENTAÇÃO

O (DES)CENTRO DO MUNDO ENQUANTO CAMPO DE PESQUISA

O (des)centro, neste título, faz referência à situação geográfica do estado do Amapá, cortado pela linha imaginária do Equador, que divide os hemisférios Sul e Norte. Caracterizo-o como (des)centro por estar, geograficamente, no meio do mundo e, por outro lado, distante dos grandes centros metropolitanos, configurando o estado como margem. Uma (des)centrada margem.

Apresentação: o (Des)Centro do Mundo Enquanto Campo de Pesquisa

Nesta apresentação da obra, discorro acerca do contexto no qual esta pesquisa se insere, caracterizando o estado do Amapá e a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Além disso, apresento as perguntas e objetivos de pesquisa, a fim de situar o leitor dos propósitos norteadores desta investigação. Por fim, trago a organização dos capítulos da obra.

A propósito da imagem na abertura deste capítulo e de outras imagens inseridas nos capítulos seguintes, cabe uma observação: optei por incluí-las em razão de meu comprometimento com a visibilidade da margem descentrada. Por ter concentrado a geração de registros em Macapá, todas as imagens focalizam pontos turísticos da cidade. Embora possa ser questionável a ação de iluminar apenas o que seriam “os centros da margem”, assim o faço orientado por uma espécie de essencialismo estratégico (Spivak, 2010), em que o visibilizar significa, por vezes, lançar luzes sobre algumas características mais facilmente reconhecíveis.

Uma narrativa de contextualização da pesquisa

As cenas às quais faço menção no preâmbulo desta obra correspondem a uma rica experiência vivenciada em 2014 e que, em meio a outros fatores,

impulsionou-me à realização do mestrado. Em 2013, pleiteei e fui contemplado por uma bolsa de intercâmbio promovida pela parceria entre a UNIFAP, instituição na qual realizei minha graduação em Letras – Português e Francês, e o banco Santander. O programa Top Espanha¹ promoveu um curso de língua e cultura espanhola na Universidade de Salamanca (USAL), Espanha, além de viagens turísticas por cidades próximas a Salamanca. O intercâmbio possibilitou minha primeira viagem internacional e meu primeiro contato direto com o aprendizado de uma língua em contexto de imersão, ainda que, na graduação, tivesse optado pela língua francesa como segunda habilitação. Julgo relevante destacar que, apesar da existência da fronteira com a Guiana Francesa, são inexistentes, na UNIFAP, os intercâmbios entre as universidades francesas e brasileiras. Esta realidade fez com que eu procurasse outros meios para tentar o intercâmbio estudantil.

Em Salamanca, tive a oportunidade de conviver com pessoas de diversas nacionalidades, línguas e construções culturais. Nesse contexto, em meio às aulas de língua espanhola e de conversação, aproximei-me de uma colega estadunidense e de uma colega sul-coreana, com as quais descobri, dentre várias questões, o interesse pelo Brasil e pela língua portuguesa. Esther, nome adotado pela colega sul-coreana, era a mais curiosa. Na situação a qual ilustro brevemente na cena 2 do preâmbulo, Esther me escutou falar em português com outra colega brasileira e me questionou sobre a dificuldade de aprender português. Durante todos os anos que passei, desde a escola básica, até aquele momento, fim do terceiro ano da graduação, não havia me ocorrido pensar no aprendizado do português por alguém que não o tivesse como língua materna². A questão de Esther me foi uma surpresa tão grande que precisei discutir com outros colegas do intercâmbio, que já haviam pensado de alguma forma em nuances do português para além da língua materna, mas que não tinham tido contato ou mesmo não haviam se interessado pela língua em outra perspectiva.

Retornei para Macapá ao final de janeiro de 2014, ao final do semestre³ e prestes a iniciar minha pesquisa para o trabalho de conclusão de curso. Por estar em uma dupla habilitação e ter afinidade tanto com a língua portuguesa quanto com a língua francesa, tive uma certa dificuldade para escolher um tema. Pensei no intercâmbio,

1 Mais informações sobre o programa podem ser consultadas em <https://www.santanderuniversidades.com.br/bolsas/internacionais/Paginas/top-espana.aspx>.

2 Faço uso do termo “língua materna” embora reconheça que “não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende” e que “tão pouco trata-se de apenas uma língua” (SPINASSÉ, 2006, p. 5), além de compreender a existência dos chamados “contextos sociolinguisticamente complexos” (ver CAVALCANTI, 2001; GESSER, 2006; SCHMID, 2016, por exemplo), os quais contribuem para um olhar menos unitário e homogêneo da língua.

3 À época, a UNIFAP ainda reorganizava o calendário acadêmico pós-greve docente ocorrida em 2012. Em decorrência disso, o fim do segundo semestre letivo de 2013 aconteceu no início de 2014 – e, por isso, a referência ao final do semestre.

em Esther, e no Português como Língua Adicional (PLA), mas esbarrei na ausência de professores que pudessem me orientar nessa temática. Diante desse impasse, optei por trabalhar com outro assunto, por mais que persistisse a inquietação sobre PLA.

Em meio a paralisações e greves na universidade nos anos de 2014 e 2015, o final de minha graduação, inicialmente projetado para dezembro de 2015, passou para abril de 2016. Restando poucas disciplinas a serem cursadas, concluí a monografia em fevereiro de 2016. Neste mesmo mês, em conversa com minha orientadora, tive certeza de que tentaria mestrado após concluir a monografia; entretanto, eu me deparava novamente com a (in)decisão por um tema. Minha única certeza era a de querer investigar algo diferente do que havia focalizado na monografia⁴. Após algumas reflexões sobre a graduação e sobre o impacto que a mobilidade estudantil havia causado em minha vida acadêmica, retomei as indagações acerca do PLA, particularmente no que se dizia respeito ao desenvolvimento de ações da área no Amapá. Até então, pouco se sabia sobre o ensino-aprendizagem do português como língua adicional na região. No caso da UNIFAP, em particular, não havia ciência sobre cursos de extensão, monitorias ou mesmo pesquisas relacionadas ao tema.

A inquietação causada pela constatação dessa falta de informações me levou a procurar pesquisas que se aproximassem minimamente do que eu desconhecia. Ao investigar em bases de currículos, periódicos, teses e dissertações⁵, minha única descoberta consistiu em um artigo de pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA). Neste trabalho, Sales e Cunha (2014) discorrem acerca da produção escrita em turmas heterogêneas de um curso de PLA da UFPA, voltado para candidatos do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G). O que mais me chamou a atenção no trabalho foi o fato de existirem projetos

4 Minha monografia, intitulada *A abordagem da categoria Modalidade nos Livros Didáticos de Francês Língua Estrangeira (FLE) utilizados no Curso de Letras/Francês da UNIFAP*, está publicada em minha página pessoal no site Academia.edu (Disponível em: https://www.academia.edu/25404782/A_categoria_modalidade_nos_livros_did%C3%A1ticos_de_Franc%C3%AAs_L%C3%ADngua_Estrangeira_FLE_utilizados_no_curso_de_Letras_Franc%C3%AAs_da_UNIFAP. Acesso em: 6 mai. 2018). Os resultados da investigação também foram publicados, em 2017, em um capítulo de e-book intitulado *A abordagem da categoria Modalidade nos Livros Didáticos de Francês Língua Estrangeira (FLE) utilizados no Curso de Letras/Francês da UNIFAP*. In: BRITO, A. U.; DALMÁCIO, C. E. C.; SIMÕES, H. C. G. Q. (Orgs.). **Educação e Linguística: resultados dos projetos de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amapá (2012-2016)**. 1ed. Macapá: Editora da Universidade Federal do Amapá, 2017, v. 1, p. 6-27. Disponível em: <http://www2.unifap.br/editora/files/2014/12/Livro-ELA-finalizado.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2018.

5 A saber: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Academia.edu, Plataforma Lattes, além de repositórios institucionais.

de ensino-aprendizagem e pesquisa em PLA em uma universidade do norte do país, por mais que a localização geográfica da UFPA não tenha sido explorada de forma mais detalhada no texto. Ter feito esta constatação me motivou a buscar maiores informações sobre o PLA não apenas na UNIFAP, mas no Amapá de rma geral. Assim, além do fato de as demais instituições⁶ de ensino superior do Amapá não trabalharem com o PLA, foi possível verificar que somente a UNIFAP havia realizado, até então, ações que contemplassem a área. Com isso, em conversas informais com alguns dos envolvidos em algumas dessas ações, obtive poucas informações pontuais acerca da elaboração e do funcionamento de cursos e da oferta da disciplina nos currículos de Letras da instituição. Essa ausência de informações em especial também se mostrou um incentivo para que a ideia do mestrado fosse sustentada. Ressalto que, no decorrer deste trabalho, apresentarei maiores detalhes a respeito dessas ações.

Para encerrar a narrativa iniciada neste tópico, após estas investigações, constatações e inquietações, restava, então, a escolha por um local para desenvolver o mestrado. É importante mencionar que não há curso de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado na área de Letras no Amapá e, até 2016, ano em que concluí a graduação, não havia sequer curso de pós-graduação na grande área de Educação – situação esta contornada em fevereiro de 2017, com o lançamento do mestrado em Educação pela UNIFAP⁷. Com isso, minha única alternativa era sair do estado para tentar o ingresso em um programa de pós-graduação na área de Letras. Com a obtenção do diploma de graduação apenas em setembro de 2016 e sem possibilidade de conseguir a inscrição nos programas de pós-graduação em Letras no norte do Brasil, encontrei na Universidade Estadual de Campinas a chance de realização de meu objetivo. Após aprovação na primeira fase e na segunda fase de exame de seleção, que constavam da análise do projeto de pesquisa e de uma prova escrita, em novembro de 2016 fui convocado para a terceira fase, uma entrevista. É nesse cenário que se desenvolve a cena 4 do preâmbulo deste texto, correspondente aos momentos que precedem a última etapa de seleção para o mestrado e a consequente aprovação, ao final de novembro daquele mesmo ano.

6 Ao investigar os currículos das universidades nas quais havia curso de Letras, obtive acesso apenas aos aos Projetos Político-Pedagógicos da UNIFAP (<http://www2.unifap.br/letras/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-letras/>) e da Universidade Estadual do Amapá - UEAP (http://www2.ueap.edu.br/Arquivos/Postagens/Atualiza%C3%A7%C3%A3o%20Site%202017/PPC-Projeto%20Pedagogico%20do%20Curso-Letras_final.pdf). No Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), na Faculdade de Macapá (FAMA) e na Faculdade Madre Tereza (FAMAT), ao realizar o contato para a pesquisa, não obtive êxito na tentativa de consulta aos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Letras.

7 Segundo o site da instituição, nesta primeira seleção, com a grande demanda, foram registradas mais de 600 inscrições. Disponível em: http://www.unifap.br/public/index/view/categoria/6/tag_postagem/3/page/1/id/8515. Acesso em: 10 mar. 2018.

A questão de Esther, na ocasião do intercâmbio, desdobrou-se em muitas outras questões que não puderam ser totalmente contempladas pela presente pesquisa. Nesse sentido, é relevante pontuar que, de início, o projeto de pesquisa que originou esta investigação visava analisar narrativas de e sobre alunos estrangeiros na UNIFAP, acerca do processo de aprendizagem de PLA no Amapá; todavia, em uma análise prévia dos registros gerados, a visão dos professores acerca da área de PLA na universidade veio a assumir um protagonismo nas narrativas. Enquanto professor que também aspira ao exercício da docência em contexto universitário e por ter percebido, nas falas dos professores, muito do que vivenciei durante os cinco anos de graduação, considerei significativo realinhar os objetivos da investigação para evidenciar as vozes de professores da UNIFAP envolvidos, de alguma forma, com o PLA. Assim, comprometo-me, com este trabalho, a analisar questões significativas a respeito do PLA em uma região na qual existe uma grande possibilidade de trabalho na área em virtude do frutífero contato transfronteiriço e que, controversamente, ainda é pouquíssimo explorada enquanto campo de investigação na área da linguagem, em particular.

Nas próximas seções, apresento uma síntese da história do Amapá, para entender como o Estado se configura como uma *margem* desde a sua formação, e caracterizo a UNIFAP, instituição onde se situam os focos desta pesquisa.

A margem: O Amapá

Onde meu povo ticuna

Onde meu povo turuna

Onde meu povo tupi

Onde meu povo reíne

Eu raoni!

(Patrícia Bastos – Eu sou caboca)

Historicamente marcado por disputas territoriais entre países europeus, o início da história do Amapá tem origem em meados da metade do século XVI. Os historiadores Paulo Morais e Ivoneide Rosário (1999, p. 16) pontuam que, neste período, expedições espanholas foram realizadas na região amazônica e, após concessão de terras realizada pelo rei Carlos V ao explorador e navegador Francisco Orellana, foi então nomeado o Adelantado de Nueva Andaluzia – primeiro nome oficial do Amapá. Entretanto, o domínio espanhol não obteve sucesso por muito tempo. Anos mais tarde, foi despertado o interesse de Portugal pela área e, com isso, houve a concessão das terras por parte do rei de Portugal, Dom João III.

Neste momento da história, é significativo pontuar que o Tratado de Tordesilhas, que propunha a divisão dos territórios descobertos e a serem descobertos entre espanhóis e portugueses, ainda estava em vigor.

Em contrapartida, com a ascensão de Felipe II ao trono português em 1580, houve a nulidade do Tratado de Tordesilhas e a formação da União Ibérica – o que possibilitou aos portugueses um prenúncio de conquista do território que contemplava a Amazônia. Foi um período de intensas transformações administrativo-geográficas no país: as chamadas capitanias foram criadas, segregando, a norte, o Estado do Maranhão e Grão-Pará; e ao restante do país, o Estado do Brasil (Morais; Rosário, 1999, p. 17). Com as atenções majoritariamente voltadas para o Estado do Brasil, ingleses, franceses e holandeses incitaram ataques para tomar as terras que constituíam a região amazônica, o que fez com que os colonizadores portugueses e espanhóis passassem a olhar com mais cautela para o marginalizado Estado do Maranhão.

Esse cenário de guerra perdurou durante todo o século XVII. Segundo os historiadores Marcelo Soares e Maria Emília Rodrigues (2011, pp. 44-49), com a dissociação de Portugal enquanto parte da União Ibérica, o que se seguiu na história do Amapá constitui um forte embate entre o país e a França, nação que já se encontrava em terras amazônicas devido à existência da Guiana Francesa no limite com o atual município de Oiapoque, extremo norte do Brasil. Em movimentos de conquista da Capitania do Cabo Norte (a denominação da região do Amapá pós-criação da União Ibérica), após insistentes tentativas de domínio dos franceses, o Tratado de Utrecht foi firmado em 1713, delimitando a fronteira entre os territórios português e francês exatamente no rio Vicente Pinzon – chamado, hoje, de Rio Oiapoque. Percebendo a continuidade do interesse da França no território amapaense, Portugal investiu na instalação de um forte⁸ à margem esquerda do rio Amazonas, a fim de que fossem mantidas as posses das terras portuguesas. Contudo, a insatisfação dos adversários os motivou a insistirem nas tentativas de invasão do território do Amapá. Foram necessários diversos acordos e tratados sem êxito durante o espaço de um século, até o último embate entre França e Portugal.

Segundo Fernando Rodrigues dos Santos (2001, pp. 52-53), no final do século XIX, em 1895, invasores franceses adentraram a região da Vila do Espírito Santo do Amapá (hoje município de Amapá) e promoveram um sangrento massacre, a fim de ocuparem a região que tanto almejavam, em busca da ocupação da área que tanto almejavam em busca da exploração dos valiosos recursos naturais. A área do contestado franco-brasileiro, como ficou conhecida até hoje, pode ser visualizada no mapa abaixo:

8 Este forte é a Fortaleza de São José de Macapá.



Figura 1: Região do contestado franco-brasileiro

Fonte: <http://jean-geografia.blogspot.com/2012/08/amapa-contestado.html>

Em meio a mortes e a derrota da França no embate graças à intervenção de Francisco Xavier da Veiga Cabral⁹, a resolução dos conflitos entre os dois países só ocorreu de fato no início do século XX, no ano de 1900, quando o diplomata Barão do Rio Branco defendeu a permanência da região do Amapá no território brasileiro – que, vale ressaltar, já se reconfigurava como república propriamente dita – face à Comissão de Genebra, encarregada de definir a atribuição ou não de terras a determinadas áreas e também encarregada da mediação de conflitos entre as nações. Em dezembro do referido ano, houve a assinatura do Laudo Suíço (Morais; Rosário, *ibidem*, p. 36), o qual “ratificou a fronteira geográfica no Rio Oyapoque, integrando definitivamente a região do Contestado ao patrimônio do território nacional, representando um acréscimo de 225.000 km²”. Observe-se que a área do estado do Amapá, à época, ainda era parte do estado do Pará (ou Grão-Pará, no período).

Anos mais tarde, em 13 de setembro de 1943, houve o desmembramento definitivo das terras do Amapá, pertencentes ao estado do Pará. Transformado em território federal pelo então presidente Getúlio Vargas, o Amapá havia adquirido independência, mas não plenamente: desde a sua criação até a elevação do território federal à categoria de Estado, na ocasião da promulgação da Constituição Federal de 1988, aqueles que constituíam a sociedade amapaense não tinham um mínimo controle de suas próprias ações. Antes de mais nada, tudo deveria ser (e era) subordinado aos interesses da presidência da república e do governo federal, interessados, principalmente, na segurança da área em virtude da Segunda Guerra Mundial; e em interesses econômicos advindos da prática exploratória dos

9 O conhecido “herói do Amapá” tem seu nome eternizado na designação de uma praça no centro da capital (Praça Veiga Cabral) e também de um bairro localizado na zona sul de Macapá.

recursos naturais da Amazônia (Soares; Rodrigues, *ibidem*, p. 69). Somente após 1988, o Amapá pôde ter autonomia para decidir sobre suas questões políticas, administrativas e econômicas.

Diante desta síntese da história do Amapá, preciso sublinhar uma questão importante: como se pode constatar, muitos foram os interessados na conquista do território amapaense. Muitas foram as línguas dos colonizadores que por lá passaram, objetivando o domínio de parte das terras brasileiras; e muitas foram ou permanecem sendo as línguas dos colonizados. Por isso, é necessário reconhecer que, desde a sua concepção, o Estado vive em constante contato com outras línguas: não se trata apenas do holandês, do inglês ou do francês (da Guiana Francesa e do *créole* que circulam na fronteira), mas também das várias línguas indígenas (como o *patoá* e o *palikur*) dos povos habitantes da região. O multilinguismo característico não apenas do Amapá, mas do Brasil de maneira mais geral (Cavalcanti; Maher, 2018) é um fator fundamental para reforçar a importância do desenvolvimento da área de PLA no Estado, visto que se trata de um campo ainda pouco explorado na região e que conta com demandas significativas, a exemplo dos diversos povos indígenas que não possuem o português como língua materna e do português na Guiana Francesa.

Há de se ressaltar que a fronteira, visibilizada no título deste trabalho, é uma via significativa de integração entre os países que se situam próximos ao Amapá. A título de exemplificação, é necessário destacar a dificuldade de mobilidade característica da região, marcada pelas estradas sem pavimentação e pela burocracia na travessia da Ponte Binacional¹⁰. No entanto, concordando com algumas das narrativas analisadas no capítulo 3, parece-me que a condição fronteiriça do Amapá é pouco concretizada em termos de integração e cooperação, particularmente no quesito educacional, foco deste trabalho. Por esse motivo, dedico uma seção da análise à questão da fronteira, por entender que o elemento corresponde a binômios que serão visualizados mais à frente: ao mesmo tempo, fronteira é possibilidade e impedimento; é ganho e perda; é integração e afastamento. Valendo-me das palavras de um docente, “ir além das fronteiras” representa a ampliação de horizontes e o surgimento de oportunidades. É o que pretendo alcançar ao final das discussões empreendidas neste trabalho.

Antes de finalizar esta seção, um adendo: De forma breve, apresento um resumo da história do Amapá, caracterizando-o, desde o subtítulo, como uma *margem*. Como foi possível perceber nesse percurso histórico do estado, a região norte do país foi deixada de lado, *marginalizada* pelo império português até o interesse

10 Informações sobre a Ponte Binacional, cuja inauguração data de 2017, podem ser consultadas em <http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2017/03/ponte-entre-brasil-e-uniiao-europeia-e-aberta-no-amapa-apos-6-anos-pronta.html>. Acesso em: 21 out. 2019.

francês pelas terras amapaenses chamarem a atenção para as suas riquezas. Por outro lado, após as investidas do lado francês, o Amapá continuou a ser visto pelos próprios governantes do país como um objeto de exploração e de subordinação a interesses maiores que não contemplavam aqueles que moravam ali. Somado a uma visível ausência de integração geográfica com o restante do Brasil, ao falar como amapaense, a sensação que se tem é a de que o Amapá segue *à margem* do país. Ter sido necessário sair do Amapá em busca de qualificação pode ser visto como consequência da marginalidade que marca o estado. Nesse contexto, falar de e sobre uma margem, sendo parte dela, é mais uma das justificativas que, para mim, reforçam a necessidade e relevância deste trabalho para um possível desenvolvimento do Português como Língua Adicional na região.

A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Conforme ilustrado no tópico anterior, o Amapá, enquanto estado, é relativamente recente. Com os movimentos de emancipação territorial e administrativa que marcaram o lugar do estado na reorganização da Constituição Federal de 1988, foi ambientado um contexto fundamental para a criação da UNIFAP, em 1990. Todavia, é importante mencionar que a história da universidade se inicia bem antes de sua criação.

Em 1970, a já existente UFPA promoveu a criação de um Núcleo Avançado de Ensino (NEM)¹¹, com a oferta imediata de 500 vagas em média para programas de licenciatura curta. Este foi o marco do início do ensino superior na região. Com as atividades mantidas até a promulgação da Constituição de 1988, o NEM foi extinto para dar lugar, em 1990, à primeira Instituição de Ensino Superior (IES) pública do estado do Amapá: a UNIFAP. Em 1991, com a nomeação de um reitor *pro tempore*, ocorreu o primeiro vestibular da instituição, para os cursos de Direito, Secretariado Executivo (hoje Tecnologia em Secretariado), Geografia (hoje abarcando as modalidades licenciatura e bacharelado), História, Matemática, Letras (hoje com as habilitações em Francês e em Inglês), Educação Artística (hoje Artes Visuais) e Enfermagem.

Em janeiro de 2018, a UNIFAP completou 28 anos de existência¹² e passou, ao longo dos anos, por um processo gradativo de crescimento estrutural. Nos dias atuais, a instituição dispõe de 4 campi, a saber: Campus Marco Zero (em Macapá), Campus Santana (em Santana), Campus Binacional (em Oiapoque) e Campus Mazagão (em Mazagão Novo). Além disso, a universidade conta com

11 Informações retiradas do site da reitoria da UNIFAP. Disponível em: <http://www2.unifap.br/reitoria/2015/10/09/historico-da-unifap/>. Acesso em: 2 fev. 2018.

12 As informações que seguem foram retiradas de notícia publicada no site da instituição, na ocasião de seu aniversário de 28 anos. Disponível em: <http://www.unifap.br/public/index/view/id/9890>. Acesso em: 10 mar. 2018.

um departamento de educação à distância, cujo polo de atividades está situado no município de Vitória do Jari, ao sul do estado. Segundo informações do site da instituição, estes são os números da universidade em 2018:

Quadro 1: Tabela com números sobre ensino, pesquisa e extensão na UNIFAP em 2018

ENSINO	PESQUISA	EXTENSÃO
– 44 cursos regulares de graduação em 4 cidades do Amapá: Macapá, Santana, Mazagão e Oiapoque; – Cerca de 13.200 acadêmicos atendidos nos cursos presenciais e à distância; – 7 cursos de graduação à distância; – Mais de 200 alunos no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que atende professores da rede pública que já estão em sala de aula e ainda não tinham uma graduação. Mais de 1.000 professores obtiveram o diploma de nível superior desde o início do programa na UNIFAP; – 11 Programas de Pós-graduação, sendo 2 com curso de doutorado, 1 com curso de mestrado e doutorado e 9 com cursos de mestrado; - Aproximadamente 350 alunos matriculados nos mestrados e doutorados (até dezembro/2017); - Em 2018, será ofertado o Mestrado Profissional em Rede Nacional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (Profnit)	– 835 projetos de pesquisa cadastrados; – 131 Grupos de Pesquisa; – 196 bolsas de iniciação científica (em 2017); – 2 patentes registradas; – 8 pedidos de patentes depositados;	– Assistência estudantil com mais de 10.680 auxílios disponibilizados em 2017 (Bolsa-trabalho, Bolsa Permanência, Auxílio Moradia, Auxílio Alimentação, Auxílio Transporte, Auxílio Fotocópia, Auxílio Deficiência, Auxílio Creche e Bolsa Atleta); - Em média, 1.040 refeições diárias (café da manhã, almoço e jantar) servidas no Restaurante Universitário (RU); – Programa Institucional de Bolsas à Extensão Universitária (Pibex): 70 bolsas concedidas para 37 projetos de extensão (edital 2018); – Cursos livres de extensão (Inglês; Espanhol; Libras; Cursinho pré-vestibular; Informática básica; Esporte & Lazer); - Diversos programas socioculturais: - Programa de Suporte a Estudantes de Graduação – Pró-estudante; - Programa de Cultura (Procult); - Universidade da Mulher –UNIMULHER; - Universidade da Maturidade – UMAP.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em informações consultadas no site da UNIFAP.

Tendo esses dados em vista, é notável o crescimento da instituição no decorrer de quase três décadas de existência. Nesse sentido, é relevante pontuar que, no ano de 2015, em particular, houve o lançamento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIFAP, cujas metas previam o desenvolvimento da IES nos mais diversos segmentos que a constituem. Com a missão central de “promover de forma indissociável ações de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a formação de cidadãos e o desenvolvimento social, econômico, ambiental, tecnológico e cultural da região amazônica” (UNIFAP, 2015, p. 29), o PDI prevê, no quadriênio 2015-2019, o surgimento de ações na alçada de quatro perspectivas: a sociedade, processos internos, aprendizado e crescimento e orçamento. No âmbito desta pesquisa, no qual serão analisadas ações que surgiram no contexto deste PDI, é de significativa importância destacar o que diz o documento na seção processos internos:

Figura 2: Fragmento do quadro com objetivos estratégicos do PDI da UNIFAP, seção “Processos Internos”

Quadro 09 – Objetivos Estratégicos da Universidade Federal do Amapá - Perspectiva "Processos Internos"	
OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	DESCRIÇÃO DO OBJETIVO
Intensificar a internacionalização	Articular-se com instituições internacionais, promovendo ações e parcerias que visem à cooperação científica, tecnológica e cultural por meio de projetos conjuntos de ensino, pesquisa e extensão e intercâmbio de docentes, pesquisadores, alunos e técnicos-administrativos.

Fonte: UNIFAP, 2015, pp. 31-32.

Ao evidenciar o incremento da internacionalização como uma das bases para um processo de grande mudança institucional, a universidade assume um compromisso com projetos de ensino que contemplem esse aspecto em especial – o que nos leva ao ponto central desta pesquisa: a área de PLA na instituição. Como será possível constatar na análise das narrativas emergidas dos documentos e dos participantes desta investigação, as demandas que levaram à criação de ações de ensino de PLA na instituição partiram, de início, de questões estritamente ligadas a ações de internacionalização, como programas de mobilidade e intercâmbio acadêmicos. É significativo ressaltar tal constatação, uma vez que o objetivo maior do PDI visa ao desenvolvimento de diversos aspectos da sociedade na região amazônica, especificamente, e contempla esta pesquisa no que tange à internacionalização.

Objetivos de pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivos gerais:

- Analisar como professores da UNIFAP narram o lugar do PLA na instituição;

- Levantar subsídios para possíveis políticas de internacionalização e de ensino de PLA na UNIFAP.

Como objetivos específicos, a investigação visa:

- Traçar um breve panorama histórico de ações promotoras do PLA na UNIFAP;

- Analisar posicionamentos dos professores, a partir de suas narrativas, acerca do PLA na UNIFAP;

Analisar as atuais ações promovidas pela UNIFAP para mobilidade e intercâmbio e suas possíveis implicações para uma consolidação da área de PLA na universidade.

Perguntas de pesquisa

Considerando os objetivos expostos na seção anterior, a pesquisa orientou-se pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Que ações de ensino de PLA foram operacionalizadas na UNIFAP?
- Como alguns professores da UNIFAP narram o lugar do PLA na instituição?
- Como narram a área de PLA atualmente na instituição, em comparação a anos anteriores?
- Como narram os possíveis desdobramentos da área na instituição?
- Como narram a importância do PLA para um contexto transfronteiriço?

Estrutura da obra

Este trabalho está estruturado da seguinte maneira: nesta apresentação, traço um histórico do estado do Amapá e da UNIFAP, situando-os enquanto cenário desta investigação. Além disso, também elenco os motivos que me levaram ao presente trabalho.

No primeiro capítulo, apresento o referencial teórico que alicerça esta investigação, debruçando-me sobre os conceitos de globalização, internacionalização, políticas linguísticas, narrativas e posicionamentos, além de destacar o papel da pesquisa situada na chamada Linguística Aplicada INdisciplinar.

No segundo capítulo, detalho a metodologia empregada nesta investigação, retomando os objetivos e as perguntas de pesquisa e caracterizando os documentos analisados e os professores narradores.

No terceiro capítulo, teço a análise dos registros gerados; elenco as ações de ensino de PLA promovidas na UNIFAP, bem como analiso a presença da disciplina de Ensino de Português como L2/LE nos currículos dos cursos de Letras

da instituição. Em seguida, destaco as narrativas dos professores acerca do atual panorama da área de PLA na universidade, além de suas considerações sobre um potencial desenvolvimento da área na universidade e também sobre a questão transfronteiriças destacada pelos participantes.

Ao final, registro minhas considerações finais a respeito das discussões que esta pesquisa gerou.

CAPÍTULO

1

UM EQUINÓCIO NO MEIO DO CAMINHO: INTERSECÇÕES TEÓRICAS

*Do latim *aequinoctium* (igualdade do dia e da noite), o equinócio é um fenômeno astronômico no qual o sol se posiciona exatamente sobre a linha do Equador, ocasionando a duração exata de 12 horas para o dia e para a noite. Para os amapaenses, a ocorrência do fenômeno é motivo de celebração, já que Macapá é uma das poucas cidades do mundo privilegiadas por esta característica geográfica. Nesse sentido, da mesma forma que o equinócio equilibra as noções temporais no globo terrestre, mobilizo sua simbologia para tecer, neste capítulo, um possível encontro e(m) pontos de intersecção entre os conceitos teóricos que embasam esta investigação.*

O objetivo deste capítulo é apresentar o quadro teórico que orienta o processo de investigação. Conforme explicitado no capítulo anterior, as intenções para a realização do mestrado partiram de uma experiência em um programa de mobilidade acadêmica inserida em um contexto de recente desenvolvimento da UNIFAP. Isso implica a necessidade de abordar processos que podem auxiliar na compreensão das dinâmicas que atravessam o problema de pesquisa. Assim, inicialmente destaco a inserção desta investigação na chamada Linguística Aplicada (doravante LA) INdisciplinar (Moita Lopes, 2006a, 2006b) em diálogo com Estudos Poscoloniais (Sousa Santos, 2002; Spivak, 2010; Cavalcanti, 2013; entre outros). Na sequência, explano sobre os processos de globalização (M. Santos, 2001) e internacionalização universitária (Bizon, 2013; Andreotti, 2015), considerando-os como indissociáveis (Bizon, *ibidem*). Em seguida, discuto a concepção de política linguística (Ribeiro Da Silva, 2011, 2013; Spolsky, 2004; Shohamy, 2006) na qual este trabalho se apoia para, no tópico seguinte, apresentar o quadro teórico sobre narrativas como performatividades (Wortham, 2001; Threadgold, 2005). Por fim, traço os encaminhamentos para a metodologia de pesquisa.

1.1 Linguística Aplicada INdisciplinar

Como eixo central e ponto de intersecção entre as teorias aqui propostas, ressalto a afiliação desta pesquisa à vertente da Linguística Aplicada denominada INdisciplinar (doravante LA INdisciplinar). De acordo com Moita Lopes (2006a, p. 20), o foco de investigação nessa perspectiva

não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas (Moita Lopes, 2006a, p. 20).

Desse modo, o investigar na LA INdisciplinar implica necessariamente o envolvimento com outras áreas do conhecimento para que se possa buscar compreensão sobre o problema em foco. No caso do objeto desta pesquisa, considero fundamental o pensamento dessa vertente da LA, uma vez que, por meio dela, é possível vislumbrar caminhos para “criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (Moita Lopes, *ibidem*, p. 86). Conforme mencionado na introdução, discorro sobre o que considero uma *margem* e essa perspectiva epistemológica vai ao encontro das discussões que aqui proponho.

Além disso, ao situar a LA INdisciplinar em diálogo com os Estudos Poscoloniais, endosso a visão de Cavalcanti (2013, p. 214) quando afirma que esta perspectiva “se abre para uma mirada incompleta, em movimento, sempre problematizadora, aberta a mudanças radicais ou não [e] que se distancia das certezas, das respostas arredondadas com as quais as pessoas se sentem prontas e seguras”. Logo, destaco que o objetivo desta investigação não consiste em encontrar respostas definitivas para as questões aqui levantadas. Busco, sim, pontuar e problematizar o lugar do PLA em uma universidade situada às margens, abrindo possibilidades para outras interrogações para além das suscitadas neste texto.

Apoiado em Patel e Cavalcanti (2013, p. 280), entendo o termo poscolonialismo, sem hífen, como anticolonialismo e antineocolonialismo – ou seja, o termo não se refere ao “período depois do tempo colonial”. Além disso, de acordo com Stuart Hall (2006), conceito gira em torno da noção de ruptura e de contestação ao que o binarismo metrópole-colônia construiu e tem construído ao longo da história. Nas palavras do autor, o termo serve para “descrever ou caracterizar a mudança nas relações globais que marca a transição (necessariamente irregular) da era dos Impérios para o momento da pós-independência ou da pós-descolonização” (HALL, 2006, p. 101). Em consonância a este sentido, Achille Mbembe (2006) denomina a colonialidade de “besta” e afirma que o pensamento¹ poscolonial vai

1 Para Mbembe, a poscolonialidade deve ser entendida como um pensamento e não como uma teoria, tendo em vista a impossibilidade de concebê-la como algo fechado ou definido. Para o autor, o mais importante é entender a sua essência e a problemática questionada por ela.

de encontro ao que essa “criatura” construiu ao longo da história, sendo necessário o foco nas “vítimas” de suas ações: os *marginalizados*. Logo, dar voz e visibilidade às margens é uma das premissas de um estudo pautado em uma perspectiva poscolonial, cujo lugar é “apropriado para uma abordagem crítica, não essencialista, em que os participantes são vistos como sujeitos com algo a dizer, a partir do seu lócus de enunciação, onde (...) o significado é construído e o leitor e o autor posicionam-se e são posicionados” (Patel; Cavalcanti, 2013, p. 281).

Nessa direção, como parte de uma LA Indisciplinar e poscolonialista, destaco a importância de evidenciar os dizeres dos participantes de pesquisa enquanto indivíduos oriundos de um lugar *marginalizado* e que se narram como um grupo *minoritarizado*² em detrimento de outros grupos advindos de lugares de maior poder econômico e político no Brasil. Assim, ao procurar promover uma escuta de vozes desse grupo *minoritarizado* e considerar primordial a opinião dos participantes para a compreensão do contexto investigado, concordo com Moita Lopes (*ibidem*) quando o autor afirma que

são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc. no contexto de aplicação [...]. É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados das nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas (Moita Lopes, *ibidem*, p.23).

Como linguista aplicado, tomo por essencial um processo investigativo que se constitua em práticas sociais que incidam diretamente no que está sendo observado e que carreguem em seu bojo um “desejo de propor uma mudança possível” (Moita Lopes, *ibidem*, p. 14) diante de problemáticas da contemporaneidade. Como é possível constatar nas análises das narrativas dos docentes participantes da pesquisa, esse desejo não só existe como também se mostra uma motivação para algumas das ações de ensino de PLA na UNIFAP, por exemplo.

Nesse contexto, chamo a atenção para o que Rojo (2013) sintetiza sobre o fazer do linguista aplicado. De acordo com a autora, para a prática em LA na atualidade,

é preciso “misturar-se” (linguística “mestiça”), “melecar-se” (linguística “impura”) com as questões práticas entendidas como “problemas sociais” ou “privação sofrida” na perspectiva das “minorias” e das ideologias ditas

2 Ao mencionar *grupo minoritarizado*, termo cunhado por Cavalcanti (1999), refiro-me à representação de maiorias tratadas como minorias. Sobre isso, César e Cavalcanti (2007) afirmam ainda que as comunidades, sociedades ou grupos minoritarizados contemplam populações afastadas de lugares comumente narrados como lócus de poder hegemônico e por vezes são numericamente majoritárias em relação à sociedade ou a grupos dominantes.

“alternativas” (teorias feministas, das relações de gênero, as narrativas étnicas e raciais, as teorias *queer*, o pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo, os estudos culturais) (Rojo, 2013, p. 65).

Longe de expressar uma prática unilateral, Rojo destaca a importância do envolvimento com os problemas sociais sobre os quais a LA se debruça, a fim de que se possa compreendê-los. Para tanto, é necessário, principalmente, “misturar-se”/“melecar-se” com as perspectivas das “minorias” e das concepções teóricas que subsidiam as discussões desses/para esses grupos. No escopo deste trabalho, faz-se imprescindível ouvir as vozes da margem para construir compreensão sobre ela.

Cabe ressaltar que, ao protagonizar e ouvir o outro *marginalizado*, é significativo pensar, segundo Fabrício (2006), em uma prática de pesquisa que não se configure como “salvadora” daqueles que fazem parte de uma dada margem, mas que veja (e reconheça) nessa prática uma oportunidade de aprender com outras formas de percepção da realidade descompromissadas com “lógicas e sentidos históricos viciados” (*ibidem*, p. 52). Com isso, evidenciar na pesquisa uma marginalidade, bem como os indivíduos marginalizados, implica realizar deslocamentos em direção a novas compreensões de realidades comumente narradas por uma centralidade marcada por hegemonias e histórias únicas (Adichie, 2009). Dessa forma, dar eco às vozes *marginalizadas* pode possibilitar a compreensão de “problemas sociais de comunicação em contextos específicos [...] que [a LA] procura resolver” (Kleiman, 1998, p. 55 *apud* Rojo, 2013, p. 67).

Esta pesquisa, portanto, compromete-se com uma reflexão constante acerca dos diversos processos que permeiam a construção do problema de pesquisa. Dentre esses processos, destaco, a seguir, os fenômenos da *globalização* e da *internacionalização*.

1.2 Globalização e internacionalização

Contudo, o mundo em que agora vivemos não se parece muito com aquele que foi previsto (Giddens, 1999, p. 16).

Nos dias atuais, vivemos em um mundo caracterizado como *globalizado*. Geralmente descrito como um processo recente e característico da pós-modernidade, é relevante pontuar que a origem da globalização, consoante Hall (2003, p. 35), coincide com a “era de exploração e conquistas europeias e com a formação dos mercados capitalistas mundiais”. Contudo, com o crescente avanço das descobertas em ciência e tecnologia nos últimos dois séculos, o fenômeno teve seu ritmo acelerado, ocasionando uma integração cada vez maior de interesses econômicos, políticos, sociais e culturais especialmente no período denominado por Hall (2006, p. 23) de *pós-modernidade*, quando o sujeito moderno “morre” e é

substituído pelo o que se convencionou chamar de pós-moderno.

Giraud (2014, p. 90) afirma que “o termo globalização, cada vez mais presente em nossa realidade, refere-se a processos complexos e abrangentes que apresentam uma diversidade de implicações de ordem financeira, econômica, política, cultural e social sobre o mundo contemporâneo”. Em adição a isso, a autora pontua que a globalização “está promovendo uma transformação radical na organização espacial das relações sociais e nas trocas de ideias, bens e serviços, expressas em novas redes transcontinentais ou inter-regionais de interação, atividade e poder” (p. 94). Assim, ilustra-se a complexidade do fenômeno, responsável pela mudança cada vez mais constante de diversos aspectos da vida cotidiana.

Sobre essas mudanças, de acordo com Kumaravadivelu (2006), a globalização está diretamente relacionada ao encurtamento das *distâncias*. Para o autor, esse encurtamento é visto de três formas distintas na atualidade:

- A distância *espacial está diminuindo*. A vida das pessoas – seus empregos, salários e saúde – são afetados por acontecimentos no outro lado do mundo, frequentemente por acontecimentos que desconhecem;
- A distância *temporal está diminuindo*. Os mercados e as tecnologias agora mudam com uma velocidade sem precedente, com atos distantes ocorrendo no tempo real, com impactos nas vidas das pessoas que vivem longe.
- *As fronteiras estão desaparecendo*. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores (Kumaravadivelu, 2006, p. 131)

Como resultado das mudanças oriundas das intensas transformações decorrentes da globalização, tem-se o fenômeno de compressão *espaço-tempo*. Há cada vez menos distanciamentos espaciais e temporais e cada vez mais integrações resultantes dessa compressão, seja em termos mercadológicos, seja em termos ideológicos, como salienta Kumaravadivelu na citação acima.

Em contrapartida, apesar de, em algumas perspectivas, ser narrado como um processo “celebratório” da crescente inte(g)ração entre as sociedades que compõem o globo, é imprescindível ressaltar que a globalização não pode ser vista como uma “fábula” (M. Santos, 2001). Nas palavras do geógrafo Milton Santos (2001, p. 19), escritas logo no início deste milênio, “a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades”. Encarando o fenômeno sob um ponto de vista realista, o teórico chama a atenção para as desigualdades ocasionadas pela globalização, como a pobreza, o desemprego e a fome, ressaltando que as mazelas sociais sofrem direta ou indiretamente com seus efeitos, entendidos a partir de “ações hegemônicas”.

Santos (*ibidem*, p. 35) indica ainda que, em um mundo extremamente pautado no capitalismo globalizado, “a associação entre a tirania do dinheiro e a tirania da informação

conduz, desse modo, à aceleração dos processos hegemônicos, legitimados pelo ‘pensamento único’, enquanto os demais processos acabam por ser deglutidos ou se adaptam passiva ou ativamente, tornando-se hegemônizados”. Com isso, os ditos atores hegemônicos, como parte central de uma *verticalidade* (p. 106), exercem um poder unificador, “de ordem implacável” (p. 108) com o intuito de gerenciar as instâncias constantes nas *horizontalidades*.

Aqui, é preciso explicitar a compreensão de Milton Santos sobre horizontalidades e verticalidades, uma vez que são conceitos nos quais me apoiarei posteriormente nas análises dos registros gerados para a investigação. Em síntese, para Santos (2006, p. 15), as verticalidades são “um conjunto de pontos formando um espaço de fluxos, dotado de um papel regulador em todas as escalas geográficas”. Nesses espaços verticais, de acordo com o geógrafo, prevalece o protagonismo das macroempresas, que “acabam por ganhar um papel de regulação do conjunto do estado” (*idem*, 2001, p. 106). O autor afirma ainda que essa regulação pode estar aliada ao Estado, explícita ou dissimuladamente, e que essa forma de controle é por vezes subordinada, já que, majoritariamente, favorece os atores hegemônicos. Minha compreensão das verticalidades se alinha ao que Bizon e Camargo (2018, p. 716), leitoras de Santos, definem como “espaço hegemônico, políticas oficiais/institucionalizadas – representadas pelas instituições do Estado e pelas empresas”.

No que concerne às horizontalidades, se por um lado temos a regulação e controle por parte de instâncias hegemônicas, Santos (2006, p. 192) explica que, por outro lado, tem-se “extensões formadas de pontos que se agregam sem descontinuidade, como na definição tradicional de região”. O autor diz ainda que as horizontalidades são “a fábrica da produção propriamente dita e o *locus* de uma cooperação mais limitada” e as caracteriza como “espaço banal” (2001a, p. 108). Assim, temos, na esfera horizontal, a vida em sociedade: o espaço das “pessoas em suas agências cotidianas” (Bizon; Camargo, *ibidem*). É relevante destacar que, apesar de caracterizar os espaços das horizontalidades e das verticalidades de forma dissociada, Santos (*ibidem*, p. 109) salienta que “todos os agentes são, de uma forma ou de outra, implicados e os respectivos tempos, mais rápidos ou mais vagarosos, são imbricados”. Dessa forma, é possível afirmar que a globalização é resultado de um grande processo de trocas e interrelações horizontais e verticais, ainda que nem sempre haja um justo diálogo entre ambas as partes em prol de interesses em comum.

Concluindo a discussão sobre os processos de globalização que interessam a esta pesquisa, trago aqui a seguinte definição de Bauman (1999):

A globalização está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino

irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira (Bauman, 1999, p. 7)

Ao destacar o caráter dinâmico da globalização e suas diversas nuances, Bauman sinaliza para um fato da pós-modernidade: não há como evitar as consequências do fenômeno na vida em geral. Um exemplo dos efeitos da globalização está nos processos de internacionalização vivenciados pelas universidades não apenas no Brasil, mas no mundo, desde a Idade Média, conforme Krawczyk (2008). Dessa maneira, a exemplo de Bizon (2013) e Stein e Andreotti (2015), assumo que globalização e internacionalização³ são processos indissociáveis, tendo em vista que ações no âmbito da internacionalização se manifestam a partir de demandas da globalização.

A internacionalização universitária, contexto desta pesquisa, tem sido alvo de interesse por parte de pesquisadores nos últimos anos. Em uma busca pelos termos “internacionalização” e “universidade” na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foram encontrados aproximadamente 30 trabalhos de mestrado e doutorado defendidos entre 2005 e 2017. É assim considerável o crescimento do interesse e de atenções para a temática especialmente nas últimas décadas, período no qual, segundo Knight (2008), houve uma maior necessidade, por parte das instituições de ensino superior, de ir além dos muros da universidade para uma oferta significativa de ensino, pesquisa e extensão que contemple multiplicidade de culturas e informações. Contudo, é preciso destacar que nenhum desses trabalhos partiu de uma universidade do norte do Brasil ou investigou universidades da região – o que reforça a importância desta pesquisa para a criação de diálogos sobre o tema.

Ao final do século XX, a internacionalização ganhou grande destaque em decorrência das fortes mudanças sofridas no cenário mundial econômico, político, social e cultural, influenciando diretamente os modos de produzir conhecimento no mundo (Stallivieri, 2009). Sobre isso, considero pertinente lançar mão do conceito de internacionalização assumido por Knight e De Wit (1999): para os autores, trata-se de um processo de integração de uma dimensão internacional no ensino, pesquisa e demais eixos da universidade, com implicações diretas em competências interculturais, linguísticas, dentre outros fatores. Altbach e Knight (2007) afirmam ainda que a internacionalização pode ser lida como um conjunto de práticas e políticas elaboradas pelos mais diversos sistemas acadêmicos, instituições e indivíduos, com o objetivo de lidar com o contexto acadêmico em nível global. Nessa perspectiva, um conceito de internacionalização que parece contemplar boa parte das discussões sobre a conceitualização⁴ do termo

3 Ao abordar internacionalização neste trabalho, refiro-me especificamente sobre a internacionalização no contexto do ensino superior.

4 Consultar, a título de exemplificação, autores que dialogam com a perspectiva de internacionalização aqui defendida: Sebastián (2004), Morosini (2006), Bizon (2013) e Stein e Andreotti (2015).

é elaborada por Laus (2012) em sua tese de doutorado. A internacionalização universitária, na visão da autora,

corresponde ao processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino, pesquisa e extensão. (Laus, 2012, p. 81)

Concebendo a internacionalização como um processo dialógico de envolvimento de diversas instituições que não apenas as universidades, a autora deposita no trabalho conjunto entre vários setores da sociedade o desenvolvimento do fazer científico (no tripé ensino-pesquisa-extensão) para além das fronteiras do nacional. Ademais, apesar de a internacionalização, em tese, carregar em seu bojo forte essência de cooperação entre nações, é pertinente sinalizar novamente a impossibilidade de dissociação do processo da globalização. Inserido em uma lógica que pode assumir traços de perversidade (Santos, 2001) na globalização atual, o processo de internacionalização, tomado por essencial nas IES de hoje, por vezes colabora para a *marginalização* de atores sociais inaptos a acompanhá-lo – ou ainda, a compreendê-lo.

A internacionalização gerida no âmbito da globalização assim configurada contribui para o surgimento do que Andreotti, Stein, Ahenakew e Hunt (2015) chamam de “violências da modernidade”⁵, dentre as quais é possível destacar as desigualdades no ensino superior. Como exemplo dessa violência e consequente desigualdade, são cada vez mais constantes os casos de racismo e/ou processos de racialização⁶ pelos quais passam estudantes estrangeiros em mobilidade acadêmica⁷. No Brasil, frequentemente narrado como “país da diversidade”, expressões dessa violência também se fazem presentes: alunos estrangeiros, especialmente de países periféricos, denunciam o racismo em suas mais diversas formas. Um exemplo disso é o depoimento de Hailton Biri, em entrevista aos repórteres Gustavo Drullis e Ingrid Luisa, do Jornal do Campus da Universidade de São Paulo: “pro brasileiro, africano não é intercambista. Intercambista é europeu ou americano, já ouvi pessoas falarem isso na fila do bandeirão” (Drullis; Luisa, 2017)⁸.

5 Estabeleço essa relação em Alencar (2018).

6 Segundo Silverstein (2005, p. 364), a racialização consiste nos “processos pelos quais qualquer diacrítico de personalidade social — incluindo classe, etnicidade, geração, afinidade e posições dentro de campos de poder — se torna essencializado, naturalizado e/ou biologizado... em espécies fixas de alteridade”.

7 Sobre isso, consultar Stein e Andreotti (2015).

8 A reportagem em questão focaliza as experiências de intercâmbio de estudantes africanos na Universidade de São Paulo e destaca os problemas enfrentados por esses alunos, como dificuldade de acolhimento e racismo. Disponível em: <http://www.jor->

Essas desigualdades na universidade, no que tange à internacionalização, decorrem, em grande parte, da “mercantilização” do ensino superior Ocidental, transformado em objeto de desejo pelos estudantes que encaram o intercâmbio sob um viés produtivista. Nesse sentido, Stein e Andreotti (2015, p. 228) atribuem o aumento expressivo do número de estudantes em mobilidade acadêmica ao “imaginário global dominante” de superioridade do Norte Ocidental em relação ao Oriental. Inseridos nessa lógica de pensamento e orientados, a um só tempo, por esse imaginário, resta aos alunos desejar o ensino superior Ocidental como um “produto” – o que faz, por outro lado, com que esses alunos sofram “as consequências das ações daqueles que, também guiados por esse imaginário, frequentemente os subalternizam” (Alencar, 2018, p. 326).

Dessa maneira, é significativo pontuar que o caráter por vezes produtivista e mercadológico da internacionalização universitária, acentuado por um processo de globalização que pode se configurar como perversa (M. Santos, 2001), tem ganhado contornos cada vez mais expressivos nos dias atuais. Boaventura de Sousa Santos (2005) denomina esse processo de “transnacionalização do mercado da educação superior”: resultado de “fortes pressões para incluir o ensino superior nos acordos comerciais multilaterais no âmbito da Organização Mundial do Comércio” (Sousa Santos; Almeida Filho, 2008, p. 153. Orientando seu pensamento para a construção do conhecimento, o teórico afirma que a razão indolente⁹ “subjaz, nas suas várias formas, ao conhecimento hegemônico, tanto filosófico como científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos” (Sousa Santos, 2002, p. 240); logo, é pertinente relacionar essa hegemonia, que perdura até os dias atuais, aos interesses daqueles que buscam a internacionalização no âmbito universitário do Ocidente.

Considerando grande discrepância entre os interesses das *horizontalidades* e *verticalidades* na concepção dos processos de internacionalização das IES, por vezes orientados por uma razão indolente, o que se constata é a prevalência do êxito de um *capitalismo acadêmico*. Sobre a expressão, Slaughter e Leslie (1997) explicam que

a palavra capitalismo conota a propriedade privada dos fatores de produção – terra, trabalho e capital – e considerar funcionários de universidades públicas como capitalistas, à primeira vista, parece uma flagrante contradição. No entanto, o capitalismo também é definido como um sistema econômico em que as decisões de alocação são movidas por forças de mercado (Slaughter; Leslie, 1997, p. 9).

naldocampus.usp.br/index.php/2017/12/alunos-africanos-relatam-suas-experiencias-na-usp/. Acesso em: 14 set. 2018.

9 Valendo-me ainda das conceitualizações de Sousa Santos, considero pertinente destacar um possível diálogo entre o conceito de globalização perversa, cunhado por Milton Santos (2001) e o que Sousa Santos denomina “razão indolente” (2002, p. 238), que, dentre outros fatores, se constitui como uma força única, regida por valores de um capitalismo agressivo e mercadológico, direcionador de ações da globalização atual.

Ainda que a ideia de agentes de uma universidade pública, segundo os autores, vá de encontro ao ideal capitalista, não se deve perder de vista que essa “mercadorização” (Azevedo, 2015) da educação superior “pode ser interpretada como um modo de liberalização da oferta de ensino que pode ocorrer de diversas maneiras: expansão do ensino superior privado-mercantil, privatização direta, desresponsabilização do Estado, criação de quase-mercado, estabelecimento de Parcerias-Público-Privado, estímulo à competição, performatividade, rankings, indicadores, etc” (Azevedo, 2015, p. 87). Com isso, ações em nível de internacionalização que carregam, em teoria, objetivos de “cooperação” ou “desenvolvimentos institucionais” podem, na verdade, alimentar aspectos que contribuem para a maximização das desigualdades no ensino superior.

Em contrapartida, procurando apoiar-me em uma concepção do processo que não se configure como opressora e/ou violenta (Andreotti; Stein; Ahenakew; Hunt, *ibidem*), alinho-me à concepção de internacionalização defendida por Bizon (2013), a qual, segundo a autora, deve buscar diminuir as desigualdades causadas pela disparidade de interesses entre horizontalidades e verticalidades. Para a autora, é essencial a construção de projetos que “não visem apenas a números ou se concretizem em via de mão única” (BIZON, *ibidem*, p. 48), mas que “promovam diálogos multilaterais com os mais diferentes parceiros, buscando operacionalizar ações que contribuam para a inserção desses parceiros no meio acadêmico e em seu entorno” (Alencar, 2018, p. 326), bem como deem voz aos agentes os quais, por algum motivo, são subalternizados (Spivak, 2010) por narrativas hegemônicas.

No contexto desta investigação, busco visibilizar e discutir como a internacionalização é concebida em ações de PLA na UNIFAP – ações estas as quais melhor se explicam quando colocadas à luz das finas matizes que compõem os processos de globalização aqui discutidos. Reconheço tais ações como *políticas linguísticas*, tema do próximo tópico deste capítulo.

1.3 Políticas linguísticas

Conforme dito anteriormente, este trabalho objetiva elencar ações para a promoção do PLA empreendidas na UNIFAP, ações estas as quais considero como *políticas linguísticas*. Porém, antes de explicitar o conceito de política linguística ao qual me afilio, é importante trazer à baila algumas das principais perspectivas sobre o assunto, já que, segundo Severo (2013), o termo é complexo e polissêmico e exige, ainda que brevemente, uma discussão sobre como tem sido definido.

A palavra *política*, em sua raiz etimológica, vem do grego *politikos* e significa “relativo ao cidadão ou ao Estado”. *Politikos*, por sua vez, tem origem em *polis*, termo usado no grego para “cidade”. Sobre o percurso histórico do sentido do termo, Bobbio, Matteuci e Pasquino (2004) afirmam que, com a chegada da idade moderna, a utilização da palavra *polis* passou a sugerir ações referentes ao Estado,

como a validação ou proibição de ações, a promulgação de leis e o domínio de territórios. Logo, é possível inferir que falar de política implica, desde a origem do termo, falar nas mais diversas esferas que compõem o Estado.

Dessa maneira, ao pensar na relação língua e política, para Jantuta (2010), é preciso considerar que

língua e sujeito estão em relação imbricada: os sujeitos nascem em locais que já estão configurados e delimitados (de forma imaginária) como Nação, Estado, território, região etc. Falar uma língua, portanto, supõe associar-se a essa rede de instituições (de lugares de poder político), os quais legislam sobre as línguas a que os sujeitos podem ter acesso. Assim, os sujeitos sofrem os efeitos das ações das políticas linguísticas, pelas línguas que praticam, por meio das quais o Estado se impõe, os subjuga e os regula [...] (Jantuta, 2010, p. 9).

Dessa forma, assumo que a linguagem¹⁰ tem um caráter inerentemente político, o qual está associado às diversas instâncias que compõem a sociedade. Desde o nascimento, fazer uso da linguagem produz em uma série de questões que fogem de uma ordem individual e que, por isso, precisam ser analisadas de maneira contextualizada.

No âmbito desta pesquisa, ao focalizar políticas de internacionalização de uma IES em desenvolvimento institucional, pressuponho que estas mesmas políticas também abarcam *políticas linguísticas*, tendo em vista que as ações analisadas envolvem, principalmente, o ensino de PLA. Destarte, após trazer brevemente a relação entre política, língua e sociedade, trago alguns entendimentos acerca do termo *política linguística*, necessários para a compreensão da perspectiva que adoto neste trabalho.

10 Julgo significativo explicar que a concepção de linguagem adotada nesta pesquisa dialoga com o conceito de língua como caleidoscópio, cunhado por César e Cavalcanti (2007). Valendo-se da imagem metafórica do caleidoscópio para ilustrar a multiplicidade de olhares para a linguagem, as autoras explicam que “o caleidoscópio, sendo feito por diversos pedaços, cores, formas e combinações, é um jogo de (im)possibilidades fortuitas e, ao mesmo tempo, acondicionadas pelo contexto e pelos elementos, um jogo que se explica sempre fugazmente no exato momento em que o objeto é colocado na mira do olho e a mão o movimenta; depois, um instante depois, já é outra coisa. No caleidoscópio formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de combinações. Parece uma imagem feliz para descolar as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos, num caso e num outro, totalidades que se mantêm como “grande narrativa”, justamente por conta de um arcabouço teórico anacrônico” (César; Cavalcanti, 2007, p. 61). Como explano anteriormente, esta pesquisa está alicerçada em uma perspectiva poscolonialista, a qual considera diversas vozes e protagoniza uma margem e atores sociais marginalizados em um dado contexto. Logo, conceber a língua como um caleidoscópio de vozes e pensamentos que vão de encontro às “grandes narrativas”, ao menos por ora, parece-me ideal para compreender as diversas questões materializadas pelo discurso dos participantes da pesquisa.

De início, vale salientar o que Rajagopalan (2013) aponta a respeito da autonomia da disciplina, comumente confundida como uma ramificação da linguística teórica. De acordo com o autor,

[...] a despeito do seu nome e em contramão do que muitas pessoas tendem a acreditar, a política linguística pouco ou nada tem a ver com a linguística, uma ciência que se constituiu, mais ou menos, nos meados do século XIX, com a publicação do livro *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure (Rajagopalan, 2013, p. 20, grifos do autor)

Possivelmente, o uso da palavra *linguística* (Silva; Nascimento, 2018) no termo estabelece uma associação confusa e direta com o campo teórico – associação que “pouco ou nada tem a ver” com o cerne de interesse do amplo campo de estudo das *políticas linguísticas*. Posto isto, o autor prossegue discutindo sobre o conceito, que se constitui,

antes de ser qualquer outra coisa, [em] um campo de atividade. Em muitos casos ela é bem pensada e planejada, e às vezes também bem executada; mas há casos também em que ela “brota” no seio da sociedade como que de forma “espontânea” e se desenvolve de maneira um tanto “caótica” ou no mínimo desordenada (Rajagopalan, *ibidem*, p. 33)

E ainda, definindo *política linguística* de forma abrangente, afirma:

[...] a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (Rajagopalan, *ibidem*, p. 21).

Depreende-se, então, que política linguística envolve, necessariamente, ações pautadas na/pela língua(gem) e o direcionamento dessas ações a um determinado público, ainda que nem sempre sejam bem estruturadas e/ou ordenadas como bem destaca Rajagopalan na passagem anterior. Nessa perspectiva, por muito tempo a noção tradicional de política linguística envolvia outros dois conceitos-chave para sua compreensão: a *política linguística* seria a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade enquanto o *planejamento linguístico*¹¹ seria a implementação dessas decisões (Calvet, 2007, p. 11)¹². Traçando uma intersecção entre o que pontuei anteriormente sobre globalização, a política linguística estaria na alçada das instâncias mais *verticais, oficiais*, em que geralmente

11 É importante ressaltar que Calvet (2007, p. 12) atribui o primeiro uso do termo *planejamento linguístico* a Einar Haugen, em um trabalho acerca de problemas linguísticos da Noruega.

12 Nesta pesquisa, não adotamos o conceito de política linguística elaborado por Calvet. A visão do autor foi ilustrada apenas para contextualizar as diversas compreensões do conceito no decorrer da história.

são concebidas determinações a serem implementadas nas instâncias *horizontais*. Ou seja, a política linguística seria constituída por ordens governamentais, como os documentos oficiais para a educação, enquanto o planejamento linguístico englobaria as práticas dos professores em sala de aula, mobilizando, em tese, a construção de ações pautadas nesses documentos.

Em contrapartida, teorizações mais recentes¹³ sobre política linguística mostram uma visão intrínseca entre os dois eixos e os concebem, portanto, de forma indissociável. Ribeiro da Silva (2013, p. 291) sinaliza para essa inconstância terminológica na literatura brasileira sobre o tema, porém afirma ser mais frequente “a utilização da expressão ‘política linguística’ para designar o processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento linguísticos”. Na direção de Ribeiro da Silva, concordo com Maher (2010a) quando a autora afirma que

[...] a determinação de planos para se modificar usos e/ou estruturas lingüísticas não pode se constituir apenas em meras *cartas de intenção*, mas tem que, necessariamente, também contemplar, já no seu bojo, modos factíveis de promover as mudanças desejadas, utilizo (...) o termo *política lingüística* para referir, tanto ao estabelecimento de objetivos (sócio)lingüísticos, quanto aos modos de concretização dos mesmos (Maher, 2010a, p. 45).

Por isso, assumo neste trabalho o termo *política linguística* para designar o processo e o resultado de uma ação pensada e executada em relação à língua, considerando as ações empreendidas tanto por/nas verticalidades, quanto por/nas horizontalidades.

Assim como Diniz (2012) e Bizon (2013), considero pertinente destacar que a perspectiva de política linguística à qual me afilio dialoga com o que Orlandi (2007, p. 8) chama de *política de línguas*. A autora afirma que “não há possibilidade de se ter a língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica”. Em consonância com a visão assumida de *política linguística*, situo o termo também no âmbito da perspectiva das *políticas de línguas* postuladas por Orlandi, já que considero igualmente necessário destacar “a natureza política da língua” (Diniz, 2012, p. 48; Orlandi, 2007).

Nas duas últimas décadas, novas conceitualizações de política linguística surgiram, em virtude das discussões que vinham sendo realizadas sobre a distinção explanada anteriormente e o papel dessa distinção na análise do que foi encarado como política linguística. Na esteira da problematização do conceito, Spolsky

13 A título de exemplificação, ver a circunscrição, na área de política linguística, dos trabalhos de Spolsky (2004), Shohamy (2007, 2008), Maher (2010a), Ribeiro da Silva (2011), Diniz (2012), Bizon (2013), Vicentin (2013), Gabas (2016), entre outros.

(2004) propõe uma visão ampliada do conceito, “partindo do princípio de que a compreensão da política linguística das sociedades democráticas da atualidade passa mais pela análise das práticas e representações linguísticas e menos pela discussão da legislação oficial” (Ribeiro da Silva, *ibidem*, p. 311). Nessa direção, o autor defende uma concepção de política linguística que não seja necessariamente explícita ou estabelecida por uma instância oficial. Nas palavras do teórico,

[...] a política linguística existe mesmo naqueles contextos em que ela não foi explicitada ou estabelecida oficialmente. Muitos países, instituições e grupos sociais não têm uma política linguística formal, de modo que a natureza de sua política linguística deve ser derivada a partir do estudo de suas práticas e crenças linguísticas. Mesmo naqueles contextos em que há uma política linguística formal, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido nem consistente (Spolsky, 2004, p. 8)¹⁴.

Em suma, para Spolsky (*ibidem*), o conceito de política linguística é formado por três componentes centrais, equivalentes e interrelacionados: práticas de linguagem, crenças ou ideologias sobre a linguagem e a intervenção na/pela linguagem. Na leitura de Spolsky feita por Ribeiro da Silva (2011), estes componentes são também nominados por representações (*beliefs*), práticas (*practices*) e gerenciamento (*management*). As funções de cada componente também são explicitadas pelo autor, que salienta para a não-hierarquização desses componentes:

As representações se referem às ideologias sobre a língua(gem) que subjazem às políticas, enquanto as práticas linguísticas se relacionam à ecologia linguística de uma região e focalizam as práticas que, de fato, ocorrem na comunidade, independentemente da política linguística oficial [...]. O gerenciamento linguístico, por sua vez, refere-se às ações específicas que objetivam manipular o comportamento linguístico de uma comunidade (Ribeiro da Silva, 2011, p. 48).

Nesta investigação, por exemplo, as ações as quais tomo por políticas linguísticas foram concebidas na aliança entre esses três elementos, uma vez que as ações de ensino-aprendizagem de PLA na UNIFAP surgiram a partir de práticas de linguagem e de compreensão da linguagem enquanto eixo norteador de ações propulsoras de um possível desenvolvimento institucional; em complemento, não se pode desprezar as crenças e representações construídas pelos agentes envolvidos na elaboração e oferta dos cursos de PLA aqui elencados, os quais passaram por um processo de operacionalização que engloba o *gerenciamento* teorizado por

14 No original: “[...] language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority. Many countries and institutions and social groups do not have formal or written language policies, so that nature of their language policy must be derived from a study of their language practice or beliefs. Even where there is a formal, written language policy, its effect on language practices is neither guaranteed nor consistent.

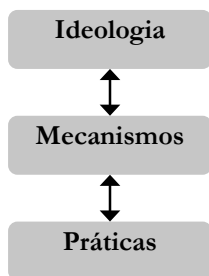
Spolsky. Dessa forma, sustento que essas políticas linguísticas não são um resultado, como um produto, desses processos, mas sim desdobramentos da união desses elementos, sempre visualizados em um *continuum*.

Baseada nas reflexões propostas por Spolsky em *Language Policy*, Shohamy (2006) busca ampliar e apresentar sua concepção de política linguística em *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Igualmente apoiada na ideia de que nem sempre as políticas linguísticas institucionalizadas refletem o que efetivamente funciona em diferentes sociedades, Shohamy vale-se, principalmente, da noção de *mecanismo* (*mechanism*) ou *dispositivo* (*device*) para explicitar o que são e como são operacionalizadas as políticas linguísticas a partir de seu ponto de vista.

A autora¹⁵ afirma ainda (*ibidem*, 2006, p. 50) que esses mecanismos/dispositivos podem compreender as ditas agendas ocultas de políticas linguísticas e, assim, agir para seu devido funcionamento, cuja efetivação pode ocorrer de duas maneiras: implícita (*implicit/covert*) ou explícita (*explicit/overt*). Shohamy diz que as políticas linguísticas *overts* se referem às políticas explícitas, formalizadas, oficializadas, *de jure*, enquanto as políticas linguísticas *covert*, por outro lado, configuram políticas implícitas, informais, não declaradas, *de facto*.

Estes mecanismos, lançando mão de esquema¹⁶ proposto por Shohamy (*ibidem*, p. 54), estão dispostos entre as ideologias ou representações dos indivíduos de uma sociedade e suas efetivas práticas de linguagem, conforme figura que segue:

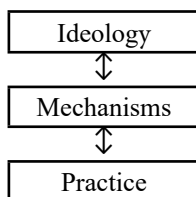
Figura 1: Esquema de constituição de uma política linguística



Fonte: Shohamy, 2006, p. 54.

15 Referendada por Schiffmann (1996).

16 No original:



Como explicita o esquema, as ideologias ou representações de língua implicam diretamente mecanismos de expressão de uma política linguística, os quais incidem nas práticas de linguagem de uma dada comunidade. Assim como o contrário também ocorre, já que os três elementos estão indissociavelmente relacionados e mutuamente dependentes para a concepção de ações entendidas como políticas linguísticas. Contudo, os mecanismos, como se observa, são o ponto de intersecção entre ideologias e práticas.

Nesse contexto, Shohamy cita cinco (dentro os quais quatro são detalhados profundamente) grandes mecanismos de políticas linguísticas entre ideologias e práticas, a saber: regras e regulamentações; políticas linguísticas educacionais; exames de língua e a língua no espaço público¹⁷. Os três primeiros têm maior relação com o objeto desta pesquisa. Em resumo, os mecanismos de regras e regulamentações, de acordo com a autora, são normalmente ligados a dispositivos oficiais do Estado, que objetivam o controle linguístico da população e estipulam, na letra da lei, decisões que interferem diretamente nos falantes de uma língua. O mecanismo de políticas linguísticas educacionais está relacionado às ações tomadas nos contextos das escolas e universidades tanto no que concerne à língua materna quanto às línguas adicionais. Por fim, os exames de língua, apesar de estarem integrados a políticas linguísticas educacionais e uma vez que se encontram na esfera avaliativa, figuram em um eixo em particular, dado o poder de imposição e influência que exercem sobre a população. Sobre isso, Ribeiro da Silva (2011) afirma também que

a avaliação afeta as práticas linguísticas e a própria forma como a(s) língua(s) são percebidas pela comunidade. Uma vez definido pelas autoridades educacionais que exames de entrada do ensino superior, por exemplo, exigirão conhecimento de uma determinada língua, dificilmente escolas, universidades, pais e alunos poderão oferecer algum tipo de resistência (Ribeiro da Silva, 2011, p. 57)

Vale ressaltar que o caráter “impositivo” dos exames de língua pode ser constatado no capítulo destinado à análise dos dados. Adianto que, explicitamente, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) foi, de acordo com a narrativa de um professor participante de pesquisa, responsável pela estruturação e oferta de um curso de PLA na IES investigada¹⁸.

17 No original: rules and regulations, language education, language tests and language in public space. O quinto elemento, o conjunto que envolve ideologia, mitos, propaganda e coerção (ideology, myths, propaganda, coercion), não é tratado com detalhes no decorrer da obra, mas é tomado como parte dos mecanismos operacionalizadores de políticas linguísticas.

18 Discorro sobre a relação entre o exame Celpe-Bras e a oferta de cursos de PLA em Alencar (2018). No que diz respeito à discussão em tela, vale dizer que compreendo o exame Celpe-Bras como uma política linguística oficial, *de jure*, que também é uma política *de facto*, tendo exercido efeitos importantes na área de PLA (político-sociais e didático-pedagógicos), tanto no Brasil, quanto no exterior.

É nessa perspectiva que julgo mister aliar-me aos preceitos de Shohamy (2006) e Spolsky (2004), tendo em vista o reflexo destas teorizações no *corpus* analisado.

Portanto, afiliando-me a uma concepção de política linguística perpassada por ideologias, práticas e mecanismos de operacionalização e que considera, sobretudo, uma análise pautada nos diversos fatores que contribuem para políticas linguísticas *de facto*, tomo por base as teorizações de Spolsky (*ibidem*) e Shohamy (*ibidem*) para estabelecer relações com as materialidades encontradas nas narrativas analisadas. Assim sendo, na próxima seção, trago os conceitos que embasam a visão acerca de narrativas assumida neste trabalho, compreendidas como construção performativa de linguagem e *loci* de posicionamentos.

1.4 Narrativas e posicionamentos

Frequentemente, sonhamos em narrativa, ensinamos e aprendemos em narrativa, acreditamos e duvidamos, maldizemos, criticamos, amamos, detestamos e nos entregamos a devaneios em narrativa (Fabrício; Moita Lopes, 2002, p. 18)

No início do tópico anterior, foram tecidos alguns comentários sobre o termo *política* e sobre como não se pode discutir sobre política sem que se fale sobre língua. Dessa maneira, assumo, a princípio, que o uso da linguagem, independentemente do contexto, indica necessariamente um *ato político*, imbricado em diversas esferas situadas para além do individual. Faço esta breve explanação para justificar minha opção pelo aparato de narrativas como construto teórico-metodológico – e, conseqüentemente, político – nesta investigação.

Segundo Threadgold (2005) em leitura feita por Bizon (2013, p. 97), “as narrativas são atos de fala performativos e ‘não apenas conotam certos tipos de significados, mas também performam identidades e ensaiam, encenam e modificam realidades sociais e normas’”. Contudo, é válido apontar que o estudo da narrativa não foi associado desde o princípio à concepção teorizada por Threadgold. Sobre isso, Bizon assevera:

[...] nem sempre a narrativa foi pesquisada como uma performance linguística cotidiana, restringindo-se a uma abordagem vinculada à longa tradição de narratologia estruturalista, que se concentrou inicialmente no estudo de contos orais e mitos, passando, posteriormente, ao estudo de narrativas literárias escritas. Os binarismos fundantes do estruturalismo explicam o fato de, por muito tempo, as narrativas terem sido vistas apenas como ficção e não como fato; como primitivas ou como jogos e brincadeiras e não como parte de construções culturais (Bizon, *ibidem*, p. 98).

A autora, apoiada em Threadgold (*ibidem*), explica que a narrativa foi vinculada, por muito tempo, a abordagens estruturalistas que se resumiam ao literário. Contudo, especialmente no momento pós-estruturalista, a partir do advento da Análise do Discurso Crítica e do Estudos Culturais (Bizon, *ibidem*, p. 98), a narrativa pôde ser visualizada sob um novo prisma, cujo viés é reconhecida e fortemente político tendo em vista que “sua produção gera consequências políticas”.

Ao levantar o caráter inerentemente político das narrativas, considero relevante destacar também o poder da narrativa enquanto ato de linguagem capaz não apenas de analisar, mas de intervir nos contextos elucidados em investigações. Essa intervenção, de acordo com Threadgold (*ibidem*, p. 264, grifo da autora), mostra o porquê de a narrativa importar enquanto aparato teórico-metodológico, já que “[...] pode ser usada para radicais intervenções de modo a não apenas analisar narrativas em particular contexto social, mas também *reescrever* essas narrativas de forma a modificar os tipos dominantes de realidades e identidades (habitus) produzidas por elas”¹⁹.

Retomando minha afiliação à perspectiva poscolonialista e, assim, meu compromisso com uma possível mudança social, assumo como fundamental conceber a linguagem como articuladora de narrativas e como detentora de forte potencial de intervenção no social. Como apontado no primeiro tópico deste capítulo, meu posicionamento enquanto linguista aplicado é de estar compromissado com a relação intrínseca entre linguagem e sociedade e com as questões que nascem dessa relação, como as indagações advindas do olhar para o contexto desta investigação. Ao buscar visibilizar o lugar do PLA em uma universidade *marginalizada*, com base, principalmente, nas narrativas de docentes envolvidos com a área, tento ilustrar a problemática que envolve a língua nessa perspectiva e, ainda, sinalizo para um possível campo a ser explorado em uma *marginem* descentrada. É por esta razão que lanço mão dos estudos sobre narrativa para subsidiar as discussões aqui propostas.

Alinhadas a Threadgold (2005), De Fina e Georgakopoulou (2011) evidenciam o teor performativo das narrativas. Para as autoras, a noção de performance está conectada à compreensão do processo de contextualização de um determinado evento narrativo e dinamiza olhares das relações entre narradores, eventos, comunidades de fala e contextos culturais. Nas palavras das autoras,

a noção de performance torna-se mais associada com a ideia de contextualização como um processo que permite uma visão mais dinâmica das relações entre narradores, eventos, comunidades de fala e contextos culturais. A respeito disso, o contexto não é uma lista de elementos situacionais e culturais

19 No original: “[...] it can be used for radical interventions of a kind which do not just analyse narratives in particular social contexts but also *rewrite* them in order to change the dominant kinds of social realities and selves (habitus) which they produce”.

que determina a estrutura e forma da narrativa, mas uma orquestração dos elementos que ganham vida em situações comunicativas específicas²⁰ (De Fina; Georgakopoulou, 2011, p. 61).

Outrossim, o contexto se mostra um elemento primordial para a “orquestração” dos elementos que compõem uma narrativa. Por exemplo, ao narrarem o lugar do PLA na UNIFAP, os professores participantes desta pesquisa performam diversas perspectivas em torno do Amapá enquanto *margem* e enquanto um local que tem condições para a potencialização da área – neste caso, o contexto regional se faz importante na construção das narrativas. Por outro lado, não posso deixar de observar que, enquanto pesquisador, fui responsável pela criação de um dado contexto para que essas narrativas fossem performadas, o que me permitiu posicionar e ser posicionado no momento das conversas informais e das entrevistas semiestruturadas. Logo, ao considerar a contextualização na performatividade das narrativas, alinho-me a De Fina e Georgakopoulou no sentido de jamais analisar o ato de narrar de maneira isolada, mas sempre de forma contextualizada e, portanto, ideologicamente implicada.

Retomo o contexto desta pesquisa, marcado pelo ambiente institucional universitário, para salientar seu papel como pano de fundo para a construção das narrativas analisadas. Segundo Fabrício e Moita Lopes (2002),

Os contextos institucionais também são povoados por histórias de experiências de vida e profissionais que são parte integrante de nossa trama identitária. As narrativas construídas na escola, no trabalho e na mídia certamente colaboram para estruturar a vida social, pois constroem os repertórios de conduta que compõem o imaginário de nossos tempos. Nossos trabalhos de pesquisas mostram que novas histórias institucionais estão em circulação no cenário contemporâneo. Sua presença aponta para a desestabilização dos sentidos conhecidos, colocando em xeque identidades familiares (Fabrício; Moita Lopes, 2002, p. 19).

No entendimento dos autores, as instituições educacionais e trabalhistas, assim como as midiáticas, constituem parte de nossas identidades e, devido a isso, estruturam nossas vidas em sociedade. É também significativo apontar as mudanças indicadas pelos teóricos no cenário contemporâneo (e globalizado), cujas implicações “desestabilizam” os sentidos habituais e causam o estranhamento do que é narrado como familiar. Portanto, vejo como crucial o compromisso em evidenciar

20 No original: the notion of performance becomes more closely associated with the idea of contextualization as a process that allows for a more dynamic view of the relations between narrators, events, speech communities and cultural contexts. In this respect, context is not a list of situational and cultural elements that determines the structure and shape of narrative, but an orchestration of those elements that come alive in specific communicative situations.

as narrativas oriundas de uma *margem*, tendo em vista que, por vezes, as narrativas *sobre* essa mesma margem não contemplam a realidade ou pior, são inexistentes, invisibilizando mais ainda locais distantes de centros de poder hegemônico – como bem se enquadra o Amapá em relação às centralidades do Brasil.

Ao focalizar as narrativas como ponto de encontro para as discussões suscitadas neste trabalho, assumo esses atos performativos como *loci* de posicionamentos tidos em um dado momento de interação. Consequentemente, apoiado em Wortham (2001), entendo que esses posicionamentos decorrem de um contexto no qual o diálogo se faz fundamental. Nas palavras de Wortham,

Qualquer dado enunciado pode posicionar os falantes de várias maneiras, dependendo das particularidades do contexto no qual aparece. Na tentativa de explicar como um enunciado posiciona os falantes de maneiras particulares, Bakhtin afirma que o contexto dialógico é essencial. Assim, o posicionamento realizado pelo enunciado de um falante individual depende dos enunciados e perspectivas de outros falantes²¹ (Wortham, 2001, p. 17).

Referendado pelo dialogismo bakhtiniano e ao lado de De Fina e Georgakopoulou (*ibidem*), Wortham reafirma a importância do contexto em um dado momento de interação, destacando, além disso, que o posicionamento individual pressupõe atravessamentos de outros discursos e perspectivas. Logo, o ato de posicionar e de ser posicionado é sempre realizado de forma contextualizada e influenciado por posicionamentos anteriores.

Como forma de mapear os posicionamentos dos participantes da pesquisa em suas performatividades narrativas, lanço mão do conceito de posicionamento consoante Langenhove e Harré (1999, p. 16), ou seja, como “a construção discursiva de histórias pessoais que fazem as ações de uma pessoa inteligíveis e relativamente determinadas como atos sociais e dentro dos quais os membro de uma conversa têm locações específicas”²². Deppermann (2015) afirma que o posicionamento, enquanto construto teórico-analítico não-essencialista, tem se estabelecido ao longo das últimas duas décadas especialmente no estudo de identidades em narrativas e evidencia autores²³ que tem se debruçado, sob diferentes primas, sobre a

21 No original: Any given utterance can position speakers in various ways, depending on the particulars of the contexto it appears in. In trying to explain how na utterance comes to position speakers in particular ways, Bakhtin claims that dialogic context is essential. Thus positioning accomplished by an individual speaker’s utterance depends on the utterances and perspectives of other speakers.

22 No original: [...] positioning can be understood as the discursive construction of personal Stories that make a person’s actions intelligible and relatively determinate as social acts and within which the members of the conversation have specific location.

23 Deppermann aborda, de forma sucinta, o posicionamento nas visões dos seguintes teóricos: Foucault, Hollway, Harré, Slocum-Bradley, Bamberg, Wortham e Lucius-

relação entre narrativas e posicionamentos. Além disso, trabalhos recentes na área de LA com diversos focos de pesquisa, tais como os de Costa de Paula (2010), Saito e Ribeiro (2013a, 2013b), Bizon (2013), Melo e Moita Lopes (2014a, 2014b), Gonzalez e Moita Lopes (2015, 2018) e Megale (2017) vêm reiterar a relevância do estudo de posicionamentos em narrativas para a compreensão de questões de ordem tanto individual quanto coletiva.

Com o intuito de destacar posicionamentos interacionais e atentar para as performatividades nas narrativas dos participantes desta pesquisa, faço uso de pistas indexicais, as quais auxiliam na identificação e categorização dos elementos analisados nas narrativas. Em resumo, a indexicalidade, para Fabrício (2016)

Aponta para uma variedade de discursos, narrativas, vozes e convenções sociais – em suma, jogos de linguagem em que nos engajamos e regras que aprendemos a operar pragmaticamente e para explicar metapragmaticamente ao longo de processos que envolvem interação social. Podemos dizer que o jogo indexical em que somos iniciados é parte fundamental nas ideias (metapragmática) de quem somos, de quem os outros são, dos espaços e tempo culturais que habitamos e como os habitamos, que jogos participamos e que convenções nós devemos aprender a seguir. Esta é a razão pelo qual tais jogos têm muita relevância performativa. Os jogos de linguagem modulam, sem determinar e com diferentes níveis de imobilidade e dinamismo, nossas formas de vida e nossas experiências da realidade dentro de quadros espaço-temporais sempre em movimento.²⁴ (Fabrício, 2016, p. 136)

Nesta pesquisa, ao suscitar e analisar as indexicalidades presentes na materialidade linguística das narrativas, entendo, pautado em Fabrício, que esses índices (*index*) mostram uma diversidade de representações e podem ser compreendidos também de formas distintas, a depender do posicionamento diante do enunciado. Como sugere Fabrício, os “jogos indexicais” contemplam bastante relevância performativa e influenciam diretamente nossas experiências.

-Hoene e Deppermann. Ressalto que meu intuito neste tópico não é discorrer profundamente sobre a teoria e, por conta disso, não explanarei acerca das diversas noções de posicionamento.

24 No original: As semantic-textual activity indexicality points to a variety of discourses, narratives, voices and social conventions – in sum, to language games we engage in and the rules of which we learn to operate pragmatically and to account for metapragmatically along processes involving social interaction. We could say that the indexical games we are initiated into play a fundamental part in the ideas (metapragmatics) of who we are, of who the others are, of what cultural space-times we inhabit and how we inhabit them, which games we take part in, and which conventions we must learn to follow. That is the reason why they have such performative relevance. They modulate without determining, and with different degrees of immobility and dynamism, our forms of life and our experience of reality within ever-moving spatiotemporal frames.

Nessa perspectiva, retomo Wortham (*ibidem*) para apresentar as pistas indexicalizadoras elencadas pelo teórico e utilizadas como aparato de análise das narrativas empreendida no capítulo 3. São elas:

- **Referência e predicação:** considera os elementos do mundo acessados pelo narrador para que este possa se referir e caracterizar fatos e personagens nas narrativas. Estas pistas emergem, por exemplo, através do uso de adjetivos a um nome, como em “*a universidade é recente*”.

- **Descritores metapragmáticos:** compreendem verbos de enunciação utilizados para a caracterização e avaliação do modo como um dado enunciado foi concebido – o que auxilia para a identificação da forma como o narrador entende o evento de fala. Por exemplo, em “*eu acho que a disciplina vai ser oferecida dentro do currículo*”.

- **Citação:** sugere a referência a enunciados anteriores para relacionar com o evento de fala enunciado na atualidade. Por meio da citação, é possível perceber como o narrador se posiciona e posicionado em relação ao que é narrado, assim como em “*Não teve nenhum tipo de ‘olha, isso aqui é uma carga horária’*”.

- **Índices avaliativos:** mobilizam a escolha de itens lexicais, construções gramaticais, pronúncias e diversas outras estruturas linguísticas, com o intuito de avaliar e posicionar o narrador em relação às personagens e fatos narrados. Wortham (*ibidem*, p. 73) explica que os índices avaliativos “possibilitam ao falante indexar suas ocupações, origens regionais, gêneros, etc”²⁵, como em “*Acho que falta incentivo dos professores*”.

- **Modalização epistêmica:** revela o acesso, por parte dos narradores, com relação aos eventos narrados e, por consequência, como se posicionam na narrativa. Pode se expressar por meio de formas linguísticas que determinem o tempo da ação, o qual pode variar dependendo do nível de acesso do narrador ao elemento acessado. Tal como em “*No início o Português Língua Estrangeira era apenas um nome sem valor*”.

Além dessas cinco pistas, considere significativo acrescentar mais uma pista para a condução da análise: **o uso de figuras de linguagem**. Proposto por Bizon (2013, p. 110-111) em sua tese de doutorado, usos de metáforas, analogias e comparações, por exemplo, “iluminam o cenário em foco na narrativa e chamam a atenção para determinadas cenas, contribuindo para o vozeamento e ventriloquação de narradores e personagens” (p. 110-111). Nos dados analisados, no que diz respeito a figuras de linguagem, constatou-se ser bastante recorrente a utilização

25 No original: With their choice of indexical forms of speakers may index their occupations, regional origins, genders, and so on.”

de metáforas pelos professores em suas narrativas, como em “*a entrada dos alunos no PEC-G foi uma grande bandeira nossa*”.

No quadro a seguir, apresento resumidamente cada uma dessas pistas:

PISTAS INDEXICAIS	
PISTA	CONCEITO
Referência e predicação	Mobilização de elementos do mundo em referência a personagens e suas caracterizações nas histórias narradas
Descritores metapragmáticos	Utilização de termos que indexam as vozes do narrador e das personagens; escolha de verbos de enunciação/ <i>dicendi</i> .
Citação	Referência, direta ou indireta a uma personagem, verbo metapragmático e/ou enunciação, com o objetivo de representar exemplo de fala.
Índices avaliativos	Envolvem a escolha de itens lexicais, construções gramaticais, sotaques e/ou outros fatores linguísticos que indexam as vozes do narrador e das personagens narradas.
Modalização epistêmica	Expressa o acesso dos narradores em relação aos eventos narrados e a posição dos narradores na história. Geralmente acessada a partir de verbos e/ou outras formas linguísticas que expressam o tempo da ação.
Uso de figuras de linguagem	Recursos mobilizados para a melhor construção do que está sendo narrado, iluminando a narrativa e chamando a atenção para determinadas cenas.

Quadro 1 – Pistas indexicais com base em Wortham (2001, p. 70 – 75) e Bizon (2013, p. 110-111) Fonte: elaborado pelo autor a partir da pesquisa

Vale ressaltar que essas pistas não são únicas e que alguns trabalhos, a exemplo dos de Bizon (2013) e de Marco (2016), sugerem pistas complementares para a melhor orientação das análises das narrativas. Todavia, restrinjo as pistas indexicais usadas neste trabalho às propostas por Wortham e àquela proposta por Bizon, uma vez que, a princípio, parecem contemplar boa parte do que emerge nas narrativas que compõem o *corpus* desta investigação.

2.5) Encaminhamentos para a metodologia de pesquisa

Neste capítulo, expus o aparato teórico que referenda esta investigação. Em um breve percurso sobre LA, globalização e internacionalização, política linguística e narrativas e(m) posicionamentos, procurei discutir conceitos-chave para a compreensão do problema de pesquisa desenhado no capítulo de apresentação. Por conseguinte, no próximo capítulo detalho a metodologia aplicada para a geração dos registros, retomando os objetivos, as perguntas e o contexto da pesquisa, além de apresentar os instrumentos, participantes e documentos que compuseram o *corpus* de análise.

CAPÍTULO

2

TECENDO A REDE DE PESCA: OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

No Amapá, o setor pesqueiro tem grande relevância, contemplando desde a economia até o turismo. Entendendo que os registros gerados são fundamentais para a compreensão do problema de pesquisa, no título deste capítulo, lanço mão da analogia do ato de tecer a rede de pesca para referenciar o movimento realizado ao tecer a metodologia que alinhava a geração dos registros e sustenta a análise dos dados.

Neste capítulo, apresento a metodologia empreendida para a geração dos registros que embasam as reflexões aqui propostas. De início, retomo os objetivos, as perguntas e o contexto de pesquisa. Em seguida, destaco a perspectiva adotada para a geração dos registros que são fonte da análise proposta. Na terceira parte, detalho os instrumentos de geração de registros e os participantes de pesquisa. Por fim, faço encaminhamentos para o próximo capítulo.

2.1 Retomada dos objetivos, perguntas e contexto de pesquisa

Uma vez ilustrados na apresentação que inicia o trabalho, julgo pertinente retomar os objetivos, as perguntas e o contexto da pesquisa. Primeiramente, traço como objetivos gerais:

- Analisar como professores da UNIFAP narram o lugar do Português como Língua Adicional na instituição;
- Levantar subsídios para possíveis projetos de internacionalização e de ensino de PLA na UNIFAP.

Para alcançá-los, indico outros três objetivos específicos. São estes:

- Traçar um breve panorama histórico de ações promotoras do PLA na UNIFAP;
- Analisar posicionamentos dos professores, a partir de suas narrativas, acerca do PLA na UNIFAP;
- Analisar as atuais ações promovidas pela UNIFAP para mobilidade e intercâmbio e suas possíveis implicações para uma consolidação da área na universidade.

Estes objetivos (cor)respondem às seguintes perguntas de pesquisa:

- Que ações de ensino de PLA foram operacionalizadas na UNIFAP?
- Como os professores da UNIFAP narram o lugar do PLA na instituição?
 - ▶ Como narram a área atualmente na instituição, em comparação a anos anteriores?
 - ▶ Como narram os possíveis desdobramentos da área na instituição?
 - ▶ Como narram o papel do PLA para um contexto transfronteiriço?

Além disso, o contexto de pesquisa, detalhado no item 1.3 deste trabalho, contempla a UNIFAP. Por uma questão de afiliação teórica à perspectiva poscolonial (Hall, 2006; Mbembe, 2006; Cavalcanti, 2013; Patel; Cavalcanti, 2013) e por considerar mister o destaque a uma IES situada nas *margens*, optei por nomear a universidade. Contudo, por questões de ética e sigilo de investigação, os participantes tiveram suas identidades preservadas, bem como o direito de desistir, a qualquer momento, do uso de suas narrativas por parte do pesquisador. Por se tratar de pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (CEP – UNICAMP),

sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 74972217.9.0000.5404¹, e obteve aprovação. No contexto das entrevistas e conversas informais, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi devidamente apresentado, lido e aceito pelos participantes.

2.2 Perspectiva de pesquisa

Ao buscar compreender, descrever e analisar as questões suscitadas, insiro esta pesquisa em uma base qualitativo-interpretativista, a qual objetiva a diminuição entre teoria e análise dos registros gerados para uma dada investigação (Teixeira, 2010; Larsen-Freeman; Long, 2014). Em complemento, Lankshear e Knobel (2004, p. 66) afirmam ainda que a pesquisa qualitativa tenta compreender “[...] como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural [...]” e, ao comparar a abordagem com o método quantitativo, definem:

[...] A pesquisa quantitativa pressupõe que o mundo pode ser medido e que os números, com precisão, podem capturar a “probabilidade da verdade” sobre algo. A pesquisa qualitativa, por outro lado, pressupõe que, a fim de compreender o mundo, precisamos nos concentrar em contextos – o que envolve a atenção à história, à política, ao uso da língua, ao participantes em um determinado evento, para outros eventos acontecendo ao mesmo tempo e assim por diante² (*idem*, 2004, p. 29).

Logo, distante de buscar verdades absolutas ou exatidão com relação aos resultados da análise proposta, alinho esta pesquisa à abordagem qualitativa por esta priorizar, principalmente, os contextos e suas implicações para a geração dos registros. Além disso, enquanto pesquisador, assumo a impossibilidade de me isentar do contexto de pesquisa, uma vez que, segundo Maher (2010b),

o pesquisador não registra, simplesmente, o que as pessoas dizem. Nós somos agentes cruciais na micropolítica de elicitação de dados porque nossa própria presença determina, mesmo que em parte, o que os sujeitos pesquisados nos dizem. Além disto, nossa seleção do que é relevante para análise, assim como essa em si, estão contaminadas pela nossa história pessoal, por nosso posicionamento ideológico (Maher, 2010b, p. 39).

1 O termo de consentimento, bem como o questionário semi-estruturado direcionado aos participantes e o parecer de aprovação do CEP, consta nos apêndices, ao final do trabalho.

2 No original: Quantitative research assumes that the world can be measured and that numbers accurately capture the ‘probability of truth’ about something. Qualitative research on the other hand assumes that in order to understand the world we need to focus on contexts – which variously involves paying attention to history, to politics, to language use, to the participants in a particular event, to other events happening at the same time and so on.

Igualmente por essa razão, opto, apoiado em Maher, por falar em “geração de registros” e não em “coleta de dados”, já que esta visão para o objeto pesquisado pode passar um equivocado ideal de “prontidão” para a pesquisa. Orientado por estes preceitos, compreendo a possibilidade de ir para além da análise dos contextos contemplados nesta investigação, abrangendo também a proposição de intervenções nesses contextos de modo que os tipos dominantes de realidades sociais e de identidades (Threadgold, 2005) evidenciados pelos participantes possam ser transformados – transformando, por consequência, suas narrativas.

É oportuno destacar que essa perspectiva teórico-metodológica está alinhada às questões concernentes ao estudo de narrativas as quais foram explanadas no capítulo anterior. Por isso, ressalto o uso das pistas de indexicalização propostas por Wortham (2001) como aparato de análise dos registros gerados, tendo em vista a importância desse recurso para a identificação e discussão de elementos linguísticos relevantes na construção de posicionamentos.

2.3 Instrumentos de geração de registros e participantes da pesquisa

Para a geração dos registros, foram utilizados três instrumentos:

a) entrevistas semiestruturadas (Flick, 2009) com os professores envolvidos com o PLA na instituição, gravadas em um *smartphone* modelo Motorola Moto G4 e realizadas majoritariamente na universidade, à exceção de duas entrevistas³ realizadas nas residências dos participantes e uma entrevista realizada por ligação telefônica⁴;

b) conversas informais com os professores via redes sociais *on-line*, como *Facebook*, parcialmente orientadas pelo roteiro de questões das entrevistas semiestruturadas;

c) notícias⁵, editais e projetos político-pedagógicos da IES pesquisada, com foco em informações relativas à área de PLA, publicados em sites com o domínio *unifap.br* e em portais locais como o *G1 Amapá*.

O tempo total das entrevistas audiogravadas foi de uma hora e cinquenta e nove minutos e o tempo de cada entrevista oscilou entre 13 e 32 minutos. Com relação aos registros para mapear o histórico do PLA na UNIFAP, foi delimitado

3 Como me ajustei aos horários e possibilidades dos participantes, dois professores optaram pela realização da entrevista em suas residências.

4 Nesse caso, o participante não se encontrava no estado e, voluntariamente, sugeriu que a entrevista acontecesse por esse meio.

5 Compreendendo a narrativa como possibilidade de expressão em diversas materialidades para além das narrativas orais, como sustentam Georgakopoulou (1997) e De Fina e Georgakopoulou (2011).

o decênio 2007 – 2017, período que abrange a primeira e a última ação no âmbito do PLA realizada pela instituição antes do início da redação desta obra.

A seguir, apresento os participantes da pesquisa e os documentos analisados.

2.3.1 Os participantes-narradores

Os narradores, protagonistas da pesquisa, são oito professores envolvidos, em algum nível, com o PLA na UNIFAP. Três deles são docentes dos cursos de Letras e Relações Internacionais da instituição. Um é docente em outra IES, mas que contribuiu com os cursos de PLA da UNIFAP durante o período no qual também foi docente da IES e, portanto, teve fundamental importância para situarmos a área no Amapá. Outros três são acadêmicos dos cursos de Letras e um é graduado em Letras – Português/Francês – estes atuaram como docentes em cursos de PLA e, por isso, denomino-os igualmente como professores.

2.3.1.1 Os professores

No quadro a seguir, descrevo brevemente cada um dos docentes entrevistados. Cabe destacar que designei nomes⁶ a cada um como parte do processo de anonimização e preservação da identidade dos participantes. As entrevistas audiogravadas e a conversa informal feita por ligação telefônica foram transcritas.

Quadro 1 – Descrição dos participantes da pesquisa, meio e local de geração dos registros
Elaborado pelo autor a partir da própria pesquisa

DOCENTE	FUNÇÃO	MEIO E LOCAL DE GERAÇÃO DAS NARRATIVAS	DURAÇÃO
Nilton	Docente dos cursos de Letras	Entrevista semiestruturada e audiogravada realizada na universidade	23:05
Cora	Docente dos cursos de Letras	Entrevista semiestruturada e audiogravada realizada na universidade	16:23
Edgar	Docente do curso de Relações Internacionais	Entrevista semiestruturada e audiogravada realizada na universidade	32:49

⁶ Os nomes selecionados como pseudônimos dos participantes de pesquisa foram escolhidos com base em nomes de professores ilustres do Amapá, os quais batizaram, em sua maioria, instituições escolares do estado.

Leonil	Ex-docente dos cursos de Letras da IES pesquisada; atualmente, docente em outra IES	Conversa informal parcialmente guiada por roteiro de questões, realizada por ligação telefônica	26:36
José	Estudante do curso de Letras/Francês; foi docente de PLA em curso de extensão	Entrevista semiestruturada e audiogravada realizada na residência do participante	11:02
Esther	Estudante do curso de Letras/Francês; foi docente de PLA em curso de extensão	Conversa informal parcialmente guiada por roteiro de questões, realizada via <i>Facebook Messenger</i>	-
Walkyria	Estudante do curso de Letras/Inglês; foi docente de PLA em curso de extensão	Conversa informal parcialmente guiada por roteiro de questões, realizada via <i>Facebook Messenger</i>	-
Graziela	Graduada em Letras/Francês pela IES analisada; foi docente de PLA em curso de extensão	Entrevista semiestruturada e audiogravada realizada na residência do participante	21:09

Apresento, então, os professores-participantes da pesquisa. Ressalto que as descrições foram enviadas aos participantes, via e-mail, para que pudessem consentir ou não sobre a forma com a qual eu os descrevi. Todos os participantes concordaram com as apresentações, consentindo com a preservação da anonimidade proposta por mim.

Nilton⁷

É professor no curso de Letras Português e Francês da UNIFAP e é responsável pela aplicação do exame Celpe-Bras na instituição. O docente esteve envolvido nas concepções iniciais dos demais cursos de PLA e, durante a entrevista,

⁷ Nilton Balieiro Machado foi professor nos ensinos básico e superior do Amapá, tendo se especializado em estudos sobre a área agrária e pesqueira do estado. Sua atuação foi importante para o fortalecimento do ensino básico nos interiores do estado. Em sua homenagem, foi criada a Escola Estadual Nilton Balieiro Machado, em Macapá.

mostrou-se entusiasta da área enquanto campo de formação e de pesquisa nos cursos de Letras da instituição.

Cora⁸

Cora é professora do curso de Letras da UNIFAP e foi responsável pela concepção, oferta e coordenação do curso de PLA para alunos pré-PEC-G em 2017. A docente encara a área de PLA como inicial e defende a permanência da disciplina nos currículos dos cursos de Letras para que não só os acadêmicos como os demais docentes a tenham como oportunidade de trabalho e de investigação.

Edgar⁹

Edgar é professor no curso de Relações Internacionais e exerceu atividades na Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais (PROCRI) da UNIFAP. Esteve diretamente envolvido com a oferta do curso de PLA para candidatos ao PEC-G. Interessado nas questões transfronteiriças que permeiam o Amapá, Edgar considera fundamental o desenvolvimento de ações no âmbito do PLA na universidade para uma potencialização da internacionalização da IES.

Leonil¹⁰

Leonil foi professor em um curso de Letras na UNIFAP e participou ativamente da elaboração, coordenação, oferta e execução dos cursos de PLA de 2014 a 2016. O docente acredita em um possível aumento de ações de PLA na universidade e chama a atenção para a realidade fronteiriça do Amapá, ainda pouco explorada pela IES.

8 Cora de Carvalho foi professora da educação básica e responsável pela implantação do ensino formal no Amapá, quando o estado ainda caminhava em direção a uma emancipação do território do então estado do Grão-Pará. Em reconhecimento ao importante trabalho prestado à sociedade amapaense, Cora foi homenageada com o nome de uma das principais avenidas do centro de Macapá.

9 Edgar Lino da Silva foi professor do magistério das séries iniciais e atuou em escolas da capital do Amapá e do interior, tendo se destacado graças ao entusiasmo pela cultura e pelo esporte. Em sua homenagem, há a Escola Estadual Edgar Lino da Silva, em Macapá.

10 Leonil Aquino Pena Amanajás foi professor leigo no interior do Amapá, antes da vinda à Macapá para cursar a graduação em Letras. Foi professor de língua portuguesa na rede pública e também administrador. Ganhou reconhecimento na década de 90 quando idealizou, em conjunto com outros professores, o Centro de Ensino Superior do Amapá (atual CEAP), primeira IES particular do estado. Diversas honrarias lhe foram concedidas, dentre as quais vale destacar a homenagem à sua trajetória de vida pela escola de samba Unidos do Buritizal em 2015 e o título de Mérito Legislativo em Educação da Assembleia Legislativa do Amapá, em 2013.

José¹¹

José é acadêmico de Letras/Francês da UNIFAP e lecionou voluntariamente no curso de PLA para candidatos ao PEC-G em 2017. Além disso, também realizou ações de integração entre os estudantes estrangeiros e estudantes brasileiros e se narra “dividido” entre o apreço pela língua francesa e pela língua portuguesa. Encara com otimismo a área de PLA e a enxerga como promissora para o seu futuro.

Esther¹²

Esther é acadêmica de Letras/Francês da UNIFAP e lecionou, assim como José, no curso de PLA para alunos pré-PEC-G em 2017. Foi selecionada para a monitoria por indicação de Cora. Esther revela não ter tido nenhum contato com o PLA até a oportunidade da docência no curso citado e critica a ausência da área em sua formação na graduação.

Walkyria¹³

Walkyria é acadêmica de Letras/Inglês e participou, como professora-monitora, de dois cursos de PLA: em 2015, em um curso de PLA para o público estrangeiro e em 2017 no curso para candidatos do PEC-G. É a única docente ainda graduanda a ter lecionado em mais de um curso.

11 José Barroso Tostes foi professor de língua portuguesa e gestor de escolas da rede pública de Macapá, tendo contribuído com a estruturação do ensino básico do estado após a criação do Território Federal do Amapá. Entre suas contribuições, está a criação do Colégio Comercial do Amapá (antigo CCA e atual Escola Estadual Gabriel de Almeida Café). Devido a sua importância para a educação no estado, deu nome a uma rua em Macapá e à Escola Estadual José Barroso Tostes, em Santana.

12 Esther da Silva Virgolino foi professora das séries iniciais e teve um papel fundamental na estruturação do ensino básico no Amapá assim como José Barroso Tostes, tendo integrado o primeiro grupo de professoras contratadas pelo governo em meados dos anos 1940/1950 e trabalhado em diversas instituições da região. Em sua homenagem, foi criada a Escola Estadual Esther da Silva Virgolino, em Macapá.

13 Walkyria Lima foi professora e uma das pioneiras no ensino musical no Amapá, tendo lecionado canto orfeônico, solfejo e piano durante toda a sua vida e também trabalhado como diretora do Conservatório Amapaense de Música. O Conservatório teve seu nome alterado após o falecimento da professora, tornando-se, então, Centro de Educação Profissional de Música Walkyria Lima. Além disso, Walkyria Lima foi uma das fundadoras da Academia Amapaense de Letras e é patronesse da cadeira de número 40.

Graziela¹⁴

Graziela é graduada em Letras/Francês pela UNIFAP e atuou, como Walkyria, José e Esther, no curso de PLA para alunos pré-PEC-G. Responsável pelas atividades extracurriculares, Graziela focou sua atuação nas demandas dos alunos relacionadas ao exame Celpe-Bras. A experiência no curso de PLA é encarada pela professora como uma oportunidade de aprendizagem não vivenciada na graduação e como crescimento profissional.

2.3.1.2 O pesquisador

No capítulo de apresentação, narro brevemente minha trajetória até o mestrado. Dedico este tópico a reafirmar minha escolha por esta pesquisa. Nos últimos anos, estive envolvido com o ensino de línguas e sempre alimentei interesse em questões que envolvessem o ensino-aprendizagem de língua, materna e/ou adicional - interesse este suscitado, principalmente, durante o período de realização da licenciatura em Letras – Português/Francês. Contudo, uma experiência de mobilidade acadêmica internacional associada à ausência de discussões acerca do PLA em minha formação inicial foram os combustíveis para a busca dos sentidos ainda velados da área na universidade. Minha visão de pesquisa compreende um fazer científico que minimize o tanto quanto possível as desigualdades visualizadas nas margens e que se comprometa com mudanças e transformações sociais.

2.3.2 Os documentos analisados

A fim de ilustrar um panorama de ações de PLA na universidade, bem como reforçar informações indicadas nas narrativas dos docentes, lanço mão de consultas de conteúdos em endereços de domínio da IES pesquisada, bem como um portal de notícias. São estes:

- a) Sites institucionais com o domínio da universidade (*.unifap.br*)
- b) Editais de seleção e de pregão eletrônico relacionados direta ou indiretamente à área de PLA, encontrados em sites da UNIFAP;
- c) Projetos pedagógicos dos cursos de Letras da UNIFAP, para verificação

14 Graziela Reis de Souza foi professora das séries iniciais e uma das primeiras professoras a serem admitidas no Amapá pós-criação do Território Federal. Exímia gestora, atuou como diretora em diversas escolas, assim como coordenou o Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura de Macapá. Em reconhecimento ao seu trabalho, seu nome foi atribuído à Escola Estadual Graziela Reis de Souza, sendo, após algum tempo, rebatizado como Centro de Educação Profissional Graziela Reis de Souza, o primeiro centro de ensino técnico do Amapá, situado em Macapá.

da abrangência curricular (ou não) da área de PLA;

d) PDI da UNIFAP, quadriênio 2014-2018, com foco nos itens sobre internacionalização;

e) Portal de notícias G1 Amapá (G1 AP)¹⁵, com foco em matérias relacionadas ao PLA na UNIFAP.

2.4 Encaminhamentos para a análise dos dados

Neste capítulo, busquei descrever a metodologia empreendida na geração de registros para este trabalho, retomando os objetivos e perguntas de pesquisa e ilustrando a perspectiva metodológica adotada. Também apresento os instrumentos utilizados para a geração dos registros, bem como os participantes que materializaram as narrativas contempladas na análise e documentos que sustentam essas narrativas de alguma forma. Posto isto, no próximo capítulo construo a análise dos registros gerados.

¹⁵ www.g1.globo.com/ap.

CAPÍTULO

3

NO FLUXO DA MARÉ: A ANÁLISE DOS DADOS

O Amapá é um Estado marcado pela abundância de riquezas naturais, especialmente as aquáticas. Um dos grandes atrativos são os rios que, a cada seca e a cada cheia da maré, não surgem da mesma forma anteriormente registrada. Lanço mão da simbologia do fluxo intenso de subida e descida da maré para fazer analogia aos gestos de análise dos dados. Uma análise que, certamente, não estará finalizada ao término do capítulo, mas, em fluxo, assim como o sempre constante movimento das águas e do olhar de quem contempla.

Após a contextualização da pesquisa, apresentação do quadro teórico orientador da pesquisa e delineamento da metodologia aplicada para a geração dos registros, proponho neste capítulo um olhar analítico para o *corpus* levantado, com base nas pistas indexicais propostas por Wortham (2001) e na compreensão das narrativas como atos de fala performativos (Threadgold, 2005; De Fina; Georgakopoulou, 2011).

Esta análise se divide em duas partes. Na primeira, elenco e analiso as ações da UNIFAP para a promoção do PLA, referendado por documentos e narrativas de docentes que participaram da concepção, elaboração, oferta e execução dessas ações. Na segunda, destaco, nas narrativas dos participantes de pesquisa, suas concepções acerca do lugar do PLA na UNIFAP, considerando especificamente o que narram sobre o atual estado da área, suas projeções para um possível futuro da área e, além disso, sobre a relevância da condição transfronteiriça do estado do Amapá.

3.1 Parte 1: as ações para promoção do PLA na UNIFAP - entre políticas oficiais e políticas de facto¹

Nesta primeira parte da análise, elenco e analiso as ações no âmbito do PLA promovidas pela UNIFAP, lançando mão das narrativas dos professores e de documentos como editais e notícias. Estas ações, é válido lembrar, surgem em meio a um expressivo desenvolvimento da universidade e compreendem o decênio 2007-2017, para fins de recorte temporal. Com isso, procuro responder às seguintes perguntas de pesquisa orientadas pelos objetivos gerais e específicos da investigação:

- Como professores da UNIFAP narram o lugar do Português como Língua Adicional na instituição?
- Que ações de ensino de PLA foram operacionalizadas na UNIFAP?
- Quais as implicações dessas ações para uma possível consolidação da área na universidade?

3.1.1 O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)

A primeira ação aqui elencada diz respeito ao credenciamento da UNIFAP para a aplicação das provas para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Julgo pertinente elencá-la pois, de acordo com a narrativa do docente a seguir, foi a partir dela que se iniciou um movimento em direção a outras ações no âmbito do PLA:

Excerto 1

“DePOIS do Celpe-Bras que a gente começou a pensar em ações de Português para estrangeiro”

Pesquisador: Então, professor Nilton, como aconteceu esse início do Português como Língua Estrangeira na UNIFAP?

Nilton: Antes não tinha essa preocupação do PLE [Português como Língua Estrangeira]. Eu coordeno a aplicação do Celpe-Bras desde que começou, em 2007. E só de uns anos pra cá que foram surgir essas ações [voltadas para o PLA]. Antes eram mais ou menos 10, 15 inscritos por edição, mas Hoje a procura aqui é maior.

Pesquisador: Nesse caso, você considera o Celpe-Bras como o início do PLE na UNIFAP?

¹ Chamo a atenção para o fato de que uma versão preliminar desta seção foi adaptada e publicada em forma de artigo em 2018 (Alencar, 2018). Nesta primeira parte, todos os excertos analisados também foram utilizados no artigo citado. Contudo, aqui as discussões foram aprofundadas e orientadas pelo aparato teórico construído no capítulo 1.

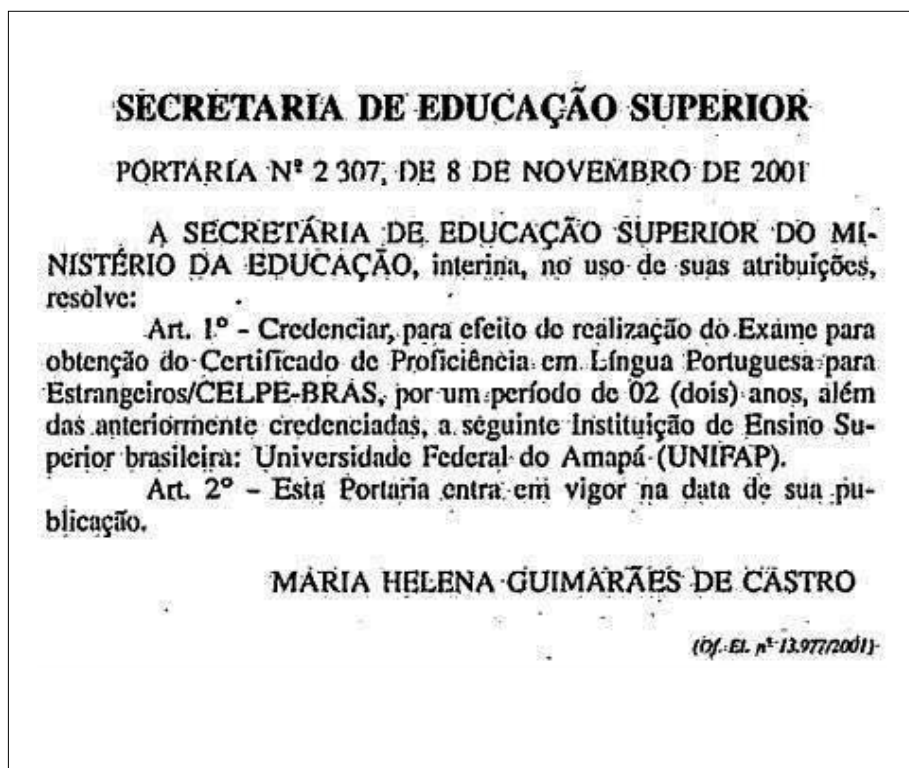
Nilton: Sim, sim. DePOIS do Celpe-Bras que a gente começou a pensar em ações de Português para estrangeiro.

(Entrevista concedida em 12/07/2017)

A narrativa do professor indica o início das ações de PLA com o credenciamento da UNIFAP como polo aplicador do Celpe-Bras, em 2007 (linha 4). Nilton afirma ainda que não havia preocupação com ações de ensino de PLA mesmo após o início das aplicações do exame (linha 3). Na sequência, o docente explica que o Celpe-Bras foi o responsável por fomentar as ações de ensino que surgiram tempos mais tarde e predica como “maior” (linha 6) a procura pelo exame na instituição, em comparação a anos anteriores.

No entanto, cabe elucidar que o credenciamento da UNIFAP para a aplicação do Celpe-Bras foi institucionalizado anos antes, em 2001, conforme ilustra o extrato de publicação do Diário Oficial da União:

Figura 1: extrato do Diário Oficial da União, sobre credenciamento da UNIFAP como posto aplicador do Celpe Bras



Ao considerar a narrativa de Nilton e o documento citado, constata-se a existência de dois períodos grandes de precedência da primeira ação de ensino de PLA na UNIFAP: a primeira consiste no tempo de seis anos entre o credenciamento da instituição como polo aplicador do Celpe-Bras em 2001 e a efetivação da aplicação em 2007; e o período entre a primeira aplicação do exame e o surgimento do primeiro curso de extensão em PLA, em 2014. Isso pode demonstrar a dificuldade em operacionalizar ações no âmbito do PLA na universidade, uma vez ter sido necessário um intervalo de tempo considerável para a construção dessas ações.

Nesse sentido, é válido destacar a inquietação de Nilton sobre a falta de políticas de ensino de PLA na instituição, bem como seu posicionamento de forma crítica diante dessa problemática. Sobre isso, o docente narra:

Excerto 2

“Sobre o PLE, é complicado ver que a universidade não encara a área como deveria”

Nilton: Sobre o PLE, é complicado ver que a universidade não encara a área como deveria, ainda mais em contexto de fronteira como é o caso do Amapá. Eu já aplico o Celpe faz muito tempo quase dez anos. [...] E só em 2014 foi surgir um curso de extensão, isso partindo de nós, professores. [...] Estamos reformulando o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Letras e estamos pensando na oferta de disciplinas optativas que contemplem o PLE até mesmo pensando não só no ensino, mas no Celpe também, onde tudo começou.

(Entrevista concedida em 12/07/2017)

De imediato, constata-se a crítica de Nilton à universidade. Utilizando-se do adjetivo “complicado” (linha 1), uma predicação e, também, um índice avaliativo, o professor sinaliza a falta de comprometimento da instituição com a área de PLA na IES. O docente menciona ainda o “contexto de fronteira” do Amapá para ressaltar a importância de ações de PLA na IES e conclui seu argumento referenciando novamente o tempo de início da aplicação do Celpe-Bras (“quase dez anos”, linha 3). É importante destacar que Nilton parece se preocupar com o futuro da área para além dos cursos de extensão, sinalizando, possivelmente, para a implantação de um currículo que contemple disciplinas de PLA nos cursos de Letras da IES e também referenciando e posicionando o Celpe-Bras como a origem das políticas de PLA na UNIFAP: “onde tudo começou” (linha 7).

A referência feita por Nilton ao Celpe-Bras é significativa no que concerne a possíveis efeitos da implementação de um exame de proficiência. Sobre esses efeitos, Scaramucci comenta:

Embora tenhamos clareza de [...] que a implementação de um exame *per se* não seja suficiente para que mudanças no ensino e aprendizagem ocorram, demandando ações paralelas de formação do professor, consideramos que, pela sua natureza, o exame Celpe-Bras seja, potencialmente, capaz de direcionar não apenas as práticas de ensino e de aprendizagem, mas também as ações de formação do professor, mesmo não sendo um exame voltado para a avaliação desse público alvo (Scaramucci, 2012, p. 49).

De acordo com a autora, práticas de ensino e de aprendizagem tanto para o candidato ao Celpe-Bras quanto para a formação do professor de PLA podem ser orientadas a partir do exame devido a sua natureza. Isso fica evidente na fala final de Nilton, no excerto 1: “DePOIS do Celpe-Bras que a gente começou a pensar em ações de Português para estrangeiro” (linhas 8-9). A meu ver, a narrativa de Nilton pode ser vista como um exemplo do potencial de exames avaliativos provocarem efeitos retroativos (SCARAMUCCI, 2012) no ensino – da mesma forma que também podem influenciar outras políticas relacionadas a eles. Entretanto, não se pode afirmar que o exame direcionou diretamente o ensino de PLA na UNIFAP, tendo em vista que a narrativa do professor não contempla informações dos anos que se passaram entre um gesto e outro e que também não foram encontradas informações documentadas nesse período. As ações elencadas no próximo tópico mostram que o exame foi apenas um dos fatores responsáveis por impulsionar a docência em PLA na instituição.

3.1.2 Os cursos de PLA

Nesta seção, elenco os cursos de PLA surgidos a partir de demandas suscitadas pela aplicação do exame Celpe-Bras, responsável pelo início da área na UNIFAP conforme a análise da seção anterior.

3.1.2.1 Curso livre de Português para Estrangeiros com foco no Celpe-Bras (2014)

A matéria veiculada no *site* da UNIFAP em 02/10/2014 e ilustrada na figura a seguir é responsável por noticiar a primeira ação diretamente ligada ao ensino-aprendizagem de PLA na instituição: o Curso livre de Português para Estrangeiros com foco no Celpe-Bras.

Figura 2: Notícia extraída da homepage da UNIFAP

EXTENSÃO: Letras oferta curso livre de Português para estrangeiros

O curso de graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá (Unifap) ofertará a partir da próxima segunda-feira (6) curso livre de extensão de Língua Portuguesa para estrangeiros que farão o exame internacional do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros).

O curso livre será realizado até o dia 17 de outubro, de 8h às 12h, no laboratório audiovisual do curso de Letras, no campus Marco Zero, em Macapá. O curso será ministrado em uma abordagem comunicativa e trabalhará as quatro competências requeridas no ensino-aprendizagem de línguas: a produção oral, a produção escrita, a compreensão oral e a compreensão escrita.

Celpe-Bras – O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros é um exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE), é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país.

Serviço:

Curso Livre de Língua Portuguesa para estrangeiros. De 6 a 17 de outubro, de 8h às 12h, no laboratório audiovisual do curso de Letras, localizado no piso superior do bloco de Letras, Artes e Jornalismo (campus Marco Zero da Unifap). Inscrições: dia 6 de outubro, no bloco de Letras.

Fonte: <http://www.unifap.br/public/index/view/id/5909>

Surgido em 2014, sete anos após o início da aplicação do exame Celpe-Bras na IES, o curso foi concebido exclusivamente para a preparação para o exame. A matéria em foco fornece informações básicas sobre o curso, como duração e horário (de 6 a 17 de outubro, das 8h às 12h), local de oferta (laboratório audiovisual do curso de Letras). Além disso, informa que a oferta se restringia aos estrangeiros que prestariam o Celpe-Bras e traz uma breve descrição do exame. A meu ver, pautado nas narrativas anteriores de Nilton, essas informações foram necessárias tendo em vista a pouca visibilidade das nuances do PLA na instituição. No mais, é significativo pontuar que o oferecimento de um curso de preparação para o Celpe-Bras por meio da Extensão reafirma o potencial de instrumentos de avaliação orientarem ações relativas ao ensino e aprendizagem de línguas (Scaramucci, 2012).

Instigado pela ausência de maiores informações, perguntei a Nilton sobre a concepção do curso. O trecho a seguir é parte de nossa conversa sobre esse tópico:

Excerto 3

“Primeiramente a gente pensou pro Celpe-Bras mesmo, sem ser de Português pra estrangeiro”

Pesquisador: Como este curso foi concebido?

Nilton: Nesse primeiro a gente focou no Celpe-Bras. A gente focava mesmo na escrita, sentava com eles, trabalhava diretamente com a prova, simulava situações da prova. Primeiramente a gente pensou PRO Celpe-Bras mesmo, sem ser de Português pra estrangeiro. Aí a gente começou com esse curso, de 40 horas, a gente fez/simulou avaliações orais, entrevista. E teve os nossos monitores, que ajudavam também. E funcionou bem! Todo /quase todos se saíram bem na prova.

Pesquisador: Mas este curso teve alguma formalidade? Tipo sair um edital, uma convocatória, algo assim?

Nilton: Não, se eu não me engano saiu uma notícia no site da universidade, mas foi só. Inclusive essa iniciativa partiu do Leonil, aí eu ajudei porque era e sou envolvido com o Celpe-Bras.

(Entrevista concedida em 12/07/2017)

A narrativa de Nilton sinaliza a informalidade na elaboração, oferta e execução do curso. Posicionando não apenas a si próprio enquanto docente, como também aos colegas (o que se reafirma no uso da locução pronominal “a gente” nas linhas 2, 4 e 5), o professor relembra que o curso objetivou trabalhar “diretamente com a prova” (linha 3), e predica o curso como exclusivamente voltado para o Celpe-Bras, “sem ser de Português para estrangeiro” (linha 4) – o que indica um trabalho exclusivo de preparação para o exame e o distanciamento de um curso mais geral de PLA.

Ademais, ao explicar que a oferta do curso foi feita de maneira informal, Nilton, referenciando a notícia ilustrada na figura 5, faz o uso do advérbio “só” (linha 10) para reforçar que essa notícia foi o único meio de divulgação do curso. Ao apontar para essa estruturação do curso, Nilton caracteriza uma política linguística *de facto* (Shohamy, 2006) a qual, de certa forma, é também atravessada por uma política oficial (representada pela institucionalização da oferta por parte da UNIFAP). Vale ressaltar que essa política foi gerenciada a partir de uma demanda local – nesse caso, a percepção dos professores de que havia procura pelo Celpe-Bras e nenhum meio de auxiliar os candidatos que não possuíam a certificação em língua portuguesa. Essa demanda específica, inclusive, foi narrada por Leonil, docente citado por Nilton (linha 11) e responsável pela iniciativa do curso.

No excerto adiante, Leonil narra o início das ações com o PLA na UNIFAP da seguinte forma:

Excerto 4

“Começamos do nada, do zero”

Pesquisador: Você se recorda de como este curso foi estruturado? Sobre a oferta, execução?

Leonil: Este curso foi um curso intensivo preparatório para o Celpe-Bras, que nós [professores] fizemos para uma demanda específica dos médicos cubanos. Começamos do nada, do zero. Fundamentalmente, a procura era desses médicos, mas também nos procuraram alunos estrangeiros que estavam no mestrado e no doutorado. Os orientadores desses alunos procuravam os professores de Letras para que nós pudéssemos ajudá-los com o CELpe, já que era uma exigência também do PAEC

[Programa de Alianças para a Educação e Capacitação da Organização dos Estados Americanos]. Participaram 15 alunos. Desses 15, 10 eram médicos cubanos e os demais eram estudantes da universidade. Tudo foi voltado apenas para a prova e o curso durou um mês. Nilton, outra professora e eu lecionávamos às terças, quartas e quintas. Todos os alunos começaram e concluíram o curso.

(Entrevista concedida em 11/01/2018)

Leonil traz uma informação importante logo no início de sua fala: o curso, predicado como “intensivo” e “preparatório” (linha 3) surgiu diante da demanda emergente dos médicos cubanos advindos do Programa Mais Médicos – emergência que, em sua fala, é reforçada pelo uso do advérbio “fundamentalmente” (linha 5). Embora o curso tenha recebido também alunos estrangeiros da pós-graduação, estes foram em número bem menor: apenas 5, enquanto os médicos cubanos eram 10.

Vale relembrar que a universidade não oferecia aulas de PLA para os alunos estrangeiros dos cursos de pós-graduação e, por isso mesmo, Leonil narra, com alguma ênfase, que as aulas começaram “do nada, do zero” (linhas 4-5), tendo como único suporte o próprio exame Celpe-Bras. A meu ver, ao narrar o início das aulas “do zero”, Leonil, possivelmente, faz alusão ao fato de os professores não possuírem formação para a docência de PLA e, em decorrência disso, o exame se configurou como um mecanismo de ensino e de aprendizagem de PLA, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos alunos.

É de igual valia destacar que o curso, segundo Leonil, se originou de um apelo por parte dos orientadores dos alunos da pós-graduação, já que os orientandos, oriundos do programa de intercâmbio PAEC, necessitavam da certificação em língua portuguesa como requisito para a obtenção dos diplomas de seus respectivos cursos. A partir dessa demanda, gerou-se um mecanismo (Shohamy, 2006) para explicitar uma política linguística criada para suprir as necessidades de um dado grupo, ainda que não houvesse qualquer espécie de apoio por parte de instâncias verticais da IES e ainda que o programa PAEC tenha sido gerado no bojo de verticalidades – neste caso, a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério das Relações Exteriores (MRE). Em antecipação, narrativas à frente evidenciam o pouco ou mesmo inexistente suporte das verticalidades para a elaboração, oferta e execução desses cursos.

Nesse movimento em prol da estruturação da política linguística, Leonil cita Nilton e outra docente (não identificada) como principais agentes neste curso. De acordo com o professor e com a narrativa de Nilton ilustrada no excerto 3, este curso intensivo pautou-se em um trabalho de imersão, por parte dos professores idealizadores, no conhecimento do construto do exame Celpe-Bras. Ao final, o docente afirma que todos os alunos iniciaram e concluíram o curso (linha 12).

3.1.2.2 Curso “Português para Estrangeiros” – 2015

Em 2015, ocorreu a segunda ação de ensino de PLA na UNIFAP: o curso “Português para Estrangeiros”. Aparentemente distante do curso anterior, este também foi um curso de extensão, mas agora com o lançamento de convocatória oficial por meio de um edital de seleção de alunos estrangeiros, visualizado no fragmento de edital a seguir:

Figura 3: Fragmento de edital de seleção para curso de Português para Estrangeiros



Fonte: <http://www.unifap.br/public/index/view/id/6544>

O edital traz informações detalhadas sobre a realização do curso, como a carga horária (120 horas divididas em 4 módulos de 30 horas/aula), a duração (de 23 de maio de 2015 a 27 de junho de 2015, nas manhãs de sábado) e o público-alvo (alunos do convênio PAEC e demais membros da comunidade externa). Com a maior formalidade desse curso, era esperada a localização de maiores informações, como a quantidade de alunos inscritos e/ou selecionados para o curso. No entanto, isso não aconteceu. Maiores explicações sobre essa ação foram obtidas no trecho da conversa com Leonil, focalizado na sequência.

Excerto 5

“Esse curso já saiu um pouco mais estruturado [...], mas tudo funcionou de forma autônoma”

Pesquisador: Professor, houve um segundo curso de PLA em 2015. Você poderia explicar melhor sobre este curso?

Leonil: Sim, Tiêgo. Neste curso, quem esteve à frente com os alunos foi uma monitora-professora. As aulas ocorreram aos sábados, com duas horas por aula, mais ou menos. 14 alunos participaram desse curso: 5 alunos da UNIFAP e 9 alunos da comunidade externa, dentre os quais havia 6 médicos cubanos, trabalhadores de setores.../ ramos informais e até mesmo um padre [entre risos] que era de Santana [município vizinho de Macapá]. Nesse curso, nem todos concluíram. Se não me engano, foram só cinco que concluíram e eu me lembro que esse período do curso coincidiu com a greve, então isso pode ter contribuído [para a evasão]. Esse curso já saiu um pouco mais estruturado, com edital no site da Unifap, tudo direitinho, mas tudo funcionou de forma autônoma. Nós [professores] organizamos todo o curso.

(Entrevista concedida em 11/01/2018)

O professor inicia sua narrativa citando a presença de uma monitora (cuja narrativa é focalizada no próximo excerto) e referenciando-a por meio do substantivo “professora” (linha 2), possivelmente como forma de ressaltar a função da colaboradora. Em seguida, são expostos alguns detalhes sobre os participantes deste curso: 5 eram alunos da UNIFAP e 9 eram parte da comunidade externa à instituição (linha 5). O professor cita novamente a presença de médicos cubanos entre os alunos, os quais também tinham como colegas trabalhadores de ramos informais não especificados (linha 6) e um padre morador da cidade de Santana (linha 7).

Diferentemente da ação anterior, o professor afirma que “NEM todos concluíram” (linha 8) e, lançando mão de um acesso temporal (“lembro que esse período do curso coincidiu com a greve”, linha 9), pode ter atribuído a evasão ao fato de a universidade ter entrado em greve à época de realização do curso. Ao final da narrativa, Leonil predica o curso como “mais estruturado”, valendo-se da menção ao edital no site da UNIFAP (linha 10) e do índice avaliativo “tudo direitinho”, o que demonstraria um certo movimento de legitimação por parte das verticalidades que compõem a instância administrativa da IES. Entretanto, o professor ressalta que “tudo funcionou de forma autônoma” (linha 11) e que foram somente os professores que organizaram todo o curso (linhas 11-12), o que pode ser indicativo de que, apesar de a ação em si parecer ter sido configurada como *oficial* (Shohamy, 2006), a mobilização para a sua realização dependeu unicamente dos agentes na horizontalidade (Santos, 2001) – no contexto do curso, os próprios docentes.

Sobre a docência no curso, Leonil destaca o trabalho da monitora-professora. Conversei informalmente com Walkyria, a monitora, via *Facebook*, sobre sua experiência no curso e, o trecho a seguir, vale ser focalizado:

Excerto 6

“Quando eu trabalhei com a supervisão do prof. Leonil o trabalho era bem livre”

Walkyria: Então, quando eu trabalhei com a supervisão do prof. Leonil o trabalho era bem livre. Ele me indicou um site de planos de aula de português como língua estrangeira pra ajudar a montar minhas aulas e me deixou bem à vontade pra fazer o que eu quisesse, contanto que trabalhasse tanto a parte oral quanto a escrita.

Eu trabalhava mais o desenvolvimento da fala e inserção na cultura brasileira porque era o que eu pessoalmente achava mais interessante, então trazia muitos textos pra comparar português padrão e português informal etc [...]

A média de alunos era 6, por aí. O máximo que tive em sala de aula foi 10 e o mínimo 2. Eles não eram muito assíduos e houve muitas desistências [...].

(Conversa informal realizada em 11/08/2017)

A graduanda em Letras inicia sua narrativa citando Leonil, o docente responsável pela coordenação do curso Português para Estrangeiros. Segundo Walkyria, Leonil foi responsável por lhe indicar um site especializado em PLA para auxiliá-la no planejamento das aulas e relembra que o docente a deixou “bem livre” (linhas 1-2) e “bem à vontade” (linha 3) para fazer o que quisesse, na condição de trabalhar com as competências oral e escrita. Ao detalhar seu trabalho, a professora admite ter trabalhado mais com “o desenvolvimento da fala e inserção na cultura brasileira” (linha 5), fazendo uso do índice avaliativo “interessante” para justificar a sua preferência na abordagem desses temas em suas aulas. Além disso, a professora-monitora também narra ter trabalhado com a diferenciação entre o “português padrão e português informal” (linha 7), com base em textos. E por fim, a docente afirma que a média de alunos era de 6 por aula, tendo no máximo 10 e no mínimo 2 alunos em classe. Referindo-se aos seus alunos e predicando-os como “não eram muito assíduos”, Walkyria informa ainda que o curso teve muitas desistências (linha 9). O efeito dessa referência e predicação pode indicar o desinteresse dos alunos face ao que a professora propunha em suas aulas.

Da mesma maneira que no curso precedente, as narrativas de Leonil e Walkyria indicam ter havido um esforço coletivo dos professores em prol da realização do curso, o qual, apesar da “formalidade” em torno de sua oferta (provavelmente oportuna diante do êxito do curso anterior), não obteve o mesmo resultado. Nesse contexto, julgo significativo ressaltar duas predicações presentes na narrativa de Walkyria: a docente afirma que Leonil a deixou “bem livre” (linhas 1-2) e “bem à vontade” (linha 3) para o exercício da docência em PLA. Em partes, isso pode explicar as ausências e desistências por parte dos alunos, tendo em vista que essas

predicações indiciam a falta de base e de planejamento para a atuação no curso – o qual não contou com o mesmo foco específico em um determinado aspecto como no primeiro curso ofertado e teve uma abordagem mais geral do PLA.

À vista disso, é importante chamar a atenção para a implantação de cursos de PLA e a construção de uma rede de formação professor-monitor sem que haja uma formação de fato, para ambas as partes: sem um conhecimento basilar, as ações de docência se limitam a gestos intuitivos e pautados na avaliação do que é “interessante”, como evidencia Walkyria em sua narrativa, por exemplo.

3.1.2.3 Curso de Pronúncia em Português para Falantes de Espanhol (2016)

Semelhante à primeira ação elencada, a terceira ação de ensino de PLA na UNIFAP foi o Curso de Pronúncia em Português para Falantes de Espanhol, em 2016. Como se pode visualizar na figura abaixo, este curso teve uma convocatória lançada no site da UNIFAP em forma de notícia, diferenciando-se do que havia sido feito em 2015 no curso “Português para Estrangeiros”:

Figura 4: Notícia sobre curso de Pronúncia em Português para Falantes de Espanhol



Fonte: <http://www.unifap.br/public/index/view/id/6979>

Com informações sucintas, a notícia apresenta o público-alvo deste curso (cidadãos estrangeiros falantes nativos de espanhol), duração total (16 horas no total, 3 horas por dia – das 9h às 12h20) e tempo de realização (de 23 a 30 de janeiro de 2016 e 13 e 20 de fevereiro de 2016), além de algumas informações de contato (omitidas por conta da ética na investigação). Em busca de maiores informações sobre esse curso, indaguei Nilton e Leonil a respeito:

Excerto 7 (Entrevista concedida em 11/01/2018)

“Aí o curso foi direcionado pra pesquisa também”

Pesquisador: Ah, então o trabalho com PLE fez com que surgissem ações para além do ensino-aprendizagem?

Nilton: Sim, sim, nós montamos um grupo de pesquisa sobre uso de língua para fins específicos e desse grupo surgiu até outro curso que foi mais focado em falante de espanhol que estavam chegando no Amapá. No caso, os médicos cubanos, e outros também que já estavam aqui e que queriam aprender. Aí o curso foi direcionado pra pesquisa também. [...] Além disso, houve a participação de monitores do curso de Letras/Francês, que [...] nos auxiliaram e deram suporte nas aulas a esses alunos [...]. Esses monitores também foram orientados por nós nas pesquisas e fizeram trabalhos com os dados das aulas [...]. Alguns até apresentaram trabalhos em congressos.

Leonil: Como nós também focamos em pesquisas, produzimos capítulos de e-book e orientamos trabalhos de alunos monitores que foram para congressos em outro estado para apresentar resultados obtidos a partir da observação nos cursos.

Como um desdobramento da criação de um grupo de pesquisa e concebido como forma de geração de registro para investigações, o Curso de Pronúncia em Português para Falantes de Espanhol é referenciado por Nilton e Leonil como um curso “direcionado para a pesquisa” (linha 6). Diferentemente dos cursos anteriores, aqui se constata um apoio na produção científica centrada na prática da sala de aula de PLA – nas palavras de Leonil, além de capítulos de e-book, alunos monitores foram orientados, desenvolveram suas pesquisas e apresentaram os resultados em congressos fora do estado. Assim, pode-se afirmar que esse curso em particular foi concebido como parte de mecanismo de expressão de uma política linguística educacional, de maior amplitude que as ações anteriores por envolver o tripé universitário ensino-pesquisa-extensão e por revelar o potencial da área de PLA para além do ensino-aprendizagem em nível de extensão, englobando inclusive os discentes de graduação (os quais, como ressalta Nilton nas linhas 8 e 9, foram monitores nos cursos e orientados para a realização de pesquisas).

Outra consideração importante a ser feita é a demanda dos médicos cubanos (linha 5), novamente impulsionando a elaboração de um curso de PLA. Nilton recorda, nas linhas 4 e 5, a chegada dos falantes de espanhol ao Amapá e, conforme expliciti na primeira ação de ensino de PLA voltada para o exame Celpe-Bras, os profissionais do programa Mais Médicos representaram boa parte dos participantes dos cursos até então. Os docentes não narram maiores detalhes sobre

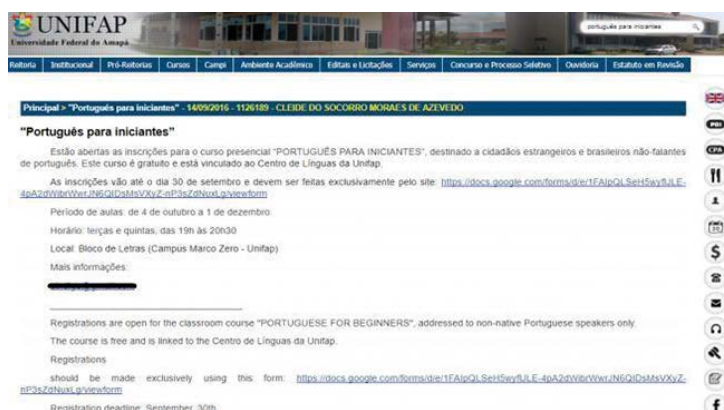
a participação desses médicos nas ações, mas é possível constatar a considerável importância deles não apenas no andamento dos cursos como também na base do planejamento das ações de ensino de PLA, a exemplo do curso em questão.

A ausência de informações nas narrativas dos professores sobre a participação dos médicos cubanos nos cursos é entendida por mim de três possíveis formas: a primeira se refere à minha própria responsabilidade, enquanto condutor das entrevistas e conversas informais, de não ter solicitado um maior detalhamento acerca da atuação destes profissionais no curso; a segunda está relacionada ao fato de os professores não se atentarem à relevância dos médicos enquanto direcionadores dos cursos e enquanto seu público majoritário; e a terceira está ligada à perspectiva de que o ensino de PLA, assumida pelos professores, não contempla as especificidades do público-alvo e se torna “genérica”. É preciso recordar que se trata de possíveis interpretações, já que não se tem informações a respeito do posicionamento dos docentes diante da significativa presença dos médicos cubanos nos cursos de PLA até então.

3.1.2.4 Português para Iniciantes (2016)

Comparado ao primeiro e terceiro cursos aqui elencados, o quarto curso de PLA elencado é o curso Português para Iniciantes, ofertado em 2016. Igualmente lançado a partir de uma notícia no site da UNIFAP, temos informações resumidas sobre seu funcionamento, como ilustra a figura abaixo:

Figura 5: Notícia no site da UNIFAP sobre curso de Português para Iniciantes



Fonte: <http://www.unifap.br/public/index/view/id/7848>

A matéria apresenta informações gerais sobre o período das aulas (de 4 de outubro a 1º de dezembro), horário (terças e quintas, das 19h às 20h30) e local (Bloco de Letras do Campus Marco Zero da UNIFAP) e delimita o público-alvo

desse curso: “destinado a cidadãos estrangeiros e brasileiros não-falantes de português”. Sobre isso, vale ressaltar que diferentes autores (Cavalcanti, 1999, Oliveira, 2000; Guimarães, 2005) destacam o multilinguismo presente no Brasil. Essa característica sociolinguística, segundo Guimarães (2005) “é significada politicamente pela tensão histórica entre um imaginário de unidade, comum a um grande número de países contemporâneos, e uma divisão das línguas e de seus falantes”. Cavalcanti (1999) e Megale (2017) também concordam que a ideia de um país monolíngue deve ser contestada, principalmente se forem considerados os contextos indígenas, de surdez, de colônias de migrantes e fronteiriços. No caso do Amapá, é possível entender a chamada por “brasileiros não-falantes de português” a todos esses públicos notoriamente invisibilizados não apenas na região, mas em todo o território brasileiro.

Ademais, é importante observar que a matéria também traz essas informações traduzidas para a língua inglesa, o que não ocorreu em nenhum dos outros cursos anteriores e pode indicar a busca por um maior alcance de público, já que, de acordo com a narrativa a seguir, Leonil aponta a presença da diversidade de nacionalidades entre os alunos do curso:

Excerto 8 (Entrevista concedida em 11/01/2018)

“A novidade dessa vez foi uma maior presença de alunos do PAEC e havia alunos do PEC-G e do PEC-PG também”

Leonil: Assim como o curso de 2015, esse curso também foi coordenado por mim e com uma monitora à frente. O curso foi voltado para iniciantes e foi desenvolvido durante três meses e meio salvo engano. Eles [os alunos] estudavam durante quatro horas semanais. A novidade dessa vez foi uma maior presença de alunos do PAEC e havia alunos do PEC-G [Programa de Estudantes Convênio de Graduação] e do PEC-PG [Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação] também, de várias nacionalidades. E houve várias desistências, especulo que tenha sido por conta do peso das cargas horárias em seus cursos de graduação e pós. Este foi o último curso no qual estive diretamente envolvido.

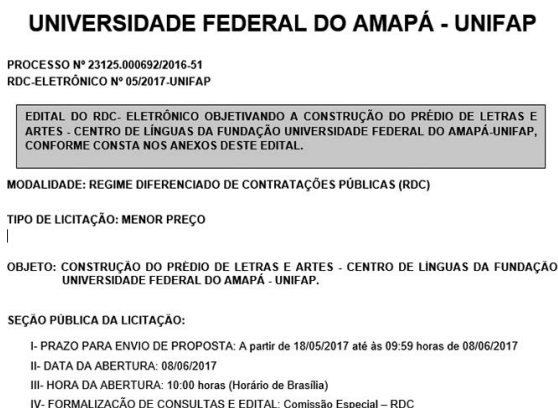
Logo de início, o professor faz citação do curso “Português para Estrangeiros” para referenciar o fato de ter, igualmente, coordenado o curso em questão e contado com uma monitora como docente. Os alunos do curso são referenciados como “iniciantes” (linha 2, sendo, em grande parte, advindos de três programas de mobilidade acadêmica: o PAEC, já mencionado anteriormente, o PEC-G e o PEC-PG. É relevante salientar que nenhum dos docentes até aqui havia feito menção aos Programas de Estudantes Convênio, tanto de graduação quanto de pós-graduação e nenhuma informação adicional foi

dada sobre esses alunos, além da menção de Leonil ao fato de eles possuírem diversas nacionalidades. Ao investigar no site da UNIFAP uma única notícia ² foi encontrada a respeito do PEC-G, datada de março de 2010. A notícia em questão trata da adesão da universidade ao programa. Por outro lado, sobre o PEC-PG, nada foi encontrado. Como veremos mais adiante, o PEC-G direcionou a próxima e última ação a ser focalizada nesta seção.

Nesse contexto, Leonil narra ainda a significativa desistência dos alunos. O uso do índice avaliativo “especulo_que tenha sido” (linha 7) e do descritor metapragmático “por conta do peso das cargas horárias em seus cursos” (linha 7) ajuda a desenhar um cenário no qual os alunos não conseguiram conciliar as tarefas do curso de PLA com as atividades dos cursos de graduação e pós. Isso parece ter levado ao abandono do curso (linhas 6-8) e, consequentemente, a um resultado semelhante ao segundo curso apresentado nesta seção.

Além dessas informações, julgo bastante significativo retomar a matéria sobre a ação descrita. A chamada menciona a vinculação do curso ao Centro de Línguas da UNIFAP e, controversamente, não há nenhum documento que prove a existência desse centro, ainda que na teoria. Apenas um documento relacionado ao dito centro foi encontrado durante a investigação no site da IES: um edital de pregão eletrônico, de maio de 2017, cujo objetivo era a construção do prédio que abrigaria o Centro de Línguas. Um fragmento do edital pode ser visto na figura a seguir:

Figura 6: Extrato de edital de pregão eletrônico para construção do Centro de Línguas da UNIFAP



Fonte: <http://www.unifap.br/public/index/view/id/8747>

² A notícia está disponível em: <http://www.unifap.br/public/index/view/id/1648>. Acesso em: 14 de novembro de 2018. Além disso, a formalização do programa PEC-G na UNIFAP só ocorreu em 2017, conforme processo disponível em <http://www2.unifap.br/processos/files/2017/07/Formaliza%C3%A7%C3%A3o-do-Programa-PEC-G-.PDF.pdf>. Acesso em: 14 de novembro de 2018.

A leitura do extrato do edital ilustra a iminente construção do prédio incumbido de abrigar o Centro de Línguas. Logo, a associação do curso ao inexistente Centro de Línguas pode apontar para a busca por legitimidade da ação enquanto política linguística *de facto*, por parte dos idealizadores. Somado a isso, pode-se inferir também que o pouco detalhamento sobre o curso e a narrativa de Leonil reiterando a desistência dos alunos indiciam a ausência de solidez durante o processo de realização, desde a concepção até os resultados. Por isso, é relevante sinalizar que a ausência do Centro de Línguas, mesmo relacionada a uma ação de ensino de PLA, converge para uma considerável discrepância entre os interesses das horizontalidades e verticalidades, potencializada mais ainda caso se leve em conta que essa ação surge como parte de um processo de internacionalização mais vertical e opressivo (Andreotti, Stein, Ahenakew, Hunt, 2015). Portanto, é válido lembrar que, na perspectiva de internacionalização adotada nesse trabalho, é de suma importância que as IES elaborem políticas que

estejam claramente formuladas, fazendo parte de um projeto articulado em todas as instâncias da instituição. Nesse sentido, não é possível que a internacionalização se efetive de maneira sustentável sem que as instituições incluam no documento de sua Missão o que entendem, afinal, por internacionalização, e sem que, no cerne dessa conceituação, esteja a noção de processo, e não apenas de atividade (Bizon, 2013, p. 47).

Tendo isso em vista, na sequência elenco a última ação de ensino de PLA dentro do recorte temporal estabelecido previamente.

3.1.2.5 Curso de Português para Candidatos ao Programa Estudantes Convênio de Graduação (2017)

Mencionado por Leonil na ação anterior, o Programa Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) foi devidamente formalizado pela UNIFAP em 2017 e, no mesmo ano, contou com a oferta de um curso de PLA exclusivo para candidatos ao programa. Promovido pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas IES brasileiras, o PEC-G está em vigor desde 1965 e objetiva a oferta de cursos de graduação para alunos oriundos de países em desenvolvimento. Para que possam ingressar nas universidades brasileiras, dentre várias exigências³, os candidatos precisam apresentar proficiência em português por meio do exame Celpe-Bras. Aos candidatos que não dispõem do exame em seus países, algumas IES no Brasil disponibilizam, gratuitamente, cursos de PLA – conhecidos como Pré-PEC-G – que os preparem para o exame a ser prestado em sua segunda edição, geralmente aplicada em outubro de cada

ano. Cabe salientar que essas IES ainda são escassas: em um expressivo número⁴ de 2448 IES brasileiras, cujas 296 são públicas, somente 13 universidades oferecem curso para os candidatos ao PEC-G (apenas duas delas no norte do país). O mapa a seguir ilustra quais são essas IES e onde estão localizadas:

Figura 7: mapa das IES brasileiras que ofertam o curso de PLA aos alunos Pré-PEC-G



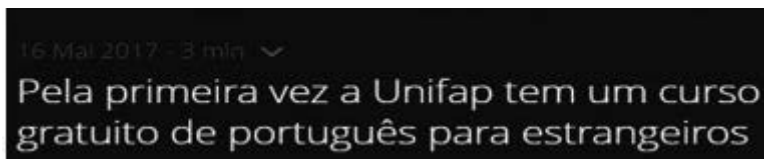
Fonte: Apresentação do MEC e do MRE no encontro Pré-PEC-G, realizado na UFPR em 2017

Apesar da pouca oferta de cursos de PLA direcionados aos candidatos ao convênio, é certo que o PEC-G, por sua longa história, se configura como uma das políticas de internacionalização mais tradicionais do Brasil. Contudo, o convênio na UNIFAP ainda é recente: somente em 2017 houve a primeira oferta de um curso específico de PLA para candidatos ao programa. Com a recepção de candidatos para a realização do curso na universidade, houve grande visibilidade em veículos midiáticos, como ilustra a manchete abaixo:

3 Maiores detalhamentos sobre o PEC-G, além do que se pode consultar na página do convênio no site do Ministério das Relações Exteriores (<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>), podem ser obtidos em trabalhos como os de Bizon (2013), Cabral (2015) e Miranda (2016).

4 Informações retiradas do Portal do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior

Figura 8: *Print* de reportagem do portal Globo Play sobre o “primeiro” curso de Português para Estrangeiros



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/5873090/>

Indiciando o caráter de novidade do curso de PLA na UNIFAP, o título da reportagem traz, de imediato, o marcador temporal “pela primeira vez”. Em contrapartida, como é possível constatar diante do que foi exposto até aqui, esta é a quinta ação de ensino-aprendizagem de PLA na instituição. Em entrevista com um dos docentes responsáveis pela elaboração e oferta do curso, foi possível perceber que o equívoco na reportagem pode ter acontecido em razão da ânsia pelo alcance da notícia e do grande número de candidatos englobados nesta ação:

Excerto 9

“Tivemos OUTros cursos com menor alcance, mas ESte teve o diferencial de atender MUItos alunos”

Pesquisador: Edgar, como aconteceu esse processo de elaboração e oferta do curso de PLE para os candidatos ao PEC-G?

Edgar: Então, antes de mais nada, você deve ter visto na mídia que falaram que esse é o primeiro curso de português pra estrangeiro aqui na UNIFAP. Não é. Tivemos outros cursos com menor alcance, mas este teve o diferencial de atender muito alunos, 20 nesse caso. E é a primeira vez que a universidade oferta um curso desse porte exclusivo para alunos candidatos ao PEC-G, então houve essa confusão.

(Entrevista concedida em 10/07/2017)

Observe-se que, sem que eu precisasse realizar uma intervenção para mencionar a matéria veiculada antes da ocasião de nossa entrevista, Edgar faz referência ao conteúdo da reportagem (linha 3) sobre o fato de o curso de PLA direcionado aos candidatos ao PEC-G ter sido o primeiro na UNIFAP e afirma enfaticamente que o curso não é o pioneiro (linha 4). O docente faz menção aos cursos anteriores e os predica como de “menor alcance” (linha 5), fazendo uso do índice avaliativo “diferencial” para caracterizar o curso do qual fez parte, já que agora a demanda corresponde a “MUItos alunos, 20 nesse caso” (linha 5). Ao final de sua fala, Edgar faz questão de salientar, com ênfase no adjetivo “EXclusivo” (linha 6), o público-alvo do curso e atribuir a “confusão” feita pela reportagem a essa demanda específica. Considero significativo colocar que Edgar teve um papel

essencial nesse curso por estar ligado à Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais (PROCRI), a instância responsável pelo PEC-G e por vários outros aspectos relacionados à internacionalização na IES. Sua narrativa será retomada mais adiante.

Em busca de maiores informações sobre o curso, tive a oportunidade de conversar com mais quatro professores envolvidos na ação: Cora, que coordenou este curso; Wakyria, já envolvida anteriormente com outro curso de PLA na condição de monitora-professora; Esther e José, outros dois monitores-professores ainda graduandos na área de Letras. A princípio, entrevistei Cora e obtive informações importantes sobre o curso:

Excerto 10

“é importante falar que no projeto que foi elaborado com o objetivo de atender esses alunos... prepará-los para o Celpe-Bras”

Pesquisador: Cora, como aconteceu esse processo de elaboração e oferta do curso de PLE para os candidatos ao PEC-G?

Cora: Então Tiêgo [...]no final do ano, o professor Edgar da PROCRI nos informou que a UNIFAP IA receber alguns alunos estrangeiros para cursar o Português Língua Estrangeira. Então pediu para que a gente:::: elaborasse um projeto de curso para atender esses alunos que iam chegar. Aí eu me propus a elaborar esse projeto [...].

Pesquisador: E como esse curso está estruturado?

Cora: Bom, esses alunos têm uma carga horária semanal de 6 horas, sendo que essas 6 horas são divididas em 2 dias. São 3 horas de produção oral e escrita e 3 horas de compreensão oral e escrita ministradas por duas alunas do curso de letras que são bolsistas do curso. Ah, e também tem os professores colaboradores, que são DOIS monitores do curso de letras e um de relações internacionais que estão nos ajudando TAMBÉM dando aulas para esses alunos no período da tarde.

Pesquisador: De que são essas aulas?

Cora: Principalmente de reforço das aulas da manhã e de conversação. Ah, é importante falar que no projeto que foi elaborado com o objetivo de atender esses alunos... prepará-los para o Celpe-Bras, a gente no início elaborou uma proposta de um curso bastante longo porque eles chegaram já no início do ano com a greve teve uma defasagem e estávamos de férias também quando eles chegaram. Então o curso foi.../tá sendo ministrado, o projeto é de um ano, o curso de um ano. No início, para recuperar o “atraso”, vamos dizer entre aspas, a UNIFAP no primeiro mês durante um mês e meio a gente ofereceu seis doze aulas semanais somente de Língua Portuguesa, né. Então foram seis aulas de compreensão e produção oral e seis de compreensão e produção escrita. Lembro que temos em relação a isso

duas monitoras ligadas ao projeto, além dos OUTROS colaboradores. Junto a isso, a PROCRI procurou outros alunos para ajudar esses meninos aí estudantes da UNIFAP se propuseram a ajudar esses alunos, então eles tiveram aula de cultura brasileira em outros momentos além do curso do projeto.

(Entrevista concedida em 06/07/2017)

O excerto traz uma série de informações que auxiliam a compreender a concepção do curso. De início, Cora é convocada por Edgar e o posiciona como “da PROCRI” antes de revelar que o curso foi um pedido do docente, a fim de suprir a demanda dos alunos estrangeiros que chegariam à universidade para cursar “o Português Língua Estrangeira” (linhas 4 e 5). A professora se narra como responsável pela tomada de iniciativa na elaboração do projeto e se predica como coordenadora do curso.

Na sequência, objetivando melhor entender seu funcionamento, pergunto a Cora sobre a estruturação do curso. É importante salientar que, à época da realização da entrevista, o curso estava em execução e este fato justifica o uso de verbos no presente do indicativo, a exemplo das linhas 8 a 10 nas quais Cora explica que os alunos “têm uma carga horária semanal de 6 horas”, que “essas horas são divididas em dois dias” e que “são três horas de produção oral e escrita e três horas de compreensão oral e escrita”. A docente referencia ainda três “professores colaboradores”, predicando-os como “monitores”, os quais colaboraram no período da tarde com aulas adicionais de “reforço” e “conversação” (linha 15). Até então, a narrativa de Cora aponta para a maior mobilização de pessoal para o funcionamento de um curso de PLA na UNIFAP e essas informações parecem caminhar para a construção coletiva de uma política linguística, a qual emerge em uma instância situada na verticalidade da universidade (PROCRI), exigindo esforço considerável de todas as partes envolvidas.

Ao continuar a falar sobre a estruturação do curso, Cora discorre acerca das mudanças sofridas pelo projeto inicial, voltado para a capacitação dos candidatos para realizar o exame Celpe-Bras. Segundo a docente, o projeto inicial era de um curso “BAStante longo”, “de um ano” (linhas 17 e 20), devido à chegada dos alunos no início de 2017; no entanto, com o atravessamento dos períodos de greve e férias das atividades acadêmicas, não foi possível seguir com o período planejado para a execução da ação, ocorrendo o que Cora referencia e avalia como “defasagem” (linha 21). A alternativa para o adiamento do início – ou “recuperar o ‘atraso’” (linha 20) foi intensificar as aulas de PLA com a oferta de “doze aulas semanais somente de Língua Portuguesa” (linhas 21-22) divididas em “seis aulas de compreensão produção oral e seis de compreensão e produção escrita”. Cora referencia os monitores de modo a destacar seus papéis enquanto docentes dos cursos e cede uma informação significativa: a procura, por parte da PROCRI, de

outros alunos para “ajudar esses meninos” (linha 25). Ao utilizar o verbo “ajudar”, cujo uso é reforçado em “... aí estudantes da UNIFAP se propuseram a ajudar esses alunos” (linhas 25 e 26) a professora indicia, indiretamente, a insuficiência de pessoal para que as atividades do curso pudessem ser realizadas de forma satisfatória e indica, ainda, que a execução do curso precisou de auxílio para além do previsto em projeto, a fim de suprir as demandas dos alunos. Assim, a política linguística em questão foi construída na convergência do encontro entre as verticalidades (lida na figura da PROCRI, a qual buscou o pessoal de apoio) e das horizontalidades (vista na figura dos professores, responsáveis por dar suporte às aulas).

Walkyria, também atuante no curso, narrou a sua participação da seguinte forma:

Excerto 11

“agora eu segui com a prof. Cora na coordenação mas já foi beeeem diferente”

Walkyria: Em 2017 agora eu segui com a prof. Cora na coordenação mas já foi beeeem diferente porque já havia um material pra ser utilizado (o livro *Diálogo Brasil*) e eu fiquei responsável por dar aula exclusivamente de compreensão e produção escrita, aí a parte de compreensão e produção oral era com a outra bolsista. Trabalhei muita gramática e muita atividade em sala mesmo, mas essa turma é maior e mais dedicada. São cerca de 17 alunos no total. No primeiro curso a maior parte dos estrangeiros era falante de espanhol, no curso atual é bem dividido, mas temos mais falantes nativos de inglês e francês.

(Conversa informal realizada em 11/08/2017)

Destacando-se como a única docente neste curso a ter participado de ações anteriores de ensino de PLA, Walkyria traça um paralelo entre sua experiência anterior e a atual, fazendo uso do índice avaliativo e da predicação “beeeem diferente” e referenciando a coordenação de Cora. Consoante Walkyria, a diferença se deu em virtude do uso de um material didático – “o livro *Diálogo Brasil*” (linha 2) – e pela atribuição da função da docente ao ensino das competências de compreensão e produção escrita. A professora explica ainda que “a parte de compreensão e produção oral era com a outra bolsista” e, ao usar a designação “bolsista” para a colega de ofício, marca a diferença das duas professoras para os demais monitores: apenas elas foram remuneradas. Os demais trabalharam na condição de voluntários.

Fazendo uso do advérbio de intensidade “muita” (linha 4) para realçar o trabalho com a gramática e com atividades no espaço da sala de aula, Walkyria

detalha ainda o foco de seu trabalho à frente do curso. Sobre a turma, Walkyria a predica como “maior” e “mais dedicada”, com 17 alunos. Ao final de sua narrativa, a professora compara os dois cursos nos quais esteve envolvida, evidenciando seu acesso epistêmico privilegiado por meio do verbo estar no pretérito imperfeito e no presente do indicativo (o que realça a verossimilhança do que está narrando): “a maior parte dos estrangeiros era falante de espanhol” (linha 6); “no curso atual é bem dividido, mas *temos* mais falantes nativos de inglês e francês” (linhas 6 e 7).

Além das informações de Walkyria, tive acesso a outras informações por meio de conversa via *Facebook* com Esther, a outra professora-monitora do curso. Em sua narrativa, Esther reforça algumas informações dadas anteriormente e explica como chegou até o curso:

Excerto 12 (Conversa informal realizada em 14/08/2017)

“então me selecionou juntamente com uma outra acadêmica [...] para compormos o projeto”

Esther: A minha professora de francês da universidade, Mme Cora, estava com o projeto de PLE e decidiu que a monitoria seria dos alunos, então me selecionou juntamente com uma outra acadêmica, que recentemente saiu, para compormos o projeto. O curso é de 3h/aula para cada monitor, uma vez por semana, durante a manhã, de 9h às 12h, inicialmente foram ofertadas 20 vagas, e todas foram preenchidas, no entanto, atualmente frequentam 16/17 alunos das mais variadas nacionalidades

Esther narra sua inserção no curso de PLA, fazendo referência a Cora, sua professora na graduação em Letras/Francês. Ela cita a decisão de Cora pela monitoria “dos alunos” (linha 2) e consequente seleção pelas duas alunas bolsistas para compor o quadro de docentes do curso. É significativo pontuar que, até este ponto, não houve nenhuma menção a algum processo seletivo ou método semelhante para a escolha dos professores tanto para a coordenação quanto para a docência nos cursos de PLA elencados, resultando na escolha por indicação dos gestores dos cursos ou para o voluntariado – os dois casos abrangidos pelo curso de PLA destinado aos candidatos ao PEC-G.

Esther endossa ainda as informações gerais concedidas por Cora e Walkyria. A professora explica que a carga horária do curso “é de 3h/aula para cada monitor, uma vez por semana, durante a manhã, de 9h às 12h” (linha 4) e observa que “inicialmente foram ofertadas 20 vagas, e todas foram preenchidas, no entanto, atualmente frequentam 16/17 alunos das mais variadas nacionalidades” (linha 6). Os dados informados por Esther reforçam a ideia de que o curso parece ter

contemplado o maior número de participantes até então e que, em decorrência dessa demanda, foi necessária uma maior mobilização de profissionais para a execução do curso.

A última narrativa sobre o curso de PLA é de José, um dos professores voluntários do curso. Durante nossa entrevista, o professor narrou brevemente sobre a sua prática em sala de aula:

Excerto 13 (Entrevista concedida em 24/07/2017)

“Aí eu pego, monto meus slides, vou procurar, pesquisar, aí eu passo o assunto para eles”

José: O material didático que eu sei que eles estão utilizando é o Diálogo Brasil – Português para Estrangeiros que a professora Cora está levando...// cedeu o livro [...]. A gente... Eu tento seguir com o livro, assim de vez em quando quando eu pego da minha amiga que está dando aula para eles também, para tentar ver o que eles estão tendo como assunto no momento. Aí eu pego, monto meus slides, vou procurar, pesquisar, aí eu passo o assunto para eles para eles já terem uma ideia de quando eles forem// for abordar com eles no livro.

Assim como Walkyria e Esther, José cita Cora e referencia o livro didático “Diálogo Brasil – Português para Estrangeiros” (linhas 1 e 2) utilizado no curso, afirmando que o material foi cedido pela professora. Em seguida, possivelmente de modo a caracterizar apenas a sua prática e não as dos demais colegas, José corrige a referência feita em “a gente...” (linha 2) e enfatiza a sua condução do trabalho (“Eu tento seguir com o livro”, linhas 2 e 3). Além disso, o professor lança mão da expressão temporal “de vez em quando” (linha 3) para informar que não usa o livro com frequência, mas apenas quando tem o acesso cedido por uma pessoa predicada como “amiga” e referenciada como “que está dando aula para eles também” (linhas 3 e 4).

A finalidade do uso do livro didático, segundo José, consiste em “ver o que eles estão tendo como assunto no momento” (linhas 4 e 5). Posicionando o livro didático como referência para a sua prática, José elenca os passos da preparação da aula: a procura ou pesquisa e a montagem dos *slides*. O fato de José ser um dos professores voluntários e, com isso, responsável pelas aulas extras aos candidatos ao PEC-G justifica a sua necessidade de ir para além do conteúdo disponível no material adotado. Contudo, ressalto que nenhum dos professores monitores comentou acerca do auxílio por parte da coordenação do curso para a elaboração de aulas e atividades, ainda que essa ação parecesse mais bem estruturada do que as anteriores – o que pode demonstrar que a realização do curso, partida de uma verticalidade, foi operacionalizada essencialmente na horizontalidade na qual estão situadas os

professores-monitores e também a coordenação, uma vez que não houve nenhum tipo de direcionamento do MRE ou mesmo do MEC para a realização das atividades.

No decênio 2007-2017, recorte temporal da pesquisa, esta foi a última ação de ensino de PLA na UNIFAP. No entanto, há uma última ação ligada ao ensino-aprendizagem que não se encontra no âmbito da extensão universitária: a presença de uma disciplina dedicada à educação em PLA no currículo dos cursos de Letras da instituição. A seção a seguir ilustra documentos e narrativas que expõem a (in) visibilidade da área na esfera de formação de professores.

3.1.3 O PLA nos currículos dos cursos de Letras

O Projeto Pedagógico (PP) dos cursos de Letras da UNIFAP prevê em sua organização curricular a disciplina denominada “O Ensino de Língua Portuguesa como L2 e LE”. A imagem abaixo ilustra essa inserção no PP:

Figura 9: Fragmento do Projeto Pedagógico dos cursos de Letras, sobre a disciplina O Ensino de Língua Portuguesa como L2 e LE

6 Disciplinas Optativas ¹¹	60h
O Ensino de Língua Portuguesa como L2 e LE	60
A Linguagem oral como objeto de Ensino	60
Tópicos Avançados em Fonética do Francês	60
Morfossintaxe através de textos	60
Leitura Literária	60

Fonte: <http://www2.unifap.br/letras/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-letras/>

No texto do projeto, consta apenas a predicação da disciplina de “Ensino de Língua Portuguesa como L2 e LE” como optativa, e a indicação de carga horária de 60 horas. Algum detalhamento extra é feito na seção de anexos do PP, em que é possível consultar a ementa da disciplina exibida na figura 12:

Figura 10: Fragmento da ementa da disciplina O Ensino de Língua Portuguesa como L2 e LE

I – IDENTIFICAÇÃO	
Curso:	Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa e Língua Francesa
Disciplina:	O ensino do Português como L2 e LE
Carga Horária:	60 Horas
II – EMENTA	
Introdução aos sons e à estrutura da língua oral e escrita. Desenvolvimento das habilidades orais e escritas.	
II – OBJETIVOS DA DISCIPLINA	
Elaborar material didático, com base em aulas expositivas, estudo dirigido, debates, escuta de textos, exercícios de fixação orais e escritos, seminários que propiciem condições para que o estudante estrangeiro desenvolva habilidades de comunicação, tais como: falar, ouvir, compreender e fazer-se compreender, utilizando os diferentes recursos de que a língua dispõe. No que tange à LP como L2, procurar fazer aproximações e confrontos da estrutura da LM com a Língua Portuguesa.	

Fonte: <http://www2.unifap.br/letras/projetos-pedagogicos-dos-cursos-de-letras/>

Além das informações já mencionadas, a ementa resume sucintamente o conteúdo geral da disciplina em “introdução aos sons e à estrutura da língua oral e escrita” e “desenvolvimento das habilidades orais e escritas”. Quanto aos objetivos da disciplina, o currículo prevê a elaboração de material didático pautada em “aulas expositivas, estudo dirigido, debates, escuta de textos, exercícios de fixação orais e escritos e seminários” e que propiciem o desenvolvimento de habilidades de comunicação por parte do estudante estrangeiro. O documento também faz diferenciação entre as ações da disciplina na alçada da língua estrangeira e da língua segunda, ressaltando a procura por “aproximações e confrontos da estrutura da LM com a Língua Portuguesa”. É relevante pontuar que o próprio documento, amparado pelas duplas habilitações Português/Francês e Português/Inglês, afirma partir de uma perspectiva plurilíngue e que visa “afastar-se da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2” (p. 28), o que traz certa divergência na concepção da disciplina voltada para o PLA, a qual traz essa distinção em seus objetivos.

Ciente da existência da disciplina devido a minha formação na graduação, uma de minhas inquietações e motivações para esta pesquisa também partiu da falta de discussões acerca dessa oferta nas grades semestrais. Nessa direção, os professores-participantes também narraram seus posicionamentos acerca das demandas do currículo para a área de PLA. Nilton, a princípio, comenta:

Excerto 14 (Entrevista concedida em 12/07/2017)

“então a gente está reformulando o projeto político-pedagógico do curso agora”

Nilton: Sim, dentro dessas discussões, que a gente viu isso tudo, então a gente está reformulando o projeto político-pedagógico do curso agora. A gente está::: reformulando o Português-Francês e o Português-Inglês e aí a gente está pensando no PLE. Como a gente está com uma carga horária bem corrida, a gente deve incluir como disciplinas optativas a parte ligada ao Português para Estrangeiros como disciplina optativa do curso. A gente está pensando em fazer três disciplinas optativas... // antes vocês tinham uma, né? Então a gente está pensando agora. Ainda está em discussão, ainda estamos traçando quais são essas disciplinas, mas é ideia é que a gente faça ciclo de três [disciplinas], de trinta horas e que a gente consiga fazer uma progressão dessa disciplina. Então o aluno vai fazer três de trinta e não uma de sessenta como era antes. Aí a gente está pensando nessas possibilidades. Então o Português para Estrangeiro a gente está pensando em colocar [no currículo].

Nilton inicia a narrativa situando as discussões sobre PLA e projetando a sua fala em nome do grupo de docentes ao qual pertence, o que pode ser constatado pelo frequente uso da locução pronominal “a gente” (em todas as linhas à exceção da linha 7). O docente afirma que o projeto pedagógico dos cursos de Letras está em reformulação e indica sua preocupação com a inserção da área no currículo ao fazer uso do descritor metapragmático “a gente está pensando no PLE” (linha 3) – o que também pode apontar para uma ação que está em discussão, mas ainda não foi implementada. Mais adiante, Nilton salienta as intenções de modificação no currículo ao indicar a expansão das disciplinas de PLA para três (linha 8), ofertadas como disciplinas optativas (em decorrência da “carga horária BEM corrida” das disciplinas obrigatórias), de forma que caminhem para uma “progressão” (linha 9). Dessa forma, o professor situa no presente as discussões sobre o PLA nos currículos dos cursos de Letras e, apesar das incertezas marcadas na narrativa (a exemplo das locuções verbais no gerúndio “está pensando” e “estamos traçando”, nas linhas 7 e 11, respectivamente), há também a construção de um potencial reposicionamento para a área, de modo que ela venha a ficar mais visível. Isso indicia a importância que o professor confere à área.

Também julgo significativo focalizar a referência feita pelo docente a “Português para Estrangeiro” (linha 11). A meu ver, o termo pode apontar para a invisibilização de outros contextos de língua adicional, principalmente se considerarmos o multilinguismo na região (também evidenciado na abertura sugerida pela expressão “brasileiros não-falantes de português”, no quarto curso aqui elencado). Também se nota que o movimento de mudança do currículo, para abarcar o PLE no curso de Letras, configura-se em meio ao processo de internacionalização pelo qual passa a IES. Este processo, por vezes, invisibiliza e marginaliza (Stein; Andreotti, 2015) contextos e indivíduos, distanciando-se de um processo promotor de diálogo (Laus, 2012) entre pessoas e instituições diversas. Em outras palavras, trata-se de uma internacionalização que direciona o PLA ao estrangeiro, ao passo que apaga o PLA para surdos e indígenas, por exemplo.

Na direção das considerações de Nilton, Cora também narra as incertezas de uma maior visibilidade da área de PLA na graduação em Letras. Nas palavras da docente, houve um movimento para que a disciplina fosse lecionada, mas isso não aconteceu:

Excerto 15

“eu acho que a disciplina vai ser oferecida dentro do currículo”

Pesquisador: Você trabalha apenas com Português para Estrangeiros na extensão ou também trabalha na graduação?

Cora: Que eu saiba na graduação não temos o currículo dos alunos é//

houve uma proposta semestre passado, mas como optativa, mas eu acho que não teve até hoje. A professora...// uma professora que ia ministrar teve um problema e eu acho que não houve.

Pesquisador: Ah entendi.

Cora: Então o curso de Português Língua Estrangeira é só extensão. Mas os PPPs [Projetos Político-Pedagógicos] estão sendo revisados, eu acho que a disciplina vai ser oferecida dentro do currículo.

(Entrevista concedida em 06/07/2017)

Questionada sobre o trabalho com o PLE na graduação, Cora enfatiza que não há a abordagem da disciplina e faz referência a uma proposta de oferta de disciplina, predicada como “optativa” – logo, subentende-se que Cora trata da disciplina “Ensino do Português como L2 e LE”. Contudo, Cora cita uma professora não identificada, explicando que houve problemas e, em detrimento disso, não houve a oferta no semestre citado. É relevante ressaltar que Cora faz uso do marcador temporal “até hoje” (linha 4), que ajuda a marcar a ausência de oferta para os alunos de graduação, o que pode demonstrar que a disciplina, apesar de estar presente no currículo, não foi lecionada em nenhum momento.

Ao final de sua fala, Cora faz uso do advérbio “só” para restringir o curso de PLA coordenado por ela como uma ação em nível de extensão e reforça a narrativa de Nilton com o descritor metapragmático “eu acho que a disciplina vai ser oferecida dentro do currículo” (linhas 8 e 9), pista que auxilia no entendimento do PLA como incerto no currículo dos cursos de Letras, a exemplo do que Nilton narra no excerto 14. Sobre a abrangência da área de PLA no curso de Letras, Cora menciona a revisão dos PPs e se mostra otimista com relação a inserção da área na graduação, ainda que sua fala caminhe na direção da incerteza demonstrada por Nilton no excerto anterior.

De forma mais incisiva, Leonil explicita em sua narrativa a pouca expressividade das discussões sobre PLA na graduação em Letras, no período no qual foi docente da instituição. O docente assim narra:

Excerto 16 (Entrevista concedida em 11/01/2018)

“pouco se discutia na graduação sobre aspectos relacionados ao PLE”

Leonil: Até o momento em que eu saí da universidade, pouco se discutia na graduação sobre aspectos relacionados ao PLE. Sei que existe a disciplina de Português como L2 mas ela nunca foi ofertada não sei bem o porquê... Alguns alunos que participaram de ações de PLE durante meu período na UNIFAP até questionavam sobre::: essa disciplina ser optativa e

não obrigatória, mas não participei da elaboração do projeto pedagógico do curso, então não tenho como explicar sobre.

Situando o período no qual exerceu atividades na UNIFAP, Leonil faz uso do advérbio “pouco” para avaliar como o PLA era tratado na instituição. O docente demonstra ciência da disciplina de “Português como L2”, como designa, e, acionando o advérbio de negação “nunca”, pronunciado com ênfase, afirma que a disciplina “NUNca foi ofertada” (linha 3). Além disso, utiliza-se do descritor metapragmático “não sei bem o porquê” (linha 3) para posicionar seu desconhecimento da ausência de oferta da disciplina e indicar, por consequência, um possível apagamento do PLA nos cursos de Letras. Observe-se que a essas negativas em relação ao oferecimento da disciplina, seguem-se outras: e “não participei da elaboração do projeto pedagógico do curso, então não tenho como explicar sobre.” (linhas 5 e 6). A sequência enfática de repetições negativas de Leonil ajuda a construir um posicionamento do professor como alguém que, aparentemente, distancia-se do envolvimento com as discussões sobre o currículo e a disciplina de PLA. Em meu ponto de vista, isso também pode estar associado ao fato de Leonil não possuir uma formação específica em PLA – o que indica, talvez, certa fragilidade em torno da elaboração, oferta e execução de alguns cursos de PLA que contaram com participação do docente.

Na sequência, Leonil referencia os alunos participantes das ações de PLA nas quais esteve envolvido e cita o questionamento desses acadêmicos pelo fato de a disciplina ser optativa e não obrigatória. Esta informação é importante, pois revela a inquietação dos próprios acadêmicos com relação a um possível currículo de PLA nos cursos de Letras – narrativa esta endossada por docentes a exemplo de Esther:

Excerto 17 (Conversa informal realizada em 14/08/2017)

“Sinto muita falta de uma matéria de português como L2 na nossa grade”

Esther: Nunca me envolvi em nenhum outro curso de PLE, nem de formação nem de dar aula. Sinto muita falta de uma matéria de português como L2 na nossa grade, pois somos estado fronteiriço e não nos é dado suporte pra estreitarmos as relações

Logo de início, Esther se posiciona de forma distanciada da área de PLE e salienta que não houve envolvimento de sua parte na formação acadêmica, tanto na perspectiva da “formação” (teoria) quanto na perspectiva “de dar aula” (prática). Note-se que esta sequência de negativas, que indica seu distanciamento, é imediatamente seguida da afirmação “sinto muita falta” (linha 2): o substantivo

“falta” ajuda a pregar e avaliar o distanciamento como não desejado. Com isso, a professora caminha na direção do episódio citado por Leonil e se reúne aos acadêmicos citados por ele, demonstrando inquietação pela ausência da área de PLA até a ocasião da convocação para o curso. Esse incômodo é expresso pelo descritor metapragmático “sinto muita falta”, na linha 3, ao referenciar a ausência de uma matéria de PLA no currículo, cujo uso, aliado ao advérbio de intensidade “muita”, potencializa a importância da disciplina para a docente. Além disso, Esther faz uso da predicação “fronteiriço” (linha 4) ao citar o estado em que se encontra e (d)enuncia a controversa ausência de suporte para o estreitamento das relações com a Guiana Francesa.

Cabe ressaltar o uso do termo “português como L2” (linha 3) por parte de Esther. Não a questionei sobre o porquê do termo, mas é possível que ela o tenha utilizado em razão do conhecimento da existência da disciplina Ensino de Português como L2 e LE, entendendo-o no mesmo sentido de “língua estrangeira” - tendo em vista o uso de “PLE” na linha 1.

De forma semelhante à narrativa de Esther, a falta de apoio por parte do ensino de graduação também emergiu na narrativa de José. De acordo com o professor, não contar com disciplinas de PLA na graduação dificulta na prática docente:

Excerto 18

“a gente fica meio... a gente foi com a cara e a coragem, sem um embasamento teórico, assim”

Pesquisador: E na graduação? Como tu enxergas o Português para Estrangeiros?

José: O Português Língua Estrangeira...// nós SÓ temos como disciplina optativa e ATÉ agora a gente não teve nada ainda. Ainda não foi ofertada essa disciplina para a gente e fica meio...// a gente foi com a cara e a coragem... Sem um embasamento teórico, assim.

Pesquisador: Certo. Então isso acaba sendo uma dificuldade para ti enquanto professor de Português para Estrangeiros na instituição?

José: Sim.

(Entrevista concedida em 24/07/2017)

Na linha 2, José faz referência à disciplina “Ensino de Língua Portuguesa como L2 e LE” e utiliza o advérbio “só” enfatizado para reforçar a narrativa do pouco ou nenhum espaço da área de PLA na graduação em Letras. Ao afirmar que “ATÉ agora a gente não teve NAdA ainda” (linhas 2 -3), o docente posiciona não apenas a si como também aos seus colegas e reafirma o fato da disciplina

não ter sido ofertada. O uso do advérbio “ainda” ressoa a marcação temporal e pode indexicalizar a expectativa de que, em um dado momento, a disciplina será ofertada tendo em vista que José estava com a graduação em curso à época de realização da entrevista. Nessa direção, o professor, referenciando a si e aos colegas de docência em PLA, faz uso da metáfora “a gente foi com a cara e a coragem” (linha 4) para melhor caracterizar a ida para a sala de aula sem que tivesse sido formado para tal prática – nas palavras do próprio José, “sem um embasamento teórico, assim” (linha 4). A metáfora, como ressalta Bizon (2013, p. 111), não é apenas uma construção de estilo: a figura de linguagem ajuda a construir uma imagem mais nítida do que se quer dizer. Nesse caso, ao mobilizar a ideia de “a cara e a coragem”, José expressa, ao mesmo tempo, a ausência de formação para a docência em PLA e força necessária para estar em sala de aula.

Tendo isso em vista, objetivando a confirmação de meu entendimento do que o docente narrava, questiono se a ausência de formação em PLA implica dificuldade no agir docente. José assente – isso, a meu ver, só reforça a importância de se ter uma formação efetiva em PLA na UNIFAP, seja pela oferta e execução da disciplina de ensino de PLA nos currículos dos cursos de Letras, seja por outras ações que se materializem no tripé universitário ensino-pesquisa-extensão, tais como cursos de curta duração, palestras, eventos e a formação ou consolidação de grupos de pesquisa (a exemplo do que foi feito na terceira ação analisada nesta seção).

A meu ver, diante das narrativas postas em tela, algumas considerações podem ser feitas acerca da falta de oferta da disciplina de PLA: a primeira delas está relacionada à formação dos professores, que não contempla/contemplou o PLA e, por isso, haveria certa resistência para ministrar a disciplina; uma segunda hipótese pode estar associada ao fato de as ações de ensino de PLA ainda serem recentes e pouco discutidas no âmbito da graduação; e uma última consideração pode se amparar no fato de a disciplina ser optativa e não obrigatória – o que, a princípio, não ensejaria a sua realização. Essas são somente algumas possibilidades de interpretação para uma ausência significativa do PLA no currículo dos cursos de Letras, notada pelos professores nos excertos suscitado. Contudo, não se tem um motivo exato para o apagamento da oferta da disciplina nos cursos de Letras.

As narrativas dos professores e os documentos elencados nesta parte da análise, somados às ações elencadas anteriormente, ilustram um breve panorama do ensino-aprendizagem de PLA na UNIFAP. Foi possível constatar que, apesar de recentes, essas ações são importantes e são frutos de políticas que emergiram em horizontalidades e verticalidades institucionais. Algumas dessas políticas funcionaram com base em uma atuação conjunta de instâncias verticais e horizontais da universidade; outras, partiram de determinações formais e precisaram de um esforço grande e coletivo dos agentes das horizontalidades. Essas constatações

se alinham a uma perspectiva de internacionalização desigual e, de certa forma, opressiva (Andreotti; Stein; Ahenakew; Hunt, 2015), uma vez que a universidade se insere nesse processo (por demandas decorrentes da dinamicidade da globalização) e enfrenta dificuldades para operacionalizar ações, seja na ausência de orientações de ministérios e secretarias, seja na falta de estrutura física para realização de um curso, por exemplo. Isso ilustra a complexidade da concepção e gerenciamento das ações de PLA e de internacionalização concebidas nesse contexto.

Com isso, encerro a primeira parte da análise proposta. Na parte seguinte, trago narrativas dos docentes que indexalizam o atual estado da área de PLA na UNIFAP, os possíveis desdobramentos da área na instituição, o programa Idiomas sem Fronteiras – Português e o contexto transfronteiriço do Amapá.

3.2 Parte 2: as narrativas – performatividades discursivas em direção aos sentidos do PLA na margem

Nesta seção, analiso narrativas dos professores sobre quatro grandes aspectos relacionados ao PLA emergidos em suas narrativas: sobre o atual estado da área na universidade, sobre possíveis projeções da área na universidade, sobre o programa Idiomas sem Fronteiras – Português e sobre a condição transfronteiriça Amapá – Guiana Francesa. A análise objetiva responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- **Como professores da UNIFAP narram o lugar do Português como Língua Adicional na Instituição?**

- Como narram a área atualmente na instituição, em comparação a anos anteriores?
- Como narram os possíveis desdobramentos da área na instituição?
- Como narram a importância do PLA para um contexto transfronteiriço?

3.2.1 Sobre o atual panorama do PLA na universidade

Nesta seção, trago narrativas que auxiliam na compreensão da área de PLA atualmente na universidade. A princípio, considero significativo trazer à baila a narrativa de Leonil, tendo em vista a sua significativa participação na concepção dos cursos até a ocasião de sua saída. Na visão do docente, a ausência de apoio institucional contribuiu para que o ensino de PLA não se consolidasse na IES:

Excerto 19 (Entrevista concedida em 11/01/2018)

“a universidade como instituição pouco fez para que as ações de ensino de PLE se consolidassem”

Leonil: Bom, a universidade como instituição pouco fez para que as ações de ensino de PLE se consolidassem. Naquela época, 2014, 2015, havia pouco apoio institucional. À época da greve de 2015, por exemplo, as aulas eram dadas no bloco da pós. Não existiu tanto apoio, não tínhamos sequer espaço físico próprio para as aulas.

No comentário de Leonil, salta aos olhos a ênfase no advérbio de intensidade “POUco” (linha 1), utilizado para predicar a falta de suporte da UNIFAP à consolidação do ensino de PLA na instituição. Nas informações que se seguem, a indicação de falta de apoio continua. Marcando seu acesso epistêmico privilegiado como narrador que vivenciou o fato narrado, o que dá mais veracidade e ênfase ao que narra - “À época da greve de 2015, por exemplo, as aulas eram dadas (linhas 2 e 3); “Não existiu tanto apoio, não tínhamos seQUER espaço físico próprio para as aulas” (linhas 3 e 4) –, Leonil, a um só tempo, marca a verossimilhança do que conta e reforça a negligência da instituição no que diz respeito a implementação das políticas de ensino de PLA. Essas construções ajudam a posicionar a instituição como um elemento que se absteve de um maior auxílio aos docentes, apesar de seu significativo papel para a operacionalização das políticas.

Neste momento, é importante recordar-se do curso “Português para Iniciantes” (retomar seção 3.1.2.4) e da possível busca por uma legitimidade da ação ao referenciar o “Centro de Línguas” como suporte para a viabilidade do curso. Além do fato de as ações já terem se consolidado majoritariamente nas instâncias horizontais da universidade, mesmo quando havia o apoio direto de instâncias verticais da universidade, entendo que a falta de disponibilidade de um espaço próprio de PLA, somada a outros problemas levantados anteriormente (como a falta de formação adequada aos profissionais envolvidos nas ações de PLA, por meio de disciplinas de graduação ou mesmo de cursos de formação pedagógica promovidos pela universidade, a título de exemplificação), pode indiciar a pouca valorização de uma política linguística no projeto de internacionalização da instituição. No caso da UNIFAP, vale destacar que o fato de ser uma universidade relativamente “jovem”, assim como muitas outras universidades⁵ situadas nas margens e surgidas

5 Segundo Barros (2015), iniciativas governamentais como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a oferta de cursos superiores a distância e as políticas de cotas são alguns dos fatores responsáveis pela expansão do acesso ao ensino superior no Brasil desde a década de 90. Especificamente no contexto do Reuni, programa lançado em 2003, foram criadas 14 novas IES públicas e mais de 100 novos *campi*.

na modernidade recente (Hall, 2003), contribui em grande medida para que as demandas da dita globalização se intensifiquem e gerem desigualdades – as quais considero como violências, alinhado a Andreotti, Stein, Ahenakew e Hunt (2015).

As narrativas dos docentes apontam para um estado da área de PLA diretamente relacionado com a construção de políticas linguísticas com pouco suporte de verticalidades, a exemplo da operacionalização do último curso de PLA elencado na primeira parte desta análise. Nessa direção, após compreender como o curso aos candidatos ao PEC-G foi concebido, questionei Edgar sobre a existência de um direcionamento institucional para que o curso fosse ofertado. Em resposta, segue a narrativa do professor:

Excerto 20

“a gente foi Tateando... a gente fez do jeito que achava melhor possível”

Pesquisador: Então o curso destinado aos candidatos ao PEC-G foi articulado somente por vocês, professores?

Edgar: Exatamente. Cem por cento. Não teve nenhum tipo de “olha, isso aqui é uma carga horária”, “isso aqui é um material interessante”, como se fosse óbvio que as instituições tivessem capacidade instalada para atender Português como língua estrangeira, o que é uma besteira, óbvio que a gente não tem. No Brasil é difícil... então acho que falta uma proatividade do MEC [Ministério da Educação] em colaborar nesse processo de Português como língua estrangeira no programa PEC-G que é um programa vindo de lá.

Pesquisador: Logo, o senhor considera que não houve suporte por parte do MEC?

Edgar: Isso. Nem o MEC, nem o MRE [Ministério das Relações Exteriores]... Não existiu nenhum tipo de suporte pra gente. Então assim... A gente não sabia nem qual carga horária dar pra esses alunos. Pode talvez parecer óbvio pra quem já tem alguma experiência, mas pra gente não foi. A gente não sabia se dava duas horas... // aulas semanais, quatro aulas semanais... Isso foi uma dificuldade e a gente foi Tateando... A gente fez do jeito que achava melhor possível. Mas não tem assistência. O MEC pede pra abrir [cursos de PLA], mas não tem nenhuma diretriz pra isso.

(Entrevista concedida em 10/07/2017)

Ao constatar que o curso foi inteiramente pensado, elaborado, ofertado e executado por parte dos docentes, encontrei necessidade de intervir durante a entrevista com Edgar para confirmar se eu havia entendido corretamente. O professor não apenas assente como faz uso do advérbio “exatamente” (linha 3) seguido do índice “cem por cento” (linha 3), que predica e avalia o protagonismo dos professores para a operacionalização do curso em questão. Em seguida, Edgar

cita possíveis vozes que auxiliariam na realização do curso ao informar carga horária e material didático, por exemplo (linhas 3-4) e critica enfaticamente um possível discurso de “facilidade” na concepção dos cursos: “como se fosse óbvio que as instituições tivessem capacidade instalada para atender Português como língua estrangeira”. Há ainda o uso do substantivo “besteira” (linhas 5-6) para designar este tipo de pensamento, seguido do uso da locução pronominal “a gente” (linha 6) para referenciar a si como parte da instituição antes de afirmar que a obviedade, nesse caso, está relacionada à ausência de “capacidade instalada” da UNIFAP para que ações de PLA sejam atendidas.

A narrativa de Edgar também sugere uma preocupação para além das limitações presentes no ensino superior do Amapá. O docente cita o Brasil e predica como “difícil” a área de PLA no país. Esta informação é relevante, já que a hegemonia do imaginário global dominante (Stein; Andreotti, 2015) possibilita a criação de narrativas “fantasiosas” sobre a facilidade de implementação de ações de internacionalização nas IES situadas tanto nas margens quanto nos centros. Ao citar o Brasil, Edgar compreende que a dificuldade para a execução do curso, ainda que a iniciativa tenha partido de uma instância vertical, não se resume ao Amapá, mas às inúmeras outras IES inseridas na mesma lógica produtivista da educação superior. O próprio Edgar admite que “falta uma proatividade do MEC [Ministério da Educação] em colaborar nesse processo de Português como língua estrangeira no programa PEC-G” (linhas 6-8), programa este “vindo de lá”. O termo “proatividade” (linha 7), bastante utilizado no meio corporativo, para referenciar e avaliar o que o MEC não realiza, ajuda a construir um entendimento de que a ação foi desenvolvida em um contexto mercadológico por parte da verticalidade (nesse caso, o MEC), que pouco deu suporte para a estruturação.

Objetivando confirmar a compreensão do docente de que não houve apoio por parte do MEC, Edgar confirma: “nem o MEC, nem o MRE [Ministério das Relações Exteriores]... Não existiu nenhum tipo de suporte pra gente” (linhas 10 e 11). Edgar cita agora uma segunda instância vertical - o Ministério das Relações Exteriores, igualmente responsável pelo PEC-G, para ressaltar que não houve suporte aos docentes. Antes mesmo que eu pudesse questionar o tipo de suporte buscado por ele e pelos demais profissionais envolvidos no curso, Edgar se antecipa e afirma que se tratava principalmente sobre os aspectos pedagógicos do curso, uma vez que “não sabia nem qual carga horária dar pra esses alunos” (linhas 11-12). O docente assim narra em relação a essa ausência de apoio: “pode talvez parecer óbvio pra quem já tem alguma experiência, mas pra gente não foi. A gente não sabia se dava duas horas... // aulas semanais, quatro aulas semanais...” (linhas 12-14). Esse posicionamento de Edgar aponta para a complexidade do planejamento do curso e para a criticidade em relação às desigualdades encontradas nesse processo,

tendo em vista a oposição, levantada pelo docente, entre instituições experientes em ações de PLA e instituições sem experiência nessas ações.

O esforço em prol da construção da política linguística fica evidente quando o docente narra, referenciando a si e aos demais docentes: “a gente foi Tateando... A gente fez do jeito que achava melhor possível” (linhas 14-15). O uso do verbo “tatear” (linha 14) indicia a maneira “cega”, sem apoio, a partir da qual os professores agiram em prol da realização do curso, indexalizando o despreparo das localidades e caracterizando-as como pessoas/ como profissionais que atuaram pautados em suas próprias avaliações sobre o que deveria ou não ser aplicado no curso de PLA, sem que houvesse a quem recorrer para uma melhor operacionalização dessa política. Em outras palavras, houve a instituição de uma política pela verticalidade, sem que houvesse a formação dos que nela atuaram.

A narrativa de Edgar é encerrada com o reforço da falta de apoio por parte da verticalidade: segundo o professor, “não tem assistência”. Confirmando que a ação, inicialmente, foi concebida como uma política vertical e, portanto, oficial, o professor (d)enuncia que “O MEC pede pra abrir [cursos de PLA]” ao passo que, controversamente, “não tem nenhuma diretriz pra isso”. Assim, é possível inferir que, se por um lado existe o interesse no fomento de ações de ensino de PLA, por outro existe uma certa “pressão” por parte de instâncias verticais para que essas ações sejam implementadas, demonstrando o caráter produtivista e mercadológico da internacionalização na atualidade – o qual desconsidera as especificidades do contexto institucional, visando, frequentemente, apenas ao resultado final. A exemplo das conclusões de Bizon (2013, p. 345) em sua tese de doutorado, “é fundamental considerarmos e enxergarmos esse Outro com quem desejamos cooperar”; isso significa que a cooperação não pode ser apenas “celebratória” e teórica, mas prática e dialógica, por todas as partes envolvidas no processo.

Na esteira desse entendimento de internacionalização, Edgar traça um paralelo com a mobilidade acadêmica em outro país para expressar seu descontentamento com a atual situação da UNIFAP. Sobre isso, o docente narra:

Excerto 21 (Entrevista concedida em 10/07/2017)

“Veja, se eu for para a China, eu posso fazer a graduação inteira em inglês lá”

Edgar: Então para realmente promover os idiomas...//porque esse é um grande entrave que a gente tem, por exemplo... quando a gente vai trazer estrangeiros para cá, eles perguntam: “você têm alguma disciplina em inglês?” e a gente não tem e aí você fala “pô, o cara deveria aprender português, mas para

mobilidades muito curtas, é muito difícil”. Veja, se eu for para a China, eu posso fazer a graduação inteira em inglês lá, porque eles já promovem isso. Isso é uma forma de eu estudar na China e sem saber o chinês, necessariamente. Então é algo que a gente vai passar a promover aqui. A gente ainda está nesse processo de implantação, agora que passou a aumentar a comunidade estrangeira na UNIFAP.

Narrando a possibilidade de ensino não só do PLA como de outras línguas para além do inglês, francês e espanhol ofertados atualmente na instituição, Edgar predica a ausência de disciplinas em inglês como “entreve” (linha 1) e cita as vozes dos estrangeiros (“vocês têm alguma disciplina em inglês?”, linha 3) que procuram a universidade, a fim de ratificar a existência da procura por essas disciplinas. É pertinente destacar que a menção ao inglês neste momento da narrativa funciona como um reforço do ideal de hegemonia da língua inglesa (Ortiz, 2004; Araújo; Silva, 2014), principalmente no que tange ao ensino superior (Rajagopalan, 2015). Isso é constatado quando Edgar me posiciona em sua narrativa e me vozeia no trecho “e aí você fala ‘pô, o cara deveria aprender português, mas para mobilidades muito curtas, é muito difícil’” (linhas 3-4), momento no qual o docente predica a aprendizagem de português como “difícil” no contexto de mobilidades de curta duração. Ao realizar este movimento, entendo que Edgar atribui um *status* de prestígio à língua inglesa e complementa esse *status* ao citar o aprendizado de língua em um outro país: “se eu for para a China, eu posso fazer a graduação inteira em inglês lá, porque eles já promovem isso” (linhas 4-6).

Isso é narrado de maneira a engrandecer o inglês e o tipo de internacionalização feita pela China que opta por relações mais tecnicistas, segundo Edgar. O docente considera a mobilidade acadêmica como o movimento de ida para o país em questão, ao passo que desconsidera o aprendizado da(s) língua(s) desse país. Dessa forma, a “naturalização” da narrativa do aprendizado do inglês global dialoga com um discurso hegemônico e colonial sobre as línguas, uma vez que

a língua inglesa pode receber um valor de prestígio ao promover ascensão e acesso a esferas sociais mais globalizadas, ajudando a demarcar uma geopolítica que se constrói por meio dos usos da língua e que, por sua vez, implica rivalidade de poderes e de influências entre os povos oficialmente e os não oficialmente anglófonos (Araújo; Turolo-Silva, 2014, p. 175)

Ao manifestar seu entusiasmo pela “promoção dos idiomas” na instituição, Edgar lança mão do advérbio temporal “agora” (linha 8) e justifica o incentivo a essa promoção com o recente aumento da comunidade estrangeira na universidade. Nesse sentido, considerações ao crescimento da demanda dos alunos estrangeiros também foram feitas por Cora, que narrou da seguinte forma a implicação da chegada dos alunos estrangeiros para o atual estado da área de PLA na UNIFAP:

Excerto 22**“a universidade vai ter que se adequar a essa demanda”**

Pesquisador: Cora, como você considera hoje a oferta de cursos de Português para Estrangeiros na universidade?

Cora: Eu acho que está no início... está no início. Vamos dizer... Tinha esse Português [como Língua Adicional], mas não eram projetos registrados no DEX [Departamento de Extensão], era algo bem pontual, né, para atender alguns alunos. Mas com a vinda desses alunos estrangeiros, isso demanda uma preparação maior, uma estrutura, uma organização diferente. Então... a universidade vai ter que se adequar a essa demanda, se ela quiser receber ainda esses estudantes.

(Entrevista concedida em 06/07/2017)

Questionada sobre a atual situação da oferta de cursos de PLA na UNIFAP, Cora vale-se de um índice avaliativo para narrar que “está no início” (linha 3). Além disso, a professora referencia os cursos anteriores e indicia a sua ciência das ações de ensino de PLA em nível de extensão, afirmando que “não eram projetos registrados no DEX” (linha 4) e que “era algo bem pontual... para atender alguns alunos” (linha 5). Desse modo, Cora posiciona as ações anteriores ao curso de PLA destinado aos candidatos ao PEC-G como informais e as categoriza, por consequência, como políticas linguísticas, mesmo que não detalhe sua compreensão dessas políticas. Prova disso é a mudança de tom em sua narrativa: ao abordar o curso para os alunos pré-PEC-G, Cora é enfática ao afirmar que “isso demanda uma preparação maior, uma estrutura, uma organização diferente”. Talvez motivada pela institucionalização da política vinda de uma verticalidade, conforme pistas encontradas na narrativa de Edgar ilustrada no excerto 21, Cora concebe o curso atual como uma política linguística mais oficial, responsável por exigir da universidade uma adequação “a essa demanda” (linha 7), caso ela queira “receber ainda esses estudantes [estrangeiros]” (linhas 7-8).

Cora sinaliza para uma maior visibilidade do PLA na UNIFAP em virtude da atual institucionalização da área orientada por desígnio do MEC. Em contrapartida, ao conversar com Graziela, professora-monitória atuante no curso para os candidatos ao PEC-G, foi possível encontrar algumas pistas que indexalizam a narrativa de desconhecimento da área e que, concomitantemente, posicionam a docente como otimista sobre o desenvolvimento de ações de PLA. Sobre essas questões, Graziela narra:

Excerto 23**“Ninguém sabia que a UNIFAP oferecia o curso de Língua... de Português para Estrangeiro”**

Pesquisador: Como você considera essa oferta de cursos de PLE hoje? Essa oferta supre a necessidade da universidade, desses alunos que chegam?

Graziela: Talvez ainda não, porque tem uma grande demanda, né... mas assim, a universidade, ela não tem a oferta. Agora que teve, mas ela não tem a GRANDe oferta assim... Então assim, antes não tinha... e esse foi o primeiro ano que a universidade recebeu, né. Ninguém sabia que a UNIFAP oferecia o curso de Língua de Português para Estrangeiro. A partir do momento...// acho que esse ano já tiveram vinte alunos que se interessaram, acho que ano que vem vão ter mais e conforme for passando e o curso ficar conhecido, as pessoas souberem dele, com certeza a demanda vai aumentar MUIto mais do que é hoje. E isso que é preocupante, porque como a gente não tem, né, na graduação, a gente de certa forma... de certa forma, a gente não é capacitado para isso. Aí para um aluno entrar como monitor como a gente é complicado, né:.... um professor entrar para dar aula é um pouquinho complicado. Alguns professores eu sei que não teriam como fazer isso, outros sim, mas alguns não. Então hoje é complicado, mas eu vejo o Português pra Estrangeiro como algo que faz a nossa universidade crescer como um todo.

(Entrevista realizada em 23/07/2017)

Graziela inicia sua narrativa predicando enfaticamente como “GRANDE” (linha 3) a demanda dos alunos estrangeiros na universidade e faz uma observação: a universidade “não tem a oferta” (linha 4). É importante salientar que Graziela parece desconhecer os cursos de PLA anteriores à ação com a qual colaborou, a exemplo das marcações temporais em “AGO::ra que teve” (linha 4) e “mas ela não tem a GRANDe oferta assim... Então assim, antes não tinha” (linha 5). A professora, ao narrar que “esse foi o primeiro ano que a universidade recebeu”, indicia a pouca visibilidade que tiveram os cursos anteriores ao curso em questão e converge para a mesma narrativa, a qual culminou na matéria ilustrada na figura 6: de que não existiram ações anteriores de ensino de PLA. A ênfase dada no descritor metapragmático “NINGuém sabia” reafirma o posicionamento de Graziela em relação ao seu (des)conhecimento da área na IES e revela que, para a docente, a área de PLA na UNIFAP é um campo a ser desvendado.

Partindo dessa premissa, a docente também demonstra, por meio de escolhas de linguagem, uma visão otimista de expansão do PLA no Amapá. Após referenciar o interesse dos alunos candidatos ao PEC-G (linha 7), é notável o uso de índices que avaliam o curso em foco: “acho que ano que vem vão ter mais e conforme for passando e o curso ficar conhecido, as pessoas souberem dele, com certeza a demanda vai aumentar muito mais do que é hoje” (linhas 8-10). Tal avaliação sustenta a visão de Graziela sobre a projeção tida a respeito da disciplina: para ela, é imprescindível que haja a visibilidade dos cursos de PLA para que a demanda

dos alunos, consequentemente, aumente.

Por outro lado, Graziela aponta sua preocupação com relação a um aspecto abordado anteriormente nessa análise: a presença de disciplinas de PLA na graduação. Valendo-se da posição de licenciada em Letras/Francês pela UNIFAP, a professora narra a inquietação por si e pelos demais colegas de docência no curso: “como a gente não tem [...] na graduação, a gente de certa forma... de certa forma, a gente não é capacitado para isso” (linhas 10-11). É significativo destacar e retomar este aspecto ao situar a área de PLA atualmente na universidade pois diversas narrativas apontam para a necessidade de maior estruturação de cursos de PLA nas IES ao passo em que pouco ou quase não se discute sobre como atingir esses objetivos e, ainda, por onde iniciar ações em termos de formação acadêmica.

Também considero mister destacar que, até o momento da finalização deste texto, constam apenas três cursos de graduação em Letras com habilitação em PLA no Brasil: na Universidade de Brasília (UnB), na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), além da habilitação criada recentemente no âmbito da graduação em Letras da UNICAMP⁶. A carência de cursos de PLA na graduação, cuja preocupação foi apontada nas narrativas de Graziela e de outros docentes, caminha na direção contrária ao que vem ocorrendo na esfera da extensão universitária, uma vez que cursos são ofertados sem que os responsáveis pela docência se sintam preparados para tal missão. Note-se que Graziela predica como “complicada” essa entrada na sala de aula para o exercício da docência de disciplinas de PLA, destacando as funções de monitor e professor: “Aí:: para um aluno entrar como monitor como a gente é complicado, né::... um professor entrar para dar aula é um pouquinho complicado” (linhas 12-13). Nesse sentido, provavelmente por imaginar que nem todos conheçam ou mesmo se interessem pelo trabalho com o PLA na universidade, Graziela afirma que “alguns professores [...] não teriam como fazer isso, outros sim, mas alguns não” (linhas 13-14).

A narrativa da docente é encerrada com sua visão da área de PLA, à época, na UNIFAP: segundo ela, “HO::je é complicado, mas eu vejo o Português pra Estrangeiro como algo que faz a nossa universidade crescer como um TDo” (linhas 14-15). Apesar de pregar como “complicado” e enfatizar que se trata de “HO::je”, Graziela se narra entusiasta da área de PLA e a referencia como “algo

6 Vale salientar que discussões têm sido realizadas no contexto da inserção de um currículo de PLA nos cursos de Letras no Brasil. Em 2017, por exemplo, a UNICAMP realizou um ciclo de debates com representantes das IES onde existe a graduação em PLA, a fim de que se conhecesse o perfil de cada currículo e que se debatesse sobre obstáculos e possibilidades da formação na área. Informações consultadas em: <https://www.iel.unicamp.br/br/cartaz02102017>. Acesso em: 02 fev. 2019.

que faz a nossa universidade crescer como um T^Odo”. Destaque-se que o uso do verbo “crescer” e da expressão “um todo” ajudam a construir a dimensão dada pela docente ao PLA: em seu ponto de vista, a área está diretamente ligada à noção de crescimento, de desenvolvimento institucional. Ademais, é relevante notar que tanto Graziela quanto Edgar, Leonil e Cora se posicionam de forma crítica em relação aos percalços do PLA na UNIFAP, ao passo em que sinalizam para um futuro da área que contemple maiores ações nos níveis da graduação e da extensão.

Finalizo esta seção, ressaltando que foram destacados apenas alguns aspectos importantes para a visualização da área de PLA na atualidade a partir das narrativas dos docentes. No próximo tópico, dando continuidade à discussão proposta, evidencio narrativas que apontam para possíveis desdobramentos da área de PLA na instituição.

3.2.2 Sobre os possíveis desdobramentos da área na universidade

Estritamente relacionado à seção anterior, dedico este tópico a analisar as indexicalidades presentes nas narrativas dos docentes as quais apontam para possíveis desdobramentos da área de PLA na UNIFAP. Nesta parte da análise, os narradores são Cora e Edgar. De início, destaco a visão de Cora sobre o desenvolvimento de ações de PLA na IES:

Excerto 24

“Então eles têm que descobrir o leque de oportunidade que essa disciplina pode oferecer”

Pesquisador: A partir das suas vivências, experiências, nesse momento inicial do PLE na universidade, como você avalia isso tudo?

Cora: Olha, Tiêgo... ainda é uma disciplina que não é explorada... o curso não existe como algo para... // eu acho que é uma oportunidade de formação, como uma oportunidade de profissão, né, ainda está no início mesmo. Então eles têm que descobrir o leque de oportunidade que essa disciplina pode oferecer e talvez se tiver mais gente querendo se interessar pela área, ela cresça mais. Eu acho que é o início... mas vai abrir (?)//. Tem que falar, tem que conversar, tem que propor e eu acho que é uma nova disciplina que vai abrir um mercado de trabalho interessante para os alunos de Letras. Eu acho que são resultados grandes que podem ser alcançados.

(Entrevista concedida em 06/07/2017)

Cora predica a disciplina de PLA como uma disciplina que “não é explorada” (linha 3) e faz uso duplo da referência “oportunidade” (linha 4) para traçar dois grandes eixos de desenvolvimento da área: a “formação” e a “profissão”. Mais uma

vez narrando a área de PLA como inicial, Cora cita “eles” (linha 5) e abre margem para três interpretações do pronome: ou ela trata dos alunos dos cursos de Letras, do qual é docente; ou trata dos colegas professores da graduação, os quais também não se atentaram, ainda, para as possibilidades da disciplina; ou Cora faz referência a ambos os grupos, principalmente se considerarmos que há alunos que foram professores-monitores nas ações elencadas na primeira parte da análise. A meu ver, a terceira opção é a que melhor contempla o posicionamento da professora relacionado à amplitude de possibilidades advindas do PLA – e isso pode ser evidenciado no uso da metáfora “leque de oportunidade” (linhas 5-6), a qual auxilia no entendimento da importância dada por Cora à disciplina. São diversos os índices de referência e predicação que ajudam a encarar a área de PLA como “nova” na IES e que, por conta disso, está na esteira do desenvolvimento, como por exemplo “a disciplina não é explorada” (linha 3), “ainda está no início, mesmo” (linha 5), “eles têm que descobrir o leque de oportunidade” (linhas 5-6) e “nova disciplina” (linha 8).

Ao explanar acerca das oportunidades do desenvolvimento de ações de PLA, é bastante significativo que Cora dê destaque para a questão do trabalho. Visto por ela como “oportunidade de profissão” e como via de abertura para “um mercado de trabalho interessante para os alunos de Letras”, o campo de ensino-aprendizagem de PLA é entendido como um lugar de importante desenvolvimento profissional para os acadêmicos de Letras. No contexto da narrativa de Cora, apesar da pouca ênfase dada ao ensino na graduação, o uso de impositivos nos enunciados “tem que falar, tem que conversar, tem que propor” (linhas 6-7) reitera a posição da docente sobre a necessidade de se discutir sobre o PLA. Ao final da narrativa, Cora sintetiza os “ganhos” do incentivo à área como “resultados grandes” e essa afirmação parece ser lida como uma compreensão de ganhos positivos, aliados à ideia de crescimento suscitada na linha 7. Em síntese, para Cora, o campo de trabalho e de estudo em PLA deve ser desenvolvido na instituição e pode ser profícuo.

Nessa perspectiva, Edgar mobiliza uma quantidade significativa de índices para narrar a sua percepção dos desdobramentos da área de PLA na UNIFAP, particularmente no que concerne à internacionalização e à questão geográfica que permeia o estado do Amapá. Eis a narrativa do professor:

Excerto 25

“Então utilizamos essa região pouco explorada pelo Brasil como plataforma para a gente se lançar, lançar nossa internacionalização”

Pesquisador: A partir dessas considerações, como você enxerga a área de PLE hoje na UNIFAP? E quais as suas possíveis projeções para um futuro da área na universidade?

Edgar: [...] Podemos ter o nosso entorno geográfico como nossa região

estratégica também: Guiana Francesa, Suriname, Guiana e Caribe de forma geral, são regiões pouco explorada por universidades brasileiras e nós estamos aqui na ponta e podemos passar a explorar isso. Aí foi isso, inclusive, o que nós passamos a fazer desde 2014. Então nós fechamos acordo com todas as universidades dali [do Platô das Guianas], passamos a promover mobilidade dos nossos professores para lá, passamos a promover encontros que aconteceram no Oiapoque, que aconteceram na Guiana, aconteceram no Suriname...// ainda na Guiana em Georgetown ainda não aconteceu, mas esses encontros, né, de pesquisadores, aconteceram para que projetos passem a ser desenvolvidos e a nossa internacionalização passe a ter essa região como parte da ação. Isso passou a funcionar MUITO bem. Então hoje, por exemplo, a gente passou a ser parceiro do Centro Cultural Brasil – Guiana em Georgetown, passamos a ser parceiro do Centro Cultural Brasil – Suriname em Paramaribo, ainda com poucas ações, mas com possibilidades... a Universidade Anton de Kom no Suriname fazendo ações com a gente... A gente já está pensando já... //por exemplo, semana passada eu tive aula, é uma aula online, né [...] uma vídeo conferência, com gente da [Universidade] Anton de Kom dando aula para os nosso alunos em inglês. Com isso, utilizamos essa região pouco explorada pelo Brasil como plataforma para a gente se lançar, lançar nossa internacionalização e tem dado frutos. Então, assim, hoje as embaixadas TODas conhecem a UNIFAP, buscam se articular com a UNIFAP, o próprio Ministério das Relações Exteriores já envolveu a gente em projetos para o Caribe e acabou não dando certo por falta de dinheiro, mas chamaram a gente para ser o representante universitário para fazer o projeto na área de Segurança Alimentar voltados ao Caribe, entendendo a gente já como um interlocutor forte do Caribe. Nós começamos uma ação mais forte com a universidade... a University of The West Indies, que é a universidade de Trinidad e Tobago, Barbados e Jamaica. //Aquela foto ali [indica um porta-retrato situado na estante atrás de onde me encontro], eu fui para lá dar aula. Fui nas minhas férias, eu tirei minhas férias e fui para lá, fui dar um curso lá e eles querem vir agora no segundo semestre para cá. Então é isso, a gente está namorando para que essa relação dê certo e para nos tornarmos então, representantes dessa região e da ação nessa região pouco explorada pela internacionalização no Brasil.

(Entrevista concedida em 10/07/2017)

Antes de iniciar a análise do excerto, é válido lembrar a posição de Edgar como estudioso e docente no curso de Relações Internacionais. Partindo dessas observações, o professor inicia sua narrativa com a expressão de possibilidade pelo verbo “poder” e faz uso da primeira pessoa do plural ao (se) posicionar como “universidade” e em nome dos demais docentes, o que pode ser reafirmado nas afirmações “Então nós fechamos acordo com todas as universidades dali” (linhas 6-7) e “[...] dando aula para os nossos alunos em inglês” (linhas 17-18). E de imediato, Edgar aponta a capacidade de cooperação com a região conhecida

como Platô ou Escudo das Guianas, predicando-a como “pouco explorada” pelas universidades brasileiras. O mapa a seguir ilustra região mencionada pelo docente:

Figura 11: Mapa do Platô ou Escudo das Guianas, na fronteira com o Brasil



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/4/4f/Map_of_the_Guiana_shield.png/300px-Map_of_the_Guiana_shield.png

Engajado na “exploração” do entorno geográfico com vistas a potencializar a internacionalização na UNIFAP, Edgar evidencia seu acesso epistêmico privilegiado no evento narrador, ao recordar que a mobilização para uma maior parceria com as universidades do entorno do Platô das Guianas se iniciou em 2014 (“Aí foi isso, inclusive, o que nós passamos a fazer desde 2014”, linha 6) – coincidentemente, o mesmo ano de ocorrência da primeira ação de ensino de PLA na instituição. Edgar faz uso ainda da referência “aqui na ponta” (linha 5) para designar o Amapá e, assim, auxilia na construção da imagem do estado como uma *margem*, tendo em vista o distanciamento das pontas em relação aos centros.

Em complemento, o professor reitera o anseio por “passar a explorar” (linha 5) a cooperação com os países fronteiriços, indicando o desenvolvimento de ações de fomento a essa exploração com a repetição do verbo passar em “passamos a promover mobilidade dos nossos professores para lá” (linhas 7-8), “passamos a promover encontros que aconteceram no Oiapoque, que aconteceram na Guiana, aconteceram no Suriname” (linhas 8-9). Ao argumentar sobre o intuito desses encontros “de pesquisadores” (linha 10), afirmando que “aconteceram para que projetos passem a ser desenvolvidos e a nossa internacionalização passe a ter essa região como PARTE da ação” (linhas 10-12), Edgar parece conceber uma visão do processo semelhante à visão professada por Laus (2012) e entendida como fundamental para que a internacionalização não se viabilize unilateralmente,

mas multilateralmente (Bizon, 2013). O docente aposta nos diálogos entre as universidades da fronteira para que o Amapá seja “parte da ação” (linha 12) de internacionalização e avalia de forma positiva o andamento do processo (“Isso passou a funcionar MUITO bem”, linha 12).

Note-se que, na sequência, Edgar referencia e cita alguns elementos responsáveis por embasar a avaliação positiva do estreitamento de laços com as universidades fronteiriças, sempre posicionando o discurso no plural, de modo a compreender que as ações não foram individuais: “a gente passou a ser parceiro do Centro Cultural Brasil – Guiana em Georgetown, passamos a ser parceiros do Centro Cultural Brasil – Suriname em Paramaribo, ainda com poucas ações, mas com possibilidades... a Universidade Anton de Kom no Suriname fazendo ações com a gente...” (linhas 13-16). Cabe notar também o uso do substantivo “parceiro” – o qual funciona como predicação e como referência – reforçando a compreensão de proximidade entre as instituições e países citados. Nessa direção, Edgar recorda, nas linhas 16-18, da ocasião de uma aula *on-line* com membros da Universidade Anton de Kom e novamente destaca o uso da língua inglesa como mediadora dessa interação, a exemplo de sua narrativa no excerto 21, sem realizar alguma menção ao uso do PLA nesse contexto.

A narrativa de Edgar é taxativa ao retomar o uso do índice avaliativo “pouco explorada” para afirmar que são ações como essas que podem funcionar tal qual uma “plataforma” (linha 19) para “lançar” a internacionalização da UNIFAP, referenciada aqui como “nossa internacionalização” e predicada como frutífera (“tem dado frutos”, linhas 19-20). O uso da metáfora “plataforma” (linha 19) é um índice de linguagem que auxilia uma ideia de internacionalização como um elemento a ser visibilizado e que também é responsável por resultados, como evidencia a segunda metáfora no trecho “tem dado frutos” (linhas 19-20).

Ao posicionar o processo de um ponto de vista mais particular, realizando diversas vezes o recorte geográfico contextual do Amapá, Edgar parece assumir que a UNIFAP é uma universidade que não caminha na esteira da internacionalização de universidades brasileiras mais centralizadas e, por conta disso, possui um modo “diferente” de promover ações que potencializem o processo. Logo, mesmo que Edgar narre de forma positiva o andamento e os resultados do processo, é relevante observar que a internacionalização aqui é responsável por marginalizar uma IES, a qual busca, a sua maneira, corresponder aos anseios gerados no âmbito de uma globalização agressiva e mercadológica da/na educação superior.

Ao final de sua narrativa, Edgar recorre a outras referências a instituições e países e demonstra a visibilidade da UNIFAP diante dessas instâncias e posicionando-a como interlocutora: as embaixadas no Brasil, o MRE, o Caribe, a

University of The West Indies e Trinidad e Tobago, Barbados e Jamaica. Neste momento, recorro do contexto como elemento essencial para a orquestração de elementos da narrativa (De Fina; Georgakopoulou, 2011) e destaco que o contexto de realização da entrevista permitiu, inclusive, que Edgar me posicionasse em sua narrativa, solicitando que eu visse um porta-retrato no qual consta uma foto sua e de outras pessoas no que parece ser uma sala de aula. Encaro este movimento como uma forma de legitimar a sua fala naquele momento, já que se tratava de uma evidência do evento narrado.

É significativo notar também que Edgar faz uso da metáfora “namorando” para melhor expressar seu desejo de que essas ações sejam exitosas e, igualmente, projeta sua visão para um futuro, referenciando a UNIFAP como “representante da região” e reutilizando a predicação “pouco explorada”: “para nos tornarmos então, representantes dessa região e da ação nessa região pouco explorada pela internacionalização no Brasil” (linhas 29-31). Edgar encerra o excerto desta narrativa endossando a pouca visibilidade da região na qual o Amapá se insere e expressando seu entusiasmo por um maior reconhecimento da área como via de internacionalização.

Diante da narrativa de Edgar, restou-me ainda uma dúvida em relação ao seu posicionamento acerca das ações de ensino-aprendizagem de PLA. Munido desta inquietação, fiz uma intervenção e obtive a seguinte resposta:

Excerto 26

“e a ideia é que a gente consiga institucionalizar o Português para Estrangeiros, o PLE aqui”

Pesquisador: Então o senhor considera todas essas ações como importantes para o desenvolvimento da internacionalização e da área de PLE na UNIFAP?

Edgar: Sim, sem dúvida. Veja, a entrada dos alunos no PEC-G foi uma grande bandeira nossa para mostrar que isso daí pode ser uma área de Letras, capitaneada pelo curso de Letras, os cursos de Letras, do Marco Zero, Santana e Oiapoque para a UNIFAP. Inclusive me parece que dentro do curso de Letras existe uma disciplina voltada a PLE que nunca foi dada, que é de Português para Estrangeiros. Eu acho que nós fizemos uma movimentação para que talvez isso mude... Nós temos hoje professores envolvidos em Português no PLE que não estavam antes e agora estão bastante envolvidos, né, como a professora Cora no campus aqui e que assumiram...// No ano que vem a gente vai trazer novamente, abrir as vagas e trazer e a ideia é que a gente consiga institucionalizar o Português para Estrangeiros, o PLE aqui, para não ser um projeto da gestão, não ser um projeto de um ano, dois anos, mas sim de ser um projeto FIxo. [...] Então a gente

está tentando mover essa engrenagem a partir disso, tendo os alunos estrangeiros, o curso, a institucionalização e trazendo a comunidade para perto disso e aí sim, realmente consolidando o PLE como algo forte. Quem sabe a disciplina que nunca foi dada em Letras, pelo menos foi o que me passaram, passe a ser dada. Você teve?

Pesquisador: Não, durante minha graduação inteira não.

Edgar: Exatamente. Então, assim, que passe a ser dado, que passe isso a se promover grupos de estudo, projetos de extensão que é o que já está acontecendo. (Entrevista concedida em 10/07/2017)

A princípio, posiciono o meu entendimento acerca da narrativa anterior e o transformo em pergunta, direcionando o foco para ações de PLA na UNIFAP. Edgar confirma a importância do diálogo no âmbito da internacionalização para o fomento da área e referencia a entrada dos alunos oriundos do PEC-G com a metáfora “grande bandeira nossa” (linha 3) – contribuindo, assim, para o entendimento de que o curso direcionado aos alunos PEC-G foi representativo a ponto de desencadear outras ações de PLA na UNIFAP. Ademais, a metáfora “bandeira”, cujo símbolo denota *visibilidade* e/ou *reconhecimento*, pode sinalizar a compreensão de Edgar de que ações, a exemplo da chegada de alunos PEC-G na UNIFAP, são demonstrativas do potencial da área de PLA na instituição. É também relevante ressaltar que o docente expressa, por meio de outra metáfora, a possibilidade de o ensino de PLA se tornar uma área “capitaneada pelo curso de Letras” (linha 4) – o que reforça a importância dada pelo docente à área, assim como ao potencial do curso como orientador dessas ações conforme discutido no item 3.1.3 desta análise.

Nessa direção, Edgar cita “os cursos de Letras, do[s] *campi* Marco Zero, Santana e Oiapoque para a UNIFAP” e é importante chamar a atenção para um aspecto relevante: atualmente, a instituição conta com as graduações em Letras/Inglês, Letras/Francês e Letras/LIBRAS no *campus* Marco Zero; Letras/Português no *campus* Santana e Letras/Francês no *campus* Binacional, em Oiapoque, sendo que a maioria dos currículos⁷ prevê a oferta de uma disciplina voltada para o ensino-aprendizagem de PLA. Somente o curso de Letras/LIBRAS, devido ao escopo temático do curso, tem as disciplinas inteiramente focadas no contexto da surdez. Vale salientar, ainda, que curso de Letras/Português do *campus* Santana é

7 O Projeto Pedagógico do curso de Letras/Português do *campus* Santana pode ser consultado em http://www2.unifap.br/letras-santana/files/2017/03/1_PPC_Letras_Portugues_Campus_Santana-20181.pdf e o Projeto Pedagógico do curso de Letras/Francês do *campus* Binacional pode ser consultado em <http://www2.unifap.br/letras-frances-oia-poque/files/2015/11/PPC-PortFr-Oiapoque-set.pdf>. Já o Projeto Pedagógico do curso de Letras/LIBRAS do *campus* Marco Zero só pôde ser consultado por e-mail enviado à coordenação do curso e, por isso, não tive permissão para a divulgação do documento.

o único a estipular uma disciplina de PLA como obrigatória. Em todos os demais currículos, a disciplina é optativa.

Nesse sentido, conforme recorda Edgar, é significativo destacar que “parece que dentro do curso de Letras existe uma disciplina voltada a PLE que nunca foi dada, que é de Português para Estrangeiros” (linhas 5-7). O docente se refere à oferta da disciplina “O Ensino de Língua Portuguesa como L2 e LE”, a qual foi discutida anteriormente na primeira parte da análise. A ciência de Edgar a respeito da ausência dessa oferta demonstra o incômodo do docente diante do pouco fomento a uma área em potencial. Em contrapartida, com o lançamento do curso destinado aos candidatos ao PEC-G, o professor faz uso de um índice avaliativo para sinalizar possíveis mudanças decorrentes da ação: “eu acho que nós fizemos uma movimentação para que talvez isso mude” (linhas 7-8).

Aliás, a positividade em relação aos desdobramentos da área de PLA é bastante indexicalizada por Edgar: em diversos outros momentos da narrativa, ele faz referência a eventos e cita elementos responsáveis por reiterar o seu posicionamento. Exemplos desses índices podem ser visualizados nos acessos às situações de passado e presente dos docentes de PLA na UNIFAP em “Nós temos HOje professores envolvidos em Português no PLE que não estavam antes e agora estão bastante envolvidos, né, como a professora Cora no campus aqui e que assumiram...” (linhas 8-10) e no anseio por uma próxima oferta de curso de PLA e a consequente institucionalização da disciplina em “No ano que vem a gente VAI trazer novamente, abrir as vagas e trazer e a ideia é que a gente consiga institucionalizar o Português para Estrangeiros, o PLE aqui, para não ser um projeto da gestão, não ser um projeto de um ano, dois anos, mas sim de ser um projeto FIxo” (linhas 10-13).

Edgar conclui sua narrativa ao argumentar em favor de uma movimentação em prol do PLA na UNIFAP, ressaltada na mobilização da metáfora “mover essa engrenagem” (linha 13) e na referência aos elementos responsáveis pela consolidação da área de PLA na IES, na linha 14: “os alunos estrangeiros”, “o curso”, “a institucionalização” e “a comunidade”. A narrativa do docente parece caminhar para uma concepção de futuras políticas linguísticas geradas no seio de um diálogo efetivo entre os interesses de verticalidades e horizontalidades e não apenas no agir de um desses lados.

Ademais, para designar um futuro estado do PLA na instituição, Edgar utiliza a predicação “forte” (linha 15) e aqui indico um contraponto: se por um lado há a expectativa de tornar a área de PLA “algo forte” (linha 15), por outro lado o que se tem hoje na universidade é algo a ser fortalecido, algo que caminha para uma melhor estruturação – ressalte-se a aplicação do verbo “consolidar”

(linha 15) em referência à área de PLA. Provavelmente no intuito de ratificar esse posicionamento, Edgar me posiciona novamente em sua narrativa, de maneira semelhante ao que fez no excerto 25, e me questiona se eu tive a disciplina de PLA na graduação em Letras/Francês. Diante de minha negativa, o docente reafirma sua posição e assim projeta: “que passe a ser dado, que passe isso a se promover grupos de estudo, projetos de extensão que é o que já está acontecendo” (linhas 18-19). A narrativa de Edgar sintetiza o seu desejo de que o PLA esteja presente no tripé composicional da universidade: no ensino, (“que [a disciplina de PLA] passe a ser dado[a]”), na pesquisa (“que passe isso a se promover grupos de estudo”) e na extensão (“projetos de extensão”).

As narrativas expostas nesta seção apontaram caminhos e desdobramentos da área de PLA na UNIFAP, englobando ações como o ensino de graduação e a parceria entre as universidades estrangeiras na fronteira com a região amapaense. Na próxima seção, focalizo mais alguns excertos que auxiliam a compreender a configuração de uma política linguística incumbida da expansão do PLA na UNIFAP: o Idiomas sem Fronteiras – Português.

3.2.3 Sobre o Idiomas sem Fronteiras⁸ – Português

Uma ação relevante citada pelos docentes da UNIFAP é o programa Idiomas sem Fronteiras – Português (IsF-P). Porém, antes de adentrar nas narrativas que caracterizam o programa na instituição, faço uma breve síntese sobre o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)⁹. Promovido em parceria entre o MEC e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em cooperação com diversas outras instituições no Brasil e no exterior, o IsF tem como principal objetivo “promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro”. Para isso, são várias as ações coordenadas pelo programa, como a aplicação gratuita de testes de proficiência, ofertas presenciais e à distância de cursos de línguas (a saber: português, inglês, espanhol, francês, italiano, alemão e japonês) e também a formação de professores. Inicialmente pensado “para auxiliar estudantes de nível superior a terem acesso aos programas de mobilidade ofertados pelo Governo Federal”, especificamente

⁸ Em julho de 2019, o Ministério da Educação, no governo do presidente Jair Bolsonaro, descontinuou o Idiomas sem Fronteiras, após o anúncio de bloqueio de verbas. O decreto do contingenciamento está disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-9943-de-30-de-julho-de-2019-207751311>. A notícia do fim do programa está disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/idiomas-sem-fronteiras-sera-encerrado-pelo-mec/>. Acesso em: 16 ago. 2019. Sobre essa decisão e as implicações dela para as discussões aqui propostas, teço algumas considerações no último capítulo deste trabalho.

⁹ Informações retiradas de <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf> e <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 5 fev. 2018.

no que tange à proficiência linguística em inglês, o programa, de Inglês sem Fronteiras, transformou-se em Idiomas sem Fronteiras após uma série de encontros e discussões¹⁰ não apenas sobre as ações em nível de inglês, mas também de outros idiomas como o francês e o espanhol.

Desde 2013, com o surgimento da primeira ação no âmbito do até então Inglês sem Fronteiras, o programa virou alvo de pesquisadores¹¹ e se mostrou uma política complexa em termos de operacionalização. No contexto da UNIFAP, a julgar pelas narrativas ilustradas a seguir, não foi diferente. O primeiro indício de que a instituição aderiu ao programa foi uma notícia, encontrada na *homepage*, acerca dos cursos presenciais de inglês a serem disponibilizados a um público restrito, conforme a figura 15:

Figura 12: extrato da *homepage* da UNIFAP sobre a primeira ação do Idiomas sem Fronteiras

Principal > Curso presencial de Inglês capacitará aluno de graduação e pós para testes de proficiência. - 10/12/2013 - 1536278 - KLEBER SOARES DA SILVA

Curso presencial de Inglês capacitará aluno de graduação e pós para testes de proficiência.

A UNIFAP, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Ensino Superior (SESu) e a CAPES, vai ofertar cursos presenciais gratuitos de Inglês especialmente para ajudar alunos de graduação e pós-graduação a serem aprovados em testes, como o TOEFL e IELTS.

O Ministério da Educação, por meio da CAPES e da SESu e com o apoio das universidades federais credenciadas, ofertará cursos presenciais de língua inglesa para alunos dos níveis 2, 3, 4 ou 5 do My English Online - MEO.

As inscrições aos cursos presenciais de língua inglesa serão efetuadas exclusivamente pela internet, por meio do link disponível no site <http://isf.mec.gov.br/>. O sistema ficará aberto para inscrição dos candidatos das 12h do dia 09/12/2013 às 23h59min do dia 16/12/2013, observado o horário oficial de Brasília-DF.

Os cursos foram organizados com foco no desenvolvimento de habilidades linguísticas e/ou na preparação para os exames TOEFL iBT e/ou IELTS, com carga horária de 64 aulas semanais de 60 minutos, distribuídas em pelo menos dois encontros ao longo da semana, em locais e horários definidos pela própria universidade. Os cursos poderão ter a duração de 30, 60, 90 ou 120 dias e as aulas terão início em 13/01/2014.

Somente poderão se inscrever no processo seletivo alunos que atendam cumulativamente aos seguintes critérios:

1. Alunos de graduação, de mestrado ou de doutorado, com matrículas ativas nas universidades federais credenciadas como Núcleos de Línguas;
2. Alunos participantes e ativos no Curso My English Online - MEO níveis 2, 3, 4 ou 5, cujas inscrições tenham sido validadas com até 48 horas de antecedência à inscrição junto aos Núcleos de Línguas;
3. Alunos que tenham concluído até 90% do total de créditos da carga horária de seu curso.

Os cursos são gratuitos, mas caberá ao aluno classificado adquirir seu próprio material didático, conforme definição pelos Núcleos de Línguas. Os locais das aulas presenciais serão divulgados posteriormente na UNIFAP.

Os alunos que ainda não alcançaram o nível 2 do My English Online - MEO poderão se inscrever no próximo período do curso.

Para mais informações, leia o edital na íntegra em <http://isf.mec.gov.br/arquivos/edital-11-2013.pdf>

Informações na UNIFAP: unifap@unifap.br

Fonte: <http://www.unifap.br/public/index/view/id/5238>

Do início das ofertas dos testes de proficiência até o ano de 2017, com a mudança para o atual programa IsF e a ampliação das políticas, houve a adesão da universidade a outros idiomas. No site do IsF, consta que a UNIFAP promove ações na alçada do inglês, do francês e do português, como mostra a imagem a seguir:

10 Segundo informações retiradas do site do IsF (<http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>), entre 2012 e 2014 aconteceram cinco encontros de coordenadores da área de inglês, três encontros de coordenadores da área de espanhol e um encontro de coordenadores da área de francês, além dos trabalhos internos com as equipes dos Núcleos de Línguas (NucLis) das universidades federais. Em novembro de 2014, o IsF foi instituído por meio da Portaria Normativa nº 973/2014.

11 Algumas das investigações podem ser consultadas em <http://isf.mec.gov.br/entenda-isf-botoes/pesquisas-e-relatorios>. Acesso em: 5 fev. 2018.

Figura 13: extrato de página do programa Idiomas sem Fronteiras, com informações sobre o programa na UNIFAP



Fonte: <http://isf.mec.gov.br/parceiros/instituicoes-parceiras/itemlist/category/6-ap>

No entanto, ao investigar os sites de domínio da IES, além das informações já obtidas sobre o Inglês sem Fronteiras, somente foram encontrados conteúdos pertinentes ao Francês sem Fronteiras. A título de exemplificação, a figura 11 ilustra uma notícia, retirada do site da PROCRI e datada de 2016, sobre o primeiro curso no âmbito da política linguística em questão:

Figura 14: notícia sobre o primeiro curso de Francês no âmbito do Idiomas sem Fronteiras



Fonte: <http://www2.unifap.br/procri/2016/10/18/curso-de-frances-idiomas-sem-fronteiras>

No que diz respeito às políticas linguísticas de promoção do IsF-P, nada foi encontrado além da informação no site do IsF e ilustrada na figura 10. Em razão disso, busquei, nas narrativas dos docentes, alguns elementos que auxiliassem na compreensão do funcionamento dessa política na UNIFAP. Três docentes narram o IsF-P: Leonil, Cora e Nilton. Início com a narrativa de Leonil, primeiro docente responsável pelo programa na IES:

Excerto 27 (Entrevista concedida em 11/01/2018)

“O Português Língua Estrangeira era apenas um nome sem valor”

Leonil: Entre 2014 e 2016, fui representante da UNIFAP no Português sem Fronteiras e durante esse período houve apenas um encontro sobre internacionalização na universidade. No âmbito do programa também participei de ciclos de debates de cento e vinte horas, em um fórum de formação *on-line*. [...] A meu ver, no início o Português Língua Estrangeira era apenas um nome sem valor. Depois que as ações foram surgindo, mesmo que aos poucos... Então é que a área começou a se desenvolver. Mas até a minha saída, os cursos ofertados não levantaram a bandeira do Idioma... //do Português sem Fronteiras.

Neste excerto, Leonil posiciona-se como representante da UNIFAP no IsF-P e associa a política ao processo de internacionalização da IES, ao passo que reitera a ocorrência de “apenas um encontro” (linha 2) sobre o tema na universidade. No que concerne ao seu papel no programa, o professor afirma ter participado de ciclos de debates em um fórum *on-line*, mas não especifica o que era discutido nesse fórum; porém, a despeito do uso da predicação “de formação” (linha 4), subentende-se que as discussões giravam em torno da docência em PLA.

Em seguida, Leonil faz uso do índice avaliativo “a meu ver” e do marcador temporal “no início” para posicionar o PLA como “apenas um nome sem valor” quando começaram a surgir as ações que contemplaram a disciplina. Cabe elucidar que a metáfora relacionada ao “nome sem valor” ajuda a iluminar a construção do PLA como desprestigiado, sem reconhecimento, sem visibilidade. Atribuindo a responsabilidade pelo desenvolvimento da área de PLA às ações de ensino surgidas até então, “mesmo que aos poucos” (linha 5), Leonil ressalta que “os cursos ofertados não levantaram a bandeira do Idioma...// do Português sem Fronteiras” e, novamente, o docente mobiliza uma metáfora – a bandeira – para desenhar a invisibilidade dos cursos. Se por um lado essas ações de ensino de PLA surgiram, por outro lado elas não estiveram atreladas ao programa, de acordo com Leonil.

É pertinente destacar que há uma certa incongruência entre a institucionalização do IsF-P na UNIFAP e o surgimento dessas ações, principalmente em se tratando de uma política linguística oficial. Recorro a Shohamy (2006) para elucidar o fato de que nem sempre as políticas linguísticas institucionalizadas/verticalizadas refletem o funcionamento do que está no bojo da sociedade que operacionaliza essas políticas. A narrativa de Leonil é uma evidência dessa disparidade: ao mesmo tempo em que o IsF-P promovia debates, essa formação não refletiu diretamente na oferta dos cursos até a ocasião da saída do docente da

UNIFAP – aqui, relembro, quatro cursos de PLA foram ofertados, entre 2014 e 2016, com a supervisão direta do professor.

Outra questão pertinente acerca da estruturação de cursos de PLA na alçada do IsF-P foi apontada por Cora. Assumindo o posto deixado por Leonil, a professora indicia que a dificuldade para estruturação do curso de PLA destinado aos candidatos ao PEC-G não foi de ordem exclusiva da UNIFAP. Assim ela narra:

Excerto 28

“e várias universidades menores como a UNIFAP também... // ainda não conseguiram estruturar o curso”

Pesquisador: [...] Então apesar de inicial, você acha que universidade oferece estrutura para isso [ofertar cursos de PLA]?

Cora: É, ela conseguiu atender essa demanda em específico.

Pesquisador: Ok, entendi.

Cora: Mas tem um porém: eu participo do fórum dos coordenadores do Idiomas sem Fronteiras – Português e várias universidades menores como a UNIFAP também... // ainda não conseguiram estruturar o curso. Aqui, a PROEAC ajudou dando bolsa para monitoras, a gente ainda conseguiu duas bolsas, por exemplo. Então acho que a universidade ajudou bastante... a PROEAC, a PROCRI.

(Entrevista concedida em 06/07/2017)

Anteriormente, Cora narrava sobre sua percepção da área de PLA na UNIFAP, predicada por ela como inicial no excerto 22. Questionada sobre a estrutura dada pela instituição para a promoção dos cursos, a docente é pontual ao afirmar que a IES atendeu a “essa demanda em específico”, referindo-se ao curso de PLA aos candidatos ao PEC-G. Seu posicionamento é cauteloso ao utilizar o índice “em específico” (linha 3), tendo em vista a narrativa que segue. Segundo Cora, posicionada como participante do fórum dos coordenadores do IsF-P, “várias universidades menores como a UNIFAP [...] ainda não conseguiram estruturar o curso” (linhas 5-6). Esta informação é importante, pois evidencia que outras IES, particularmente as “menores”, marginalizadas ou não, apresentam dificuldades para a implementação de políticas linguísticas fomentadas pelo IsF-P.

Além disso, noto que o apoio das instâncias verticais da universidade é imprescindível para o funcionamento de ações de ensino de PLA. Cora cita a PROEAC e a PROCRI como responsáveis pela concessão de bolsas para duas professoras-monitoras atuantes no curso e predica esse suporte como “ajuda” da UNIFAP. A falta desse apoio por parte de verticalidades, já destacada anteriormente por Edgar no excerto 20, implica de imediato na operacionalização das ações as quais, por vezes, são impostas. Novamente, é possível constatar as ditas violências

da modernidade no contexto do ensino superior, uma vez que a determinação da implantação de ações de PLA e, por consequência, de internacionalização, em muitos casos acontece sem um maior conhecimento sobre os contextos de inserção dessas políticas. E como se constata, o resultado disso é a maximização de desigualdades que em nada contribuem para um justo desenvolvimento da universidade.

Uma última nuance do PLA no contexto do IsF-P é narrada por Nilton. Envolvido especialmente com o Francês sem Fronteiras, o professor aponta para um maior incentivo para a promoção de ações de ensino de línguas na UNIFAP:

Excerto 29

“Então era o Inglês sem Fronteiras naquela época. Aí o Francês gritou, e a embaixada da França: “por que vocês estão só fazendo o Inglês? E as outras línguas?”

Nilton: [...] Então era o Inglês sem Fronteiras naquela época. Aí o Francês gritou e a embaixada da França: “por que vocês estão só fazendo o Inglês? E as outras línguas?”. Daí incorporou-se o Francês, né, de uma maneira mais tímida, até hoje continua mais tímida, mas está caminhando. Eu fui nomeado, inclusive, como representante e ainda sou representante do Francês sem Fronteiras. Aí depois disso, do inglês, do francês, o português começou a mobilizar, dentro do processo de internacionalização do MEC, aquela coisa toda. Inclusive o recurso cortou todo agora, não sei nem o que vai ser da gente [risos]. Acho que tu entendes.

Pesquisador: [risos] Não, sem problemas, eu entendo.

Nilton: Então [risos]... bom, o MEC, pensando nas políticas públicas, sabe... foi tipo “bom, os alunos estão... //os nossos indo para lá, os dele vindo para cá, e quem vem para cá precisa do Português”. E aí incorporou-se dentro disso daí o Português para Estrangeiros e aí começou a fomentar cada vez mais. Então quase todas as universidades do país que não tinham começaram a ter que se mexer. A gente já tinha começado um pouquinho antes e aí com essas ações a universidade entrou no Português para Estrangeiros. Era o professor Leonil quem estava à frente, já foi nomeado representante do Português sem Fronteiras. Agora como ele foi para outra universidade, ficou com a professora Cora.

(Entrevista concedida em 12/07/2017)

Nilton inicia sua narrativa referenciando o início das ações do IsF e citando o Inglês sem Fronteiras. Em seguida, o docente cita a embaixada da França e dá voz à língua francesa por meio do verbo “gritou” (linha 1) – o qual funciona, concomitantemente, como descritor metapragmático e como metáfora, índices que denotam o dizer e auxiliam na melhor caracterização do posicionamento de um

elemento da narrativa (neste caso, a forma com a qual o francês foi posicionado por Nilton). O professor indica ainda o vozeamento do Estado francês e, por consequência, da política linguística para o francês, por meio da citação direta “por que vocês estão só fazendo o Inglês? E as outras línguas?” (linha 2). O professor predica essa inserção do francês como “tímida” (linha 3) e se posiciona como representante do Francês sem Fronteiras – essa timidez, vale ressaltar, pode estar associada à recente adesão do idioma pela universidade, já que a primeira ação data de 2016 e a entrevista com o docente ocorreu um ano após essa movimentação.

Depois de mencionar o inglês e o francês, Nilton afirma que foi a partir da institucionalização desses idiomas pelo IsF que “o português começou a se mobilizar, dentro do processo de internacionalização do MEC” (linhas 5-6). É relevante notar que o professor, imediatamente após citar a internacionalização, referencia o fato de ter havido um corte de recursos destinados ao programa e afirmando desconhecer os rumos das ações dos envolvidos no programa dali em diante. O acesso feito por Nilton à questão financeira a qual subsidia a política revela muito do que preconiza a “mercadorização” do ensino superior (Azevedo, 2015): é por meio do investimento (ou da falta dele, vale ressaltar) que os objetivos “celebratórios” das cooperações se perdem, traduzindo-se em estímulos à rankings e competições e afastando-se do teor processual que deveria, em tese, orientar as ações. No caso da narrativa de Nilton, a ausência de verbas para o programa desorienta o agir dos envolvidos nas ações do IsF.

O docente posiciona a associação do PLA nas ações do IsF, atribuindo ao MEC, enquanto elaborador de políticas públicas, a reflexão sobre as trocas geradas nas ações de mobilidade acadêmica. Consoante Nilton, o movimento de ida dos alunos da UNIFAP para o exterior teve como efeito a vinda dos alunos estrangeiros para a instituição e como desdobramento dessa troca, o português foi incorporado ao IsF. Na direção da narrativa de Cora, o professor referencia outras IES e afirma que “quase todas as universidades do país que não tinham começaram a ter que se mexer” (linhas 12-13) – aqui, a utilização da metáfora “se mexer”, além de melhor ilustrar a mobilização das IES para a implantação de cursos de PLA, pode indiciar que o fomento às ações de PLA se deu também em razão da incorporação ao IsF-P. Com isso, embora tenha existido o comprometido de docentes com área de PLA no IsF desde 2014, constato que a primeira ação de fato a ser gerida no bojo do programa foi o curso de PLA destinado aos alunos pré-PEC-G. É certo que outras ações de ensino PLA surgiram neste espaço de tempo, mas as narrativas indiciam que o programa pouco contribuiu para que essas ações fossem estruturadas e viabilizadas – o próprio Nilton afirma que algumas ações foram concebidas “um pouquinho antes” (linha 13) da inserção do Português no programa.

Diante do cenário ilustrado pelas narrativas dos docentes, assumo como essencial uma maior atenção com a elaboração de ações de PLA no âmbito do IsF-P, dada a sua importância para um maior fomento e desenvolvimento da área na universidade. Observo ainda que muito do que foi narrado pelos docentes não é de ordem exclusiva do Amapá ou da região amazônica, mas um reflexo da falta de diálogo entre as partes envolvidas na concepção e elaboração dessas políticas. Entretanto, o contexto geográfico no qual a UNIFAP se insere é um aspecto significativo para os docentes, principalmente por conta do caráter transfronteiriço característico da região. Brevemente focalizado na seção anterior, destaco algumas narrativas que endossam a relevância da condição de fronteira para uma maior visibilidade do PLA na universidade.

3.2.4 Sobre a questão transfronteiriça do Amapá

O último aspecto a ser focalizado nas narrativas dos docentes é localização geográfica do estado do Amapá, cuja ambientação lhe concede uma condição transfronteiriça. Nesta seção, trago as vozes de Leonil, Graziela, Nilton e Edgar no intuito de demonstrar a importância dada a essa condição para o PLA na região.

A primeira narrativa é a Leonil:

Excerto 30 (Entrevista concedida em 11/01/2018)

“A UNIFAP tem o privilégio de se encontrar em uma realidade transfronteiriça”

Leonil: [...] A UNIFAP tem o privilégio de se encontrar em uma realidade transfronteiriça, ainda que essa realidade fronteiriça seja pouco concretizada. É necessária maior atenção com essa característica, pra que ela possa se tratar de uma “fronteira estendida” [entre aspas] e que seja de fato um elemento de cooperação. Eu vejo na área de PLE o potencial para que isso aconteça.

De início, o docente referencia a UNIFAP “em uma realidade transfronteiriça” (linha 1) e predica essa característica como “privilégio”, alertando na sequência para a pouca concretização dessa realidade (linha 2). Leonil não especifica no que consistiria essa concretização, apesar de salientar que essa característica exige uma maior atenção a fim de que trate “de uma ‘fronteira estendida’” (linha 3). Dessa forma, Leonil narra o papel da condição geográfica do Amapá de forma muito semelhante a Edgar no excerto 25: ambas as narrativas convergem para a compreensão de que é necessário concebê-la como “elemento de cooperação” (linha 4) da UNIFAP com os países vizinhos. A utilização do substantivo “potencial” em

“eu vejo na área de PLE o potencial para que isso aconteça” (linhas 4-5) funciona como um índice avaliativo que indexaliza o PLA em posição de destaque para que a “fronteira estendida” (linha 3) e “cooperação” (linha 4) sejam realizadas efetivamente. Assim, a narrativa do professor sugere um entendimento de que é a partir das práticas de linguagem que ações de políticas linguísticas podem se estruturar na sociedade, levando em consideração as ideologias que a elas subjazem e o gerenciamento necessário para a implementação (Spolsky, 2004).

À vista disso, na sequência, coloco em tela a narrativa de Graziela. Segundo a professora, a área de PLA é compreendida como “necessária” principalmente em razão do contexto fronteiriço:

Excerto 31

“aqui no Amapá que tem a Guiana aqui ao lado, a gente não tem esse tipo de ensino de PLE”

Pesquisador: E por fim, como você avalia hoje o ensino-aprendizagem de PLE em um âmbito geral na universidade?

Graziela: É necessário, né. muito necessário, principalmente...//não só no Amapá, na universidade, no Brasil como um todo. Mas assim, o Norte em si, ele é uma região de fronteira, é uma região fronteiriça, então o que acontece: aqui no Amapá, que tem a Guiana aqui ao lado, a gente não tem esse tipo de ensino de PLE! E sabe o que é engraçado? A gente...// eles recebem alunos nossos, né, acadêmicos da UNIFAP que vão para a Guiana, tipo como ocorreu no caso numa...//que foi um caso que ocorreu com uma menina da nossa graduação que foi para a Guiana Francesa dar aula. Mas a gente não recebe, por exemplo, alunos de lá para vir para cá, né. Não há esse intercâmbio. Há o intercâmbio da gente mandar alunos, mas não há intercâmbio de nós recebermos alunos, por exemplo. [...] No caso a colega foi como professora auxiliar, para auxiliar e isso é mais um ponto, né. Engraçado, na Guiana Francesa... na Guiana Francesa há o ensino da Língua Portuguesa, tem essa preocupação, mas aqui a gente não tem tanto essa preocupação e esse é o maior exemplo: a gente envia acadêmico, mas a gente não recebe acadêmico. [...] Outra coisa: em Portugal... //na internet tem o site por exemplo, do Instituto Camões, lá tem jogos de língua portuguesa para estrangeiro, é uma coisa maravilhosa. A gente no Brasil, nossa, no Amapá... //trazendo... //olhando para nossa universidade então... a gente não tinha nem sequer o curso, imagina um site dedicado a jogos para o ensino de língua portuguesa para estrangeiros. É preocupante, mas eu acho que se a gente tiver... //se no caso a universidade investir, incentivar nessa questão do ensino de língua portuguesa para estrangeiros ou o Brasil em geral, o Brasil todo... acho que abre caminhos não só culturais, mas talvez até econômicos com as fronteiras daqui,

do MERCOSUL, por exemplo.

(Entrevista realizada em 23/07/2017)

Indagada sobre a importância do ensino de PLA na universidade, Graziela responde enfaticamente considerá-lo “Muito necessário” (linha 3), completando que essa necessidade é sentida “não só no Amapá, na universidade, [mas] no Brasil como um todo” (linhas 3-4). Por conseguinte, Graziela retoma o recorte geográfico do Amapá e expõe uma inquietação: a região Norte é marcada pelas divisas com outros países e, apesar dessa proximidade, não há trocas relacionadas ao ensino de PLA. Nas palavras da docente, “o Norte em si, ele é uma região de fronteira, é uma região fronteiriça, então o que acontece: aqui no Amapá, que tem a Guiana aqui ao lado, a gente não tem esse tipo de ensino de PLE!” (linhas 4-6).

Buscando validar seu argumento, Graziela faz referência ao fato de a Guiana Francesa recepcionar acadêmicos da UNIFAP ao passo que o contrário não ocorre. A professora cita uma colega de curso, incumbida de lecionar PLA como professora auxiliar no país, e ressalta a ausência do movimento inverso do que é denominado por ela de “intercâmbio”: “Mas a gente não recebe, por exemplo, alunos de lá para vir para cá, né. Não há esse intercâmbio. Há o intercâmbio da gente mandar alunos, mas não há intercâmbio de nós recebermos alunos, por exemplo” (linhas 9-11). Indiretamente, Graziela faz oposição entre margem e centro e narra a dificuldade de universidades não-centrais para chamar a atenção de alunos intercambistas. Ou seja, para a professora, não há uma justa cooperação entre os países e isso interfere diretamente na sua avaliação da área de PLA na UNIFAP – tanto é que Graziela usa o substantivo “preocupação” para indicar o comprometimento (ou a falta dele) por parte da instituição, afinal “na Guiana Francesa há o ensino da Língua Portuguesa, tem essa preocupação, mas aqui a gente não tem tanto essa preocupação” (linhas 12-14) e “a gente envia acadêmico, mas a gente não recebe acadêmico” (linhas 14-15).

Na direção de um imaginário global dominante (Stein; Andreotti, 2015), é significativo que Graziela cite um site gerenciado por uma instituição (“Instituto Camões”) de país europeu e o predique como “coisa maravilhosa” (linha 17) ao compará-lo com o que tem sido feito pela UNIFAP. A docente parece não acreditar na possibilidade de concretização de um *site* especializado em jogos para o ensino de PLE, criado por iniciativa dos docentes brasileiros, ainda que a *web* não se restrinja a um lugar específico e tenha um alcance praticamente universal. Sobre isso, seu posicionamento é categórico: “a gente não tinha nem sequer o curso, imagina um site dedicado a jogos para o ensino de língua portuguesa para estrangeiros” (linhas 18-19). Graziela enaltece a política linguística feita por Portugal e lhe atribui certo *status* de privilégio, mesmo que o país também não seja central. O posicionamento de Graziela, reforçado pelo advérbio “sequer”, indicia

uma espécie de “*automarginalização*” da própria agente da margem, uma vez que se constata uma comparação, de certa forma, precarizadora e que contribui para uma compreensão desigual das relações que pautam a inserção (ou não) do PLA no âmbito do ensino superior.

Ao final de sua narrativa, Graziela retoma o uso do adjetivo “preocupante” (linha 19) para expressar seu posicionamento em relação aos obstáculos para um maior fomento da área de PLA na UNIFAP e faz uso de dois índices avaliativos para indexicalizar a necessidade de “investir, incentivar nessa questão do ensino de língua portuguesa para estrangeiros [...] [n]o Brasil todo” (linhas 20-21). A professora expõe ainda a possibilidade de ganhos em termos “culturais” com o fomento à área e encerra sua fala dando ênfase ao caráter “econômico” deste aspecto, já subentendido nos usos dos verbos “investir” e “incentivar”. A posição de Graziela reitera o teor mercadológico o qual subsidia as discussões no contexto da internacionalização universitária e reforça o entendimento de que o diálogo entre as fronteiras e as margens pressupõem, necessariamente, uma discussão que recai em nuances do capitalismo acadêmico (Slaughter; Leslie, 1997).

Em uma outra perspectiva, retomando a área de PLA como espaço de formação para os acadêmicos dos cursos de Letras da UNIFAP, Nilton narra o contexto transfronteiriço da seguinte forma:

Excerto 32 (Entrevista concedida em 12/07/2017)

“O PLE pode auxiliar nesse sentido e abrir mais uma possibilidade para esses alunos”

Nilton: [...] É importante ter [disciplina de PLE] porque a gente está numa região de fronteira, está recebendo alunos de fora, então tem que ter essas ações. No caso... uma disciplina que a gente consiga despertar nos nossos alunos, por exemplo, quem tem interesse de fazer para essa área de Português para Estrangeiros, que ele possa ver DENTro do curso possibilidades pra além da língua materna e da língua estrangeira que eles já estudam. O PLE pode auxiliar nesse sentido e abrir mais uma possibilidade para esses alunos, pra que eles possam ir além das fronteiras.

Para Nilton, fomentar a área de PLA é importante devido a inserção “numa região de fronteira” e, com isso, ocorre a recepção de “alunos de fora”. O uso do descritor metapragmático “tem que ter” (linha 2) auxilia na caracterização da relevância dada por Nilton ao incentivo ao PLA e reafirma o entendimento de necessidade de implementação dessas ações. A exemplo do que foi sinalizado no excerto 14, Nilton posiciona novamente o PLA na graduação em Letras e

expressa seu desejo de despertar o interesse dos acadêmicos para a área, a fim de que possam “ver dentro do curso possibilidades pra além da língua materna e da língua estrangeira que eles já estudam” (linhas 4-5).

É pertinente ressaltar o uso do índice “possibilidades” associado às referências “língua materna” e “língua estrangeira”, o que posiciona o PLA em um “meio-termo” entre os dois termos e, ao mesmo tempo, em um “não lugar” – ou seja, o PLA não se enquadraria, *a priori*, nem em uma, nem em outra definição. Por outro viés, Nilton narra o PLA como uma abertura de “possibilidade” aos estudantes de Letras e conclui apontando uma direção a partir da metáfora “além das fronteiras” (linhas 6-7). Isto posto, leio este índice metafórico de duas formas: retomando as referências de “língua materna” (linha 5) e “língua estrangeira” (linha 5), compreendo que Leonil mobiliza elementos que projetam o PLA para além dessas duas estruturas curriculares fixas nos cursos de Letras; e de outro modo, compreendo o índice como uma referência metafórica à condição transfronteiriça do Estado, a qual funciona como possível transposição para além dos limites do Amapá.

Uma última narrativa que evidencia a relação entre o PLA e a fronteira é tecida por Edgar. Realista, mas não menos otimista, o professor aponta caminhos pelos quais a UNIFAP pode caminhar a fim de ampliar essa relação dentro e fora do país:

Excerto 33

“Então, assim, a ideia é institucionalizar o português como língua estrangeira em que possa ser um diferencial da universidade”

Edgar: [...] Nós somos uma universidade numa região fronteira, que tem alta necessidade de português como língua estrangeira para a região. Suriname quer português com a gente, Guiana quer português com a gente, o Caribe... // Em Trinidad existe um centro, tô até hoje com a camisa deles [aponta para uma camisa em cima da mesa], um centro luso-brasileiro, Centro de Estudos Luso-Brasileiros, onde eles dão português ali dentro. Precisam de professores, precisam de treinamento e a gente pode fazer isso, só que a gente tem que desenvolver primeiro. Então, assim, a ideia é institucionalizar o português como língua estrangeira em que possa ser um diferencial da universidade. A gente está caminhando em passos curtinhos, mas a gente está caminhando, então a ideia é que a gente consiga realmente institucionalizar e mostrar para os alunos e professores obviamente que isso é um filão em que não estão se aproveitando. A Guiana Francesa abriu agora acho que seis ou sete vagas para leitores, leitores de língua portuguesa, eu acho que a UNIFAP não cobriu nenhuma dessas vagas para os nossos alunos, entende? Então, assim, existe leitor de língua portuguesa no mundo inteiro e nós podemos

mandar. Nós podemos fazer parte disso, mas para isso nós precisamos ter essa formação aqui e aí sem os alunos estrangeiros não tem o laboratório, né, não tem o incentivo. Por isso tem que ter essa troca. [...] Então eu acho que a partir daí a gente vai ter uma nova área, uma nova área fundamental dentro da universidade e com forte capacidade de internacionalização que é o ensino do português para estrangeiro. Eu acho que esse é o caminho. Eu sou bastante otimista para onde a gente está indo em relação a isso.

(Entrevista concedida em 10/07/2017)

Da mesma maneira que em suas demais narrativas ilustradas, Edgar fala não apenas por si, mas pela instituição, a exemplo da referência “nós somos uma universidade”, na linha 1 – o que, possivelmente, denota o cuidado do docente de construir a imagem de um interesse coletivo nas questões levantadas em sua narrativa (como a cooperação internacional e o desenvolvimento do PLA na UNIFAP). Ao posicionar a universidade em um ambiente fronteiriço, o professor destaca a “alta necessidade de português como língua estrangeira para a região” (linhas 1-2) e cita países pertencentes a essa fronteira, dando voz a eles ao afirmar que “Suriname quer português com a gente” (linha 2), “Guiana quer português com a gente” e “o Caribe” (linha 3). Adiante, Edgar lembra da existência do Centro de Estudos Luso-Brasileiros em Trinidad e Tobago e evidencia a presença do ensino de PLA na instituição. Em contrapartida, ao afirmar que os agentes da UNIFAP podem realizar o trabalho de lecionar o idioma em Trinidad (“precisam de professores, precisam de treinamento”, linhas 5-6), o professor indica, a um só tempo, a falta de formação para a docência em PLA e a necessidade de se desenvolver essa formação na UNIFAP. Em síntese, na visão de Edgar, há um impasse: a condição fronteiriça oferece oportunidades de cooperação e de incentivo a elaboração de políticas de ensino-aprendizagem de PLA, mas pouco é feito pela universidade.

Valendo-se dessas referências e citações, Edgar reforça a expressão de entusiasmo por um futuro da área na universidade e afirma que “a ideia é institucionalizar o português como língua estrangeira em que possa ser um diferencial da universidade” (linhas 7-8). A meu ver, o uso do verbo “institucionalizar” sinaliza que, para o docente, as ações empreendidas até então não funcionaram de modo a firmar a área na instituição. Além disso, segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss; Villar, 2009), como sinônimo de “institucionalizar”, há também os verbos *formalizar* e *oficializar* – o que, em grande medida, predica o oposto do que Edgar constata sobre o atual estado da área de PLA na UNIFAP, ou seja: uma área cujas ações não estão solidificadas e carecem de melhor estruturação. Outro exemplo do posicionamento do professor pode ser constatado quando ele narra que a ação de institucionalizar o PLA na universidade tem por objetivo “mostrar para os alunos e professores obviamente que isso é um filão em que não estão se

aproveitando” (linhas 10-11). O movimento para que isso aconteça tem sido feito e é caracterizado por meio do diminutivo “curtinhos” (linha 9), que predica “passos” e contribui para avaliar o agenciamento da universidade como insuficiente.

Em uma referência ao fato de a Guiana Francesa ter aberto vagas para leitores¹² de língua portuguesa e a ausência de candidatos selecionados pela UNIFAP, Edgar demonstra a sua inquietação para, logo em seguida, expressar que a universidade “pode mandar” e “pode fazer parte disso” (linha 14). A condição para isso, segundo o professor, é de que haja uma “troca” (linha 16): é necessário que haja a formação de PLA aos docentes e a vinda dos alunos estrangeiros, entendida por ele como um “laboratório” (linha 15). Aqui, vale destacar uma segunda possibilidade de interpretação da metáfora “laboratório”: é também possível que o índice remeta à margem, ao Amapá, como um espaço com potencial atrativo tanto aos estudantes intercambistas quanto aos estudantes brasileiros interessados nas trocas geradas nessa relação – no contexto do PLA, o Amapá seria o laboratório de ensino e de aprendizagem da língua.

Após isso, ao final da narrativa, Edgar substantia seu entusiasmo por um futuro do PLA na UNIFAP ao se posicionar como “bastante otimista” (linha 19) e advogar em favor de “uma nova área, uma nova área fundamental dentro da universidade e com forte capacidade de internacionalização que é o ensino do português para estrangeiro” (linhas 16-18). É importante ressaltar o uso do adjetivo “nova” para predicar a área de PLA, o que indicia, mais uma vez, o fato de serem recentes as ações de políticas linguísticas voltadas para a disciplina.

Ademais, Edgar predica a área de PLA como “fundamental” e de “forte capacidade de internacionalização” e, disso, suscito um possível debate acerca das noções que esses termos evocam. Por “fundamental”, entendo que o docente posiciona a disciplina em um lugar de prestígio na universidade e a conceda um *status* de privilégio, por mais que narrativas anteriores mostrem, assim como as do próprio Edgar, que as políticas elencadas nesta análise pouco tenham tido suporte de verticalidades para suas estruturas. Ao narrar a “forte capacidade de internacionalização”, em meu ponto de vista, Edgar considera principalmente o entorno transfronteiriço do Amapá para traçar essa visão de internacionalização, pautada em “trocas” entre os países e na mobilidade entre os agentes envolvidos nas instituições cooperantes.

12 Neste caso, penso que Edgar faz referência ao Programa de Assistentes de Língua Portuguesa na França, que recruta estudantes brasileiros para lecionar português em países francófonos. Segundo informações retiradas do site da Embaixada Francesa sobre a edição mais recente, “o objetivo geral do programa é oferecer a oportunidade a estudantes brasileiros de familiarização com a língua e a cultura francesas, levando aos estabelecimentos escolares a autenticidade de sua língua e a riqueza de sua cultura”. Informações disponíveis em: <https://br.ambafrance.org/Assistentes-brasileiros-de-lingua-portuguesa-na-Franca-Ano-letivo-2020-2021>. Acesso em: 23 out. 2019.

Dessa forma, alinhado a Bizon (2013, p. 48), julgo pertinente lembrar que “internacionalizar, portanto, não pode se resumir a números e nem a ações em uma via de mão única” e que, na direção de um sentido “forte” do processo, não se deve prescindir de um diálogo efetivo entre horizontalidades e verticalidades, resultando, pois, em um processo menos desigual e que implique em “inserção e cidadania para todos aqueles que, fazendo parte das horizontalidades, são os que, efetivamente, constituem as IES e seus processos de internacionalização” (Alencar, 2018, p. 348).

PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS: ALGUMAS (IN) CONCLUSÕES

“O PLE pode auxiliar nesse sentido e abrir mais uma possibilidade para esses alunos, pra que eles possam ir além das fronteiras.” (Professor Nilton – excerto 32)

Uma memória da geração de registros foi bastante recorrente durante a escrita deste trabalho: ao terminar de conceder sua entrevista, Nilton parecia mais empolgado do que eu. Após a entrevista, conversamos brevemente sobre possível implicações das informações concedidas por ele e sobre a riqueza presente no caminho a ser desbravado pela pesquisa. Naquele momento, eu tive a certeza de que falar de PLA na universidade seria o início de muitas outras discussões que não bastariam na sistematização que aqui proponho. Nestas considerações finais, teço comentários acerca das respostas às perguntas orientadoras da pesquisa, além de traçar alguns encaminhamentos para trabalhos futuros.

Inicialmente, cabe responder às inquietações que pairavam sobre as narrativas elencadas no capítulo 3. A primeira pergunta de pesquisa é a seguinte: **“que ações de ensino de PLA foram operacionalizadas na UNIFAP?”**. As narrativas que emergiram na conversa com os professores e aquelas presentes nos documentos apontam para a realização de cinco cursos de extensão e para a presença de uma disciplina de PLA no currículo dos cursos de Letras da instituição, cuja realização não havia sido concretizada até a conclusão deste trabalho.

Acerca dos cursos de PLA, é necessário pensar em algumas questões importantes: no segundo curso de PLA elencado (o curso “Português para Estrangeiros”, realizado em 2015), percebeu-se que os alunos desistiram das aulas. Não se pode afirmar o que teria motivado a falta de assiduidade e consequente desistência desses alunos, uma vez que não há dados para isso, contudo, algumas considerações podem ser feitas. Primeiro, é preciso levar em conta que não basta ofertar cursos de PLA; mais do que isso, é preciso conhecer a real demanda e desenhar cursos que busquem atender as necessidades de grupos específicos. Lembremos que, diferentemente do primeiro curso de PLA oferecido, que estava voltado à preparação para o Celpe-Bras, o curso em questão não possuía um eixo orientador. É nesse sentido que se pode afirmar que são necessárias ações mais sólidas para a preparação, oferta e execução de cursos de PLA nas IES, uma vez que a ausência de planejamento estratégico para a elaboração de ações de ensino de português como língua adicional pode, como no caso do segundo curso, gerar frustração ao final do processo.

Outra questão suscitada a partir da análise das narrativas sobre os cursos diz respeito às designações utilizadas para o PLA. Há momentos em que os documentos concebem o PLA para “brasileiros não-falantes de português” (a exemplo do terceiro curso elencado), ao mesmo tempo em que os professores falam do PLE e do Português como L2. Isso poderia apontar para uma pluralidade de contextos do PLA no Amapá, mas a realização dos cursos, aliada às narrativas dos docentes, mostra que há um apagamento de contextos que não o do “estudante estrangeiro” da universidade. Salta aos olhos que, apesar da presença de intercambistas do PEC-G e de profissionais do programa Mais Médicos – públicos centrais de algumas dessas políticas e que, de alguma forma, estariam distantes de uma internacionalização de caráter menos mercadológico –, há a invisibilização de grupos minoritarizados, como os surdos e os indígenas.

Além disso, em razão da condição fronteiriça do estado, vale considerar que a Guiana Francesa conta com a particularidade do ensino institucionalizado da língua portuguesa em escolas de rede pública¹, da mesma forma que o Amapá implantou o ensino de língua francesa nas escolas estaduais. No caso do país vizinho, onde certamente existe demanda por profissionais de Letras na área de PLA, pouco se sabe a respeito do ensino para alunos que não tenham o português como língua materna e estão no ensino básico. Para citar um último exemplo de grupo minoritarizado não suscitado nas narrativas dos professores entrevistados, a presença de alunos brasileiros (ou de origem brasileira) na Guiana Francesa

1 Segundo Furtado (2005), em 1996, foi firmado um acordo bilateral entre os governos brasileiro e francês, para promover o estreitamento das relações entre os países. Dentre as ações implementadas, destaca-se o ensino da língua francesa nas escolas públicas do Amapá e o ensino da língua portuguesa nas escolas públicas da Guiana Francesa.

enseja um contexto de aprendizagem de Português como Língua de Herança que, segundo Silva (2018, p. 318), é expressivo e requer “o papel do governo brasileiro na efetivação de políticas linguísticas que deem suporte a comunidade brasileira residente na Guiana Francesa, garantindo-lhes o fortalecimento do seu repertório linguístico e o acesso ao patrimônio cultural brasileiro”. Conforme discutido na análise tecida no capítulo 4, uma possível política linguística para esse contexto pode ser empreendida por meio do fortalecimento de um currículo de PLA nos cursos de Letras, por exemplo.

É importante destacar ainda que a UNIFAP dispõe de um curso² de Licenciatura em Letras – Libras e de uma Licenciatura Indígena – e considerações sobre esses contextos multilíngues, por mais que tivesse existido a abertura para que os professores falassem, não foram feitas. Possivelmente associado a uma internacionalização que considera apenas o contexto de mobilidade acadêmica, o apagamento das margens dentro da própria margem pode demonstrar como esse processo pode contribuir com o aumento de desigualdades no contexto educacional.

É também considerável elucidar a presença do Idiomas sem Fronteiras na instituição, mesmo que não tenham sido encontradas ações no âmbito dessa política. Houve a sua implementação, mas as narrativas dos professores não apontam para a realização de cursos de PLA no contexto do programa. Uma informação bastante importante é narrada por Cora, no excerto 28: universidades “menores”, como a UNIFAP, apresentaram dificuldades para a implementação de cursos de PLA na alçada do IsF – o que pode indicar uma falha no fomento de ações, por parte do programa, não apenas em universidades não centrais.

Neste momento, é necessário ressaltar que a pesquisa foi realizada em um período em que o programa ainda estava em vigor e que essas reflexões estão pautadas no que foi discutido na análise dos dados. Realizar a pesquisa em meio a modificações no cenário político brasileiro se mostrou um desafio: ao passo que tecia este trabalho, mudanças ocorreram de forma repentina. Às vésperas de encerrar o texto para envio à banca, em julho de 2019, foi anunciado o fim do programa Idiomas sem Fronteiras, na esteira de cortes orçamentários realizados pelo Governo Federal. Em ofício³ enviado aos dirigentes do programa nas universidades, o Ministério da Educação sinaliza para as mudanças nas diretrizes de internacionalização e solicita a colaboração dos responsáveis pelos cursos do IsF para a manutenção dos cursos em andamento até o fim de 2019, dentro das possibilidades de cada instituição. O encerramento do programa, o qual contemplava diversas políticas linguísticas, representa uma limitação dos resultados desta pesquisa, uma vez que não será mais possível intervir diante dos pontos levantados

2 Informações consultadas em <http://www.unifap.br/graduacao/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

3 O ofício consta nos apêndices, ao final da obra.

na análise do IsF na UNIFAP. Por isso, é preciso atentar para estas modificações no escopo da educação nacional, em especial às políticas linguísticas e de internacionalização, de modo que ações futuras considerem os debates suscitados por esta pesquisa e por outros trabalhos.

No que concerne ao último curso de PLA elencado, foi notável a separação entre a determinação de instâncias verticais e a execução por parte dos agentes das horizontalidades. Nas palavras de Edgar, no excerto 20: “nem o MEC, nem o MRE... Não existiu nenhum tipo de suporte” para a operacionalização do curso. No contexto do Pré-PEC-G, isso implica falar na falta de articulação entre o Itamaraty e Universidades Federais, tendo em vista que essas políticas não são devidamente estruturadas antes de serem verticalizadas. Concordando com as narrativas dos professores, encaro como fundamental a elaboração de diretrizes mais claras acerca da execução de cursos de PLA voltados aos candidatos do PEC-G, considerando a significativa demanda desses candidatos e o esforço dos professores para definir, sem uma base curricular, a carga horária e o conteúdo a ser ministrado, por exemplo. É certo que se trata de uma discussão complexa e que envolve, dentre outros aspectos, a falta de isonomia entre as IES que ofertam os cursos aos alunos Pré-PEC-G – algumas com muita expertise em PLA, outras com pouca ou nenhuma. Logo, eis aqui mais um desafio constatado com base nas discussões realizadas: a estruturação de um currículo de PLA nas universidades, focalizando as especificidades do PEC-G.

Por falar em currículo, a última ação de ensino de PLA analisada foi a presença da disciplina “Ensino de Português como L2 e LE” nos cursos de Letras, cuja oferta controversamente não havia ocorrido até a finalização da pesquisa. As narrativas dos professores consideram bastante relevante que a disciplina seja incorporada ao currículo obrigatório dos cursos de Letras e aqui julgo significativo destacar as demandas dos alunos de graduação atuantes nos cursos de PLA. As narrativas desses alunos evidenciam a necessidade de se discutir sobre a disciplina na arena curricular, de modo que exista ao menos um movimento inicial de um currículo de formação docente em PLA. Para tanto, os docentes dos cursos de Letras narram que os currículos passavam por reformulação à época das entrevistas e que havia intenção de atribuir maior visibilidade à área.

Dando continuidade às perguntas de pesquisa, a segunda visava descobrir **“como os professores da UNIFAP narram o lugar do PLA na instituição”**. Com base nisso, subdividi a questão em três outras questões. A primeira delas era: **“Como narram a área atualmente na instituição, em comparação a anos anteriores?”**. Em síntese, as narrativas caminham para uma compreensão da área de PLA inicial e recente que enfrenta problemas para a implementação de ações. Alguns professores denunciam o pouco apoio institucional para a realização

dos cursos de PLA e criticam a ausência de apoio instâncias como o MEC e o MRE na implantação de cursos determinados por essas verticalidades. Há ainda a narrativa de invisibilidade da área de PLA na universidade, com destaque para a fala de Graziela no excerto 23: “ninguém sabia que a UNIFAP oferecia o curso de Português para Estrangeiro”. Todos os docentes entrevistados se posicionam de forma crítica em relação aos problemas encontrados no funcionamento dos cursos, apontando o desejo de um futuro diferente da área na IES.

A segunda sub-pergunta objetivou responder ao seguinte questionamento: **“como narram os possíveis desdobramentos da área na instituição?”**. As narrativas indicam que a área de PLA é vista como de grande potencial para ensino, pesquisa e extensão, mesmo que pouco notada seja por docentes ou por discentes da UNIFAP. Alguns professores também associam o PLA ao mercado de trabalho, atribuindo à área traços do capitalismo acadêmico (Slaughter; Leslie, 1997) que permeia as relações entre a academia e a sociedade. É igualmente notável as narrativas sobre “cooperação”: os docentes enxergam, no PLA, a oportunidade de uma maior integração entre o Brasil e outros países, particularmente os mais próximos do Amapá. Essa cooperação e a visão de um futuro para a área de PLA na instituição podem ser sintetizadas na fala de Edgar no excerto 26: “a ideia é que a gente consiga institucionalizar o PLE aqui [na UNIFAP]”.

A terceira e última sub-pergunta de pesquisa era **“como narram a importância do PLA para um contexto transfronteiriço?”**. A fronteira Brasil-Guiana Francesa foi alvo recorrente de atenção dos docentes nas narrativas e é entendida como um “privilégio” pouco explorado enquanto campo de ensino e pesquisa em PLA. Alguns docentes sublinham o fato de a universidade receber acadêmicos estrangeiros e não se atentar para a estruturação de ações de PLA, a fim de que esse público conte com o ensino de português. Os professores concebem a fronteira como fundamental para que exista uma troca entre países e para que o português seja visibilizado. A maioria das narrativas é feita com otimismo em relação ao futuro da área de PLA, posicionando a disciplina de forma relevante no cenário educacional amapaense e ressaltando a região transfronteiriça como plataforma para uma maior expressividade do PLA no Amapá.

A questão da internacionalização, aqui, merece um adendo: as múltiplas fronteiras, citadas por Edgar quando menciona a região do Platô das Guianas no excerto 25 da análise, ainda são pouco exploradas no que concerne ao intercâmbio universitário de discentes de graduação e pós-graduação – já que, na narrativa do professor, essa mobilidade ainda é restringida aos docentes. É importante lembrar da existência do acordo bilateral entre Brasil e França, o que pode ser um caminho para a estruturação de ações de internacionalização, ainda que se saiba que essas ações têm levado um tempo considerável para serem efetivadas, tanto no ensino

superior quanto no ensino básico. Sobre isso, cito um evento recente: há pouco mais de um ano, o governo amapaense inaugurou a primeira escola pública bilingue Português - Francês do estado, a Escola Estadual Maria Marly e Souza da Silva⁴. Foram necessários 22 anos para que uma ação como essa fosse concretizada e para que a realidade educacional fronteiriça fosse levada em consideração como elemento de integração entre ambos os países. É um fato para se refletir sobre a implementação de políticas de internacionalização nas margens, especificamente quando essas margens são contornadas por fronteiras.

Este breve resumo dos resultados da análise empreendida mostra que existe muito a ser desbravado sobre o PLA no Amapá. Cada narrativa aponta para uma questão relevante acerca do contexto não só amapaense, mas brasileiro. As discussões as quais me propus empreender neste espaço não se resumem ao que está escrito: elas podem (e devem!) extrapolar os limites do texto. A propósito, o não-dito também deve ser considerado: a invisibilidade do multilinguismo no contexto de português para indígenas e surdos, distanciado das narrativas contadas neste trabalho, assim como o processo de formação de professores de PLA e questão da relação entre o PLA na Guiana Francesa e o francês no Amapá são apenas alguns dos elementos a serem explorados em trabalhos futuros.

Não é uma opção esgotar os debates sobre ações de políticas de línguas em contexto de internacionalização. Eles devem ser constantemente suscitados, para que se veja a mudança onde, nitidamente, há a necessidade de intervenção. Seja a elaboração de um projeto direcionador de um curso com base em um justo diálogo entre horizontalidades e verticalidades; seja a disponibilidade de uma sala de aula para que aulas possam ser lecionadas.

Portanto, longe de uma conclusão definitiva, este trabalho abre caminhos para que outros dele derivem e explorem os caminhos iluminados pelas problematizações construídas. São necessárias maiores reflexões acerca dos processos de internacionalização pelos quais atravessam as IES pelo Brasil; mais teorizações a respeito dos processos que envolvem a implementação de políticas linguísticas nas universidades brasileiras, principalmente nas margens do país; e maiores discussões sobre a implantação de currículos de formação de professores de PLA no Brasil, apenas para exemplificar questões que emergem desta pesquisa. É preciso se propor a questionar a *marginalidade*, a construir conhecimento a partir dela e transformar as inquietações, geradas em suas porosas fronteiras, em contribuições.

Somente assim serão realizados gestos de ida *para além das fronteiras*.

4 A notícia sobre a inauguração da escola está disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/cidades/waldez-goes-inaugura-escola-no-macapaba-e-destaca-avancos-da-educacao-no-amapa/>. Acesso em: 20 out. 2019.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Design (TED Global 2009). Disponível em: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=p. Acesso em: 12 ago. 2018.

ALENCAR, T. R. S. **Ensino de Português Língua Adicional na Universidade Federal do Amapá: ações de política de línguas em contexto de internacionalização**. Revista X, v. 13, n. 1, 2018, p. 323-350.

ALTBACH, P.; KNIGHT, J. **The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities**. Journal of Studies in International Education, v. 11, n. 3/4, p. 290-305, 2007.

ANDREOTTI, V. O.; STEIN, S.; AHENAKEW, C.; HUNT, D. **Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education**. Decolonization: indigeneity, education & society, v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.

ARAÚJO, J.; TUROLO-SILVA, A. **Os modos de representação sobre a língua inglesa em fóruns online de futuros professores desta língua**. Ilha do Desterro, n. 66, p. 173- 202, 2014.

AZEVEDO, M. L. N. **Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil - A expansão privado-mercantil**. REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, v. 1, p. 86-102, 2015.

BARROS, A. S. X. **Expansão da educação superior no brasil: limites e possibilidades**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. 415 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. **Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades**. In: BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B.; VEDOVATO, L. R.;

FERNANDES, D. M.; SOUZA, M. R.; BALTAR, C. S.; PERES, R. G.; WALDMAN, T. C.; MAGALHÃES, L. F. A. **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” - Nepo/Unicamp, 2018.

BAUMAN, Z. **Globalização. As consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOBBIO, N.; MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 12 ed. Brasília: Editora da UnB, 2004.

CABRAL, F. M. A. **Os estudantes africanos nas instituições de ensino superior brasileiras: o Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)**. 2015. 204 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131630>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTI, M. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. DELTA, n. 15, 1999, p. 385-417.

_____. **Considerações sobre alguns cenários sociolinguisticamente complexos no contexto brasileiro: o andamento do projeto Vozes na Escola**. Línguas & Letras (UNIOESTE), v. 2, n. 2, 2001, p. 43-66.

_____. **Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas**. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues**. In: Moita Lopes, Luiz Paulo. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 211-226.

CAVALCANTI, M.; MAHER, T. J. M. **Multilingual Brazil**. Nova Iorque: Routledge, 2018.

CELANI, M. A. A. **A Transdisciplinaridade Na Linguística Aplicada No Brasil**. In: Ines signorini e Marilda C. Cavalcanti. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, v. 1, p. 98-107.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. **Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. In: CAVALCANTI, M. C.;

BORTONI-RICARDO, S. M. Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTA DE PAULA, R. **“Não quero ser branca, não. Só quero um cabelo bom, cabelo bonito!”– Performances de corpos/cabelos de adolescentes negras em práticas informais de letramento.** 2010. 298 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. **Analyzing Narrative: discourse and sociolinguistic perspectives.** Nova Iorque/Londres: Cambridge University Press, 2011.

DE MARCO, F. M. **Construções discursivas de virgindade como dispositivo de controle de corpos e desejos femininos.** 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DEPPERMAN, A. **Positioning.** In: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. (Eds.) **The Handbook of Narrative Analysis.** Chichester: Wiley Blackwell, 2015.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior.** 2012. 396 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DRULLIS, G; LUISA, I. **Alunos africanos relatam suas experiências na USP.** Jornal do Campus, 2017. Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2017/12/alunos-africanos-relatam-suas-experiencias-na-usp/>. Acesso em: 14 set. 2018.

FABRÍCIO, F. B. **Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, v. 2, p. 45-65.

_____. **Mobility and discourse circulation in the contemporary world: the turn of the referential screw.** Revista da ANPOLL (Online), v. 1, p. 129-140, 2016.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. **Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas.** VEREDAS – Revista de Estudos Linguísticos de Juiz de Fora, v. 6, n. 2., p. 11-29, jul/dez, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURTADO, R. C. **Uma abordagem (inter)cultural no ensino do Francês**

Língua Estrangeira no Amapá: concepções e práticas do manual Portes Ouvertes. 2005. 124 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

GABAS, T. M. **O valor das línguas no mercado linguístico familiar: políticas e ideologias linguísticas em famílias sul-oreanas transplantadas.** 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

GESSER, A. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”:** ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GEORGAKOPOULOU, A. **Narrative performances: a study of modern Greek storytelling.** Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1997.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia.** Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.

GIRAUD, A. C. B. **Discursos e estilos de docentes de língua francesa face à globalização.** 2014. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GONZALEZ, C. R.; MOITA LOPES, L. P. **Posicionamentos interacionais mobilizados por Tudo sobre minha mãe na rede social Filmow.** DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 31, p. 473-503, 2015.

_____. **Reflexividade metapragmática sobre o cinema de Almodóvar numa interação online: indexicalidade, escalas e entextualização.** Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 57, n. 2, 2018, p. 1102-1136.

GUIMARÃES, E. R. J. **Apresentação: Brasil País Multilíngue.** Ciência e Cultura (SBPC), S. Paulo, v. 57, n.2, 2005, p. 22-23. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a14v57n2.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2019.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JANTUTA, L. **Políticas linguísticas e o ensino de línguas no SCMB: enunciados sobre a implantação do espanhol anterior à lei 11.161/05.** 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

KLEIMAN, A. B. **O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate.** In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil: the changing world of internationalization.** Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, J., & DE WIT, H. **Reflections on Using IQRP. Quality and Internationalization in Higher Education.** Paris: IMHE/OECD, 1999.

KRAWCZYK, N. R. **As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul.** *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 4, p. 41-52, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. **A Linguística Aplicada na Era da Globalização.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp.129-148.

LANGENHOVE, L.; HARRE, R. **Introducing positioning theory.** In: _____ (Eds.). **Positioning theory: moral context of intentional action.** Oxford: Blackwell, 1999.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A Handbook for Teacher Research: from design to implementation.** Berkshire: Open University Press, 2004.

_____. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An introduction to second language acquisition research.** Londres: Taylor & Francis, 2014.

LAUS, S. P. **Internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2012. 332f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MAHER, T. M. **Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia Ocidental brasileira.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, p. 33-48, 2010a.

_____. **O desejo de retorno da língua (quase) perdida: professores indígenas e identidade linguística.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 147-158, jan./jun. 2010b.

MBEMBE, Achille *et al.* **Qu'est-ce que c'est la pensée postcoloniale? Entretien avec Achille Mbembe.** Revista Esprit, 2006, pp. 117-133.

MEGALE, A. H. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite.** 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MELO, G. C. V.; MOITA LOPES, L. P. **A performance narrativa de uma blogueira: tornando-se preta em um segundo nascimento?** Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online), v. 58, p. 541-569, 2014.

_____. **Ordens de Indexicalidades Mobilizadas nas Performances Discursivas de um Garoto de Programa: ser negro e homoerótico.** Linguagem em (Dis)curso (Online), v. 14, p. 653-673, 2014.

MIRANDA, Y. C. C. **Projeto “Pelo Mundo”: a configuração de uma política linguística em um curso de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G).** 2016. 178 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/RMSA-AHNGP5> >. Acesso em: 3 out. 2017.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2006a.

MOITA LOPES, L. P. **On being white, heterosexual and male in a brazilian school: multiple positionings in oral narratives.** In: DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. (Orgs.). **Discourse and Identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 2006b, p. 288-313.

MORAIS, P. D.; ROSÁRIO, I. S. **Amapá: de Capitania a Território.** Macapá: Editora Valcan, 1999.

MOROSINI, M. C. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas.** Educar, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

OLIVEIRA, G. M. **Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico.** In: SILVA, F.; MOURA, H. (Orgs.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico.** Florianópolis: Insular, 2000, p. 83-92. Disponível em: http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Gilvan_2000.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

ORLANDI, E. P. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

ORTIZ, R. **As ciências sociais e o inglês**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 19, n. 54, 2004.

PATEL, S. A.; CAVALCANTI, M. **O caso do português em Moçambique: unidade nacional com base em educação bilíngue e intercompreensão**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Política linguística: do que é que se trata, afinal?** In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. **Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco**. In: HILDORF, C.; BRAGA, D.; CALDAS, R. **Políticas linguísticas, ensino de línguas e tecnologia em tempos de globalização e internacionalização**. 1ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015.

RIBEIRO DA SILVA, E. “[...] você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!”: exames de língua e política linguística para o inglês no Brasil. 2011. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

_____. **A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos**. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 52.2, p. 289-320, 2013.

ROJO, R. H. R. **Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização**. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H.. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. 1ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2013.

SAITO, F. S.; RIBEIRO, P. N. S. **(Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 13, p. 37-66, 2013.

_____. **(Multi)Letramento(s) Digital(is), Teoria do Posicionamento e Identidade docente: como professoras de uma escola pública juizforana se localizam metaforicamente na Era Digital**. Revista Práticas de Linguagem, v. 3, p. 105-121, 2013.

SALES, H. M. P.; CUNHA, J. C. C. **A produção escrita em turmas heterogêneas de português língua estrangeira**. Revista Moara, v. 42, p. 63-82, 2014.

SANTOS, F. R. **História do Amapá**. 6 ed. Macapá: Valcan, 2001.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas**. Revista DIGILENGUAS, n. 12, p. 48-67, jun. 2012.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and Language Policy**. London: Routledge, 1996.

SCHMID, H. K. I. **O ensino de Português como Língua Adicional em contexto de plurilinguismo: perspectivas de uma cooperante docente em Timor-Leste**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SEBASTIÁN, J. **Cooperación e internacionalización de las universidades**. Buenos Aires: Biblos, 2004.

SEVERO, C. G. **Política(s) linguística(s) e questões de poder**. ALFA: Revista de Linguística (UNESP Online), v. 57, p. 451-473, 2013.

SILVA, E. D.; NASCIMENTO, J. F. **Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira na educação básica pública no Distrito Federal**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2018.

SILVA, K. K. C. **O Português como Língua de Herança na Guiana Francesa: entre realidades e potencialidades**. Revista X, v. 13, n. 1, 2018, p. 297-322.

SILVERSTEIN, P. **Immigrant and the new savage slot: race, migration, and immigration, and immigration in the new Europe**. Annual review of anthropology, 2005.

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

_____. **Language tests as language policy tools. Assessment in education**, v. 14(1), p. 117- 130, 2007.

_____. **Language Policy and language assessment: the relationship**. Current Issues in Language Planning, v. 9, n. 3, p. 363-373, 2008.

SLAUGHTER, S; LESLIE, L. **Academic capitalism: politics, policies and the**

entrepreneurial university. Baltimore: Johns Hopkins, 1997.

SOARES, M. A.; RODRIGUES, M. E. B. **Amapá: vivendo nossa história.** Curitiba: Base Editoria, 2008.

SOUSA SANTOS, B. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 63, p. 237-280, 2002.

_____, B. **A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade.** Educação, Sociedade & Culturas, n. 23, 137-202, 2005.

SOUSA SANTOS, B; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI: Para uma universidade nova.** Coimbra: Almedina; 2008.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Revista Contingentia, v. 1, 2006.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOLSKY, B. **Language Policy.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STALLIVIERI, L. **As Dinâmicas de uma nova Linguagem Intercultural na Mobilidade Acadêmica Internacional.** 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Línguas Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Estudos Orientais, Universidad Del Salvador, Buenos Aires, 2009.

STEIN, S.; ANDREOTTI, V. **Cash, competition or charity: international students and the global imaginary.** Higher Education, v. 1, n. 72, pp. 225-239, 2015.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

THREADGOLD, T. **Performing theories of narrative: Theorising narrative performance.** In: THORNBORROW, J.; COATES, J. **The sociolinguistics of narrative.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

VICENTIN, K. A. **Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental público: de representações de professores a políticas linguísticas.** 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

WORTHAM, S. **Narratives in action: a strategy for research and analysis.** Nova York/Londres: Teachers College; Columbia University, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNICAMP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Português como Língua Adicional nas margens: internacionalização, políticas linguísticas e narrativas de professores da Universidade Federal do Amapá

Pesquisador: TIEGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 74972217.9.0000.5404

Instituição Proponente: Instituto de Estudos da Linguagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.657.863

Apresentação do Projeto:

Transcrição editada do conteúdo do registro do protocolo e dos arquivos anexados à Plataforma Brasil

Trata-se de solicitação de emenda ao protocolo aprovado em 09/07/2017 para alterar o título da pesquisa de "Alunos estrangeiros do Convênio PEC - G na Universidade Federal do Amapá: narrando des(re)territorializações a partir das margens" para "Português como Língua Adicional nas margens: internacionalização, políticas linguísticas e narrativas de professores da Universidade Federal do Amapá".

Introdução:

Atualmente, constata-se a expansão do ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional (doravante PLA) nas Instituições de Ensino Superior (doravante IES) no Brasil, justificada pelas crescentes demandas dos processos de globalização e internacionalização. Contudo, este aumento de visibilidade do PLA nas IES não ocorre de forma igualitária: universidades relativamente recentes, situadas nas margens do país, ainda trabalham pouco o ensino-aprendizagem de PLA e a elaboração de políticas que fomentem este ensino, como a institucionalização de programas de mobilidade estudantil e ações extensionistas. É este o caso da Universidade Federal do Amapá (doravante UNIFAP), ponto central desta pesquisa. Assim, é necessário compreender questões históricas que envolvem o estado do Amapá, bem como

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

aspectos teóricos que nortearão a investigação aqui proposta, para que se possa compreender a importância da pesquisa.

A Margem: O Amapá e a Universidade Federal do Amapá: As origens do estado do Amapá enquanto território brasileiro datam do século XVIII, quando Macapá, que até então não era capital, foi promovida à condição de vila (SANTOS, 2001) e o território físico do estado foi doado ao português Bento Manuel Parente, que o nomeou "Capitania da Costa do Cabo Norte". Devido às grandes fontes de recursos naturais e às questões fronteiriças características da região, houve grande interesse pela exploração por parte de holandeses, franceses e ingleses. Este conflito exploratório no Amapá perdurou até o início do século passado, quando a Comissão de Genebra, responsável pela atribuição ou não de terras a determinadas nações e pela mediação de conflitos (como os embates entre França e Brasil, por exemplo), deu a posse do território ao Brasil, que o incorporou ao estado do Pará com o nome de Araguari. Isso se deu graças à defesa do diplomata José Maria Paranhos da Silva Filho, o Barão do Rio Branco, que defendeu a atribuição das terras ao lado brasileiro - o que foi concedido na data de 1º de maio de 1900. Anos mais tarde, em 13 de setembro de 1943, o Decreto Federal nº 5.812 criou o Território Federal do Amapá, desmembrando a área do então estado do Pará. É interessante observar que, durante 45 anos, o Amapá se manteve "sob a jurisdição direta do Executivo Federal"; apenas em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, o território foi elevado à condição de estado. No entanto, a autonomia com relação à estruturação governamental (eleições diretas e institucionalização de casas de lei - prefeitura e assembleia legislativa, por exemplo) aconteceu somente em 1990, quando foram eleitos os primeiros membros da administração (governadores, deputados e senadores). Este contexto de emancipação do Amapá foi primordial para a criação da Universidade Federal do Amapá, em 1990. Cabe ressaltar que, antes de ser fundada, a UNIFAP já havia iniciado suas atividades mas não com o título de universidade: em 1970, o Núcleo Avançado de Ensino (NEM) foi instituído na região como forma de promover o ensino superior, na modalidade de magistério (licenciatura curta). O NEM era vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA) e foi a alternativa encontrada pelos governantes da época para levar capacitação para uma área que ainda não contava com instituições formais de ensino superior. Hoje, 26 anos após sua fundação, a UNIFAP possui 4 campi, nas cidades de Macapá, Santana, Oiapoque e Mazagão, além de polos de educação à distância. Em 2015, em comemoração aos 25 anos de existência, foi lançado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIFAP que tem por objetivos centrais fomentar, visibilizar e propor ações de desenvolvimento da universidade não apenas em âmbito amapaense, como nacional e internacional. Este plano está em execução e prevê que, até 2019, os

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126**Bairro:** Barão Geraldo**CEP:** 13.083-887**UF:** SP**Município:** CAMPINAS**Telefone:** (19)3521-8936**Fax:** (19)3521-7187**E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

objetivos propostos sejam atingidos.

Internacionalização e Globalização: Este trabalho tem como uma de suas bases centrais políticas de mobilidade e ensino de PLA que se justificam pela necessidade de internacionalização das IES. Nesse sentido, é interessante ressaltar que, apesar de parecer, ações de internacionalização do ensino superior não são recentes. Bizon (2013) destaca o caráter internacional das universidades europeias ainda na Idade Média, uma vez que eram o local de encontro dos grandes pensadores e que vinham de diferentes lugares do mundo. É certo que, com o passar dos séculos e com a crescente pressão para o crescimento dos Estados nacionais, o conhecimento científico se tornou um meio de potencializar o desenvolvimento desses Estados, bem como das sociedades que dele faziam parte. Neste contexto, emerge outro processo igualmente importante para se compreender a atual demanda de internacionalização das IES: a globalização. Comumente classificado como um processo recente, a globalização, segundo Hall (2009/2003), nasce a partir da exploração e conquista europeias, bem como da formação dos mercados capitalistas mundiais. Nos dois últimos séculos, porém, este processo teve seu ritmo acelerado pelo avanço da ciência e da tecnologia, o que implica, diretamente, a educação superior - já que são estes dois dos grandes eixos norteadores das ações das IES. Por isso, é importante considerar o processo histórico da globalização para que se compreenda a influência deste não apenas no mundo dos negócios, como também na Educação, na Saúde e no Transporte - na vida cotidiana, afinal. Assim, considero, nesta pesquisa, que globalização e internacionalização são processos intrínsecos. A internacionalização tão buscada pelas IES nos dias atuais é um reflexo do processo de globalização que, por vezes, assume traços de perversidade por desconsiderar aqueles atores sociais inaptos para mobilizar conhecimentos mais avançados, exigidos pelo avanço tecnológico pelo qual a sociedade passou (e passa a cada dia, vale lembrar). De encontro às grandes desigualdades causadas pelas discrepâncias entre os interesses das horizontalidades e verticalidades, é necessário pensar em ações de internacionalização que não visem apenas números ou que se concretizem em via de mão única. No caso da UNIFAP, como será visto nos tópicos a seguir, as políticas de internacionalização são recentes e sugerem pesquisas que tragam à tona discussões sobre estas ações em IES que não se encontram em grandes centros de pesquisa e que estão em crescente desenvolvimento.

Situando o Português como Língua Adicional na Universidade Federal do Amapá: A partir de levantamentos bibliográficos, foi possível constatar que a institucionalização de ações que promovam o PLA na UNIFAP é relativamente recente. Apesar de estar situado em região de fronteira com a Guiana Francesa e de um acordo firmado em 1996 que, segundo Furtado (2005),

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

estabeleceu uma cooperação bilateral para promover e desenvolver o estreitamento das relações entre os dois países, o Amapá pouco desenvolveu atividades que estimulassem a aprendizagem de PLA por indivíduos estrangeiros. A UNIFAP, embora aplique as provas para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros desde 2007, somente em 2014 ofertou o primeiro curso de extensão em PLA7 do estado, voltado para a comunidade estrangeira em geral. Este ano, a Pró-Reitoria de Cooperação e Relações Interinstitucionais (PROCRI) da UNIFAP ofertou o primeiro curso de PLA voltado especificamente para os alunos do Programa Estudantes Convênio de Graduação (PEC - G). Com o objetivo de preparar estes estudantes para o Celpe - Bras, o curso teve uma alta demanda de alunos de diversas regiões do mundo. Ainda não se tem informações mais precisas sobre este curso e sobre outras ações que envolvem o PLA na UNIFAP e este é um dos motivos que ratificam a importância desta pesquisa. Os vários intercâmbios e o Convênio PEC-G: Na UNIFAP, hoje, são diversos os convênios nacionais e internacionais que promovem o intercâmbio acadêmico, tanto pela vinda de estudantes estrangeiros ao Brasil quanto pela ida de estudantes brasileiros ao exterior. Segundo informações da PROCRI, a universidade estabelece convênio com 15 instituições estrangeiras de diversos países, sendo que estes convênios são bilaterais - ou seja, tanto os alunos brasileiros quanto os alunos estrangeiros são beneficiados por esta troca. Dentre os vários intercâmbios da universidade, recentemente o PEC - G passou a fazer parte das políticas de mobilidade abarcadas pela PROCRI, ainda que o programa já exista há 50 anos. De acordo com o site do Ministério da Educação (MEC)¹⁰, o programa é operado em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares e seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país. Além disso, o PEC - G exige a proficiência em língua portuguesa como requisito para a obtenção da vaga em um curso de graduação nestas universidades. Concebida como uma importante política de mobilidade internacional, o PEC - G é tido como um instrumento essencial de internacionalização das IES brasileira, especialmente no caso da IES analisada nesta pesquisa, que além de recente, ainda está em início de processo de internacionalização. Por isso, pontuo a relevância deste programa para a presente investigação no contexto em foco, que carece de pesquisas acerca da internacionalização das IES e suas implicações para os envolvidos neste processo.

Política(s) linguística(s): As ações da universidade aqui elencadas e os apontamentos feitos pelos professores serão consideradas como ações que se configuram como políticas linguísticas. Embora alguns autores considerem a distinção entre política linguística e planejamento linguístico, alinho-me aos preceitos de Bernard Spolsky (2004) e Elana Shohamy (2006), cuja teorização propõe a

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126**Bairro:** Barão Geraldo**CEP:** 13.083-887**UF:** SP**Município:** CAMPINAS**Telefone:** (19)3521-8936**Fax:** (19)3521-7187**E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

ampliação do entendimento de política linguística, tendo em vista o sentido central de que a maioria das políticas concebidas estão mais no campo das representações e práticas linguísticas do que, de fato, das políticas "verticais" efetivadas por órgãos oficiais. Quanto ao funcionamento dessas políticas linguísticas, Spolsky (2004, p. 8) reafirma a importância de se concebê-las ainda que não tenham sido implementadas oficialmente. O autor chama a atenção para o fato de que é preciso ter um olhar crítico com relação a essas políticas, especialmente no caso de não terem sido documentadas de forma oficial em texto legislativo - uma vez que isso recai, necessariamente, sobre práticas e representações da comunidade situada no facto colocado por Shohamy. Em suma, deve-se entender políticas linguísticas como decisões relacionadas ao(s) uso(s) que se faz da língua, tendo essas decisões (ou não) respaldo oficial. Com isso, Shohamy (2006) pontua duas grandes distinções dessas políticas: políticas linguísticas oficiais e políticas linguísticas de facto. As políticas linguísticas oficiais, conforme explicitado anteriormente, apresentam legitimidade no que diz respeito ao respaldo documental - e no que a autora denomina políticas linguísticas top-down. Para Shohamy (op. cit.), o que se configura no escopo do top-down é instituído da/na esfera macro para a esfera micro, considerando ações deliberadas em instâncias como o Estado ou outros organismos de igual ou maior importância. É relevante ressaltar uma possível relação direta entre a esfera top-down com o que Milton Santos (2001) denomina de verticalidade - o eixo que ordena e é caracterizado pela hegemonia. Por outro lado, as políticas linguísticas de facto se configuram em ações pensadas em âmbito local e que são operacionalizadas a partir de necessidades específicas de um dado contexto. A estas políticas, que Shohamy denomina bottomup, cabe ressaltar que seu caráter menos formal evidencia, por vezes, movimentos de resistência com relação às ações top-down - as quais podem ser remetidas às horizontalidades de Santos (op. cit.) como o eixo do social e das vivências cotidianas daqueles que, direta ou indiretamente, respondem a uma verticalidade. Neste trabalho, a título de exemplificação, será possível visualizar de que forma estes contrapontos entre as políticas oficiais/top-down e as políticas de facto/bottom-up são construídos nas políticas da IES analisada.

Narrativas e posicionamentos: É importante reconhecer que os professores narrarão o lugar do PLA na universidade e suas possibilidades na região em que se encontram. Nesse sentido, Threadgold (2005) ressalta a importância da narrativa enquanto ato de fala performativo, que constrói "identidades e ensaiam, encenam e modificam realidades sociais e normas". Além disso, a autora considera necessário distanciar a narrativa tradicional, geralmente atribuída ao estudo da narratologia, da narrativa enquanto performance linguística do cotidiano, já que por muito tempo foi concebida apenas como ficção e não como fato. Assim, este trabalho considera essencial a

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



UNICAMP - CAMPUS
CAMPINAS



Continuação do Parecer: 2.657.863

construção de narrativas por parte dos participantes da pesquisa, uma vez que não se pode anular o caráter político das performances realizadas no ato de fala e, ainda, esquecer que é por meio destas narrativas que os posicionamentos serão observados. Isso justifica a escolha da narrativa enquanto meio para geração de registros, uma vez que ela também permite ir além da análise, ao adentrar nas realidades sociais dos participantes da pesquisa e, com isso, viabilizar possíveis reescritas destas narrativas. Nesse sentido, alinhado-me, também, à concepção tomada por Wortham (2001) no que concerne à narrativa enquanto local de construção de posicionamentos. Segundo o autor, a narrativa é um ato performativo no qual narrador e audiência podem ser posicionados de diversos modos, a depender do contexto no qual estão inseridos. Logo, na construção das narrativas pelos participantes da pesquisa, será possível analisar, também, seus posicionamentos diante de seus entornos.

Descrição do desenho da pesquisa: Trata-se de estudo qualitativo-interpretativo com base em entrevistas semiestruturadas com 10 professores da Universidade Federal do Amapá, visando determinar como os mesmos narram o lugar o Português como Língua Adicional na instituição. Pretende-se elencar e analisar ações que contemplaram a disciplina na universidade, durante o período que abrange o decênio 2007 - 2017. Para a efetivação da pesquisa, serão utilizados os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativo-interpretativista, a partir da geração de registros por entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa.

Critério de Inclusão: Para esta pesquisa, optou-se por escolher por professores da UNIFAP uma vez que estes foram os responsáveis pela concepção e desenvolvimento de ações que contempla(ram) o PLA na instituição. É, também, condição necessária para todos os participantes da pesquisa a assinatura e preenchimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como a idade mínima de 18 anos. Não participarão da pesquisa todos os que não o desejarem ou não se enquadrarem nos critérios supracitados. **Critério de Exclusão:** Não participarão da pesquisa todos os que não o desejarem ou não se enquadrarem nos critérios supracitados.

Metodologia Proposta: A geração de registros ocorrerá na Universidade Federal do Amapá, por meio de entrevistas abertas ou semiestruturadas com professores dos cursos de Letras e Relações Internacionais. A escolha deste procedimento metodológico se deu pela possibilidade de o pesquisador monitorar melhor a interação durante o processo e direcionar as questões a partir dos objetivos da pesquisa. As gravações das entrevistas semiestruturadas serão realizadas em um aparelho celular, tipo smartphone, e durarão, em média, uma hora, cada. As gravações serão armazenadas por toda a vida em dispositivos de armazenamento de mídia digital (pen-drives e HD externo) e poderão ser usadas em projetos futuros relacionadas às questões que contemplem as

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

inúmeras nuances da institucionalização do Português como Língua Adicional em contexto amapaense (ou mesmo amazônico).

Metodologia de análise de dados: Como metodologia de análise dos registros gerados na investigação, tomam-se por base os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativo-interpretativa, que segundo Teixeira (2010, p. 137) é o tipo de pesquisa que estabelece tentativas de diminuir a distância entre a teoria e os dados, partindo da compreensão do fenômeno estudado pela sua descrição e interpretação. Lankshear e Knobel (2008, p. 66) definem, ainda, a pesquisa qualitativa como aquela que tenta entender "[...] como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural [...]". É importante destacar, também, o viés etnográfico da investigação, que tem por compromisso entender os fatos sociais através dos discursos ou das interpretações daqueles que vivem as ditas práticas discursivas em foco. Nesse sentido, cabe ressaltar o papel do pesquisador como parte integrante na pesquisa, uma vez que será exercido o papel de moderador - tido aqui, segundo Gatti (2012), como introdutor de assuntos, proponente de questões, ouvinte e ator central na garantia da igualdade de participação. Nesta perspectiva, a geração de registros, conforme as palavras de Maher (2010), não é um instrumento de "coleta de dados", uma vez que estes não estão prontos para serem coletados, a priori. Este olhar para o corpus da pesquisa, além da análise de contextos sociais específicos, propõe possíveis intervenções nesses contextos, de forma que os "tipos dominantes de realidades sociais e de identidades" sejam modificados, transformando, também, as narrativas dos participantes.

A pesquisa será realizada na UNIFAP (coleta de dados) e na IEL-UNICAMP (demais etapas).

Objetivo da Pesquisa:

HIPÓTESE: A presente proposta de pesquisa não considera hipótese.

Objetivos após a solicitação de emenda:

OBJETIVO PRIMÁRIO: Esta pesquisa tem por objetivos gerais: 1. analisar como professores da Universidade Federal do Amapá narram o lugar do Português como Língua Adicional na instituição; 2. Construir subsídios para possíveis projetos de internacionalização e de ensino de PLA nas universidades brasileiras, bem como para cursos de formação de professores de PLA.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS: Esta pesquisa objetiva, especificamente: 1. Traçar um breve panorama histórico de ações promotoras do PLA na UNIFAP; 2. Analisar posicionamentos dos professores, a partir de suas narrativas, acerca do PLA na UNIFAP; 3. Analisar as atuais ações promovidas pela UNIFAP para mobilidade e intercâmbio e suas possíveis implicações para uma consolidação da área na universidade.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.063-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Objetivos aprovados antes da solicitação de emenda:

OBJETIVO PRIMÁRIO: Esta pesquisa tem por objetivos gerais: 1. analisar como estudantes estrangeiros do Programa Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) narram suas experiências de deslocamento, reterritorialização e pertencimento no Amapá e, mais especificamente, na universidade na qual estudam, cujo contexto é marcado pela aprendizagem do Português como Língua Adicional (PLA); 2. investigar como outros envolvidos na vida acadêmica desses estudantes (autoridades e professores da instituição) narram as experiências de deslocamento, reterritorialização e pertencimento desses referidos estudantes.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS: 1. Traçar um breve panorama histórico de ações promotoras do PLA na UNIFAP; 2. Analisar posicionamentos dos alunos estrangeiros do convênio PEC - G sobre seus processos de (re)territorialização, com base em suas narrativas de des(re)territorialização no Amapá; 3. Analisar as atuais ações promovidas pela UNIFAP para mobilidade e intercâmbio e suas possíveis implicações para os processos de (re)territorialização dos estudantes PEC-G; 4. Construir subsídios para possíveis projetos de internacionalização e de ensino de PLA nas universidades brasileiras, bem como para cursos de formação de professores de PLA

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores informaram quanto aos riscos e desconfortos previstos que "a pesquisa oferece riscos e desconfortos mínimos a seus participantes, tais como: - constrangimentos decorrentes de assuntos abordados nas entrevistas semi-estruturadas".

Os pesquisadores informaram quanto aos benefícios previstos que "quanto aos benefícios, embora não seja possível vê-los diretamente, é possível considerar: - no caso dos professores, a reflexão e, até mesmo, possíveis ações sobre as políticas de implementação de programas de mobilidade e de cooperação estudantil do Brasil com países em desenvolvimento, sobre a relação com seus alunos advindos desses programas e sobre currículos e programas de ensino de PLA adequados para o contexto amapaense/amazônico".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Delineamento da pesquisa: Trata-se de estudo qualitativo-interpretativo com base em entrevistas semiestruturadas com 10 professores da Universidade Federal do Amapá, visando determinar como os mesmos narram o lugar o Português como Língua Adicional na instituição. Pretende-se elencar e analisar ações que contemplaram a disciplina na universidade, durante o período que abrange o decênio 2007 - 2017. Para a efetivação da pesquisa, serão utilizados os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativo-interpretativa, a partir da geração de registros por entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa. Com esta investigação, objetiva -se,

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126	CEP: 13.083-887
Bairro: Barão Geraldo	
UF: SP	Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936	Fax: (19)3521-7187
	E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 2.657.863

especificamente, construir subsídios para possíveis projetos de internacionalização e de ensino de PLA nas universidades brasileiras, bem como para cursos de formação de professores de PLA particularmente em contexto amapaense, marcado por questões fronteiriças e propícias para um desenvolvimento expressivo da área.

A lista de pesquisadores citada na capa do protocolo e na Plataforma Brasil inclui Tiêgo Ramon dos Santos Alencar (licenciado em Letras, mestrando no PPG em Linguística Aplicada do IEL-UNICAMP, orientado, pesquisador responsável) e Orientadora: Profa. Dra. Ana Cecília Cossi Bizon (Graduada em Letras, Docente do Departamento de Linguística Aplicada do IEL-UNICAMP, orientadora, pesquisadora participante). A pesquisa é dissertação de Mestrado.

O orçamento descrito na PB informa que a pesquisa terá custo de R\$ 700,00, para aquisição de passagem aérea e material de escritório e será bancado pelos pesquisadores.

A pesquisa foi classificada na Grande Área 8 (Linguística, Letras e Artes) e tem como título público "Português como Língua Adicional nas margens: internacionalização, políticas linguísticas e narrativas de professores da Universidade Federal do Amapá". A pesquisa não foi classificada nas áreas temáticas especiais. A Instituição proponente da pesquisa é a Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP e não foi listada Instituição Coparticipante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos e blocos de informação utilizados para elaboração do parecer foram:

Registro ajustado do protocolo na Plataforma Brasil: Arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1081298_E1.pdf", de 23/04/2018.

Carta resposta ao parecer emitido em resposta à solicitação de emenda: Arquivo "carta_resposta_parecer_2568290.pdf" de 23/04/2018.

Projeto de pesquisa ajustado para solicitação de emenda: Arquivo "Projeto_de_pesquisa_3_Tiêgo_Alencar.pdf" de 23/04/2018.

Modelo de TCLE a ser aplicado aos professores: Arquivo "TCLE_2_Profs.pdf" de 23/04/2018.

Modelo de questionário a ser aplicado aos professores: Arquivo "questionarios_2_profs.pdf" de 23/04/2018.

Também foi apresentado o parecer consubstanciado emitido pelo CEP-UNICAMP: Arquivo "PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2568290_E1.pdf" de 23/04/2018.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de solicitação de emenda a protocolo de pesquisa aprovado em 09/07/2017 para alterar o título da pesquisa de "Alunos estrangeiros do Convênio PEC - G na Universidade Federal do

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126	
Bairro: Barão Geraldo	CEP: 13.083-887
UF: SP	Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936	Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



UNICAMP - CAMPUS
CAMPINAS



Continuação do Parecer: 2.657.863

especificamente, construir subsídios para possíveis projetos de internacionalização e de ensino de PLA nas universidades brasileiras, bem como para cursos de formação de professores de PLA particularmente em contexto amapaense, marcado por questões fronteiriças e propícias para um desenvolvimento expressivo da área.

A lista de pesquisadores citada na capa do protocolo e na Plataforma Brasil inclui Tiêgo Ramon dos Santos Alencar (licenciado em Letras, mestrando no PPG em Linguística Aplicada do IEL-UNICAMP, orientado, pesquisador responsável) e Orientadora: Profa. Dra. Ana Cecília Cossi Bizon (Graduada em Letras, Docente do Departamento de Linguística Aplicada do IEL-UNICAMP, orientadora, pesquisadora participante). A pesquisa é dissertação de Mestrado.

O orçamento descrito na PB informa que a pesquisa terá custo de R\$ 700,00, para aquisição de passagem aérea e material de escritório e será bancado pelos pesquisadores.

A pesquisa foi classificada na Grande Área 8 (Linguística, Letras e Artes) e tem como título público "Português como Língua Adicional nas margens: internacionalização, políticas linguísticas e narrativas de professores da Universidade Federal do Amapá". A pesquisa não foi classificada nas áreas temáticas especiais. A Instituição proponente da pesquisa é a Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP e não foi listada Instituição Coparticipante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos e blocos de informação utilizados para elaboração do parecer foram:

Registro ajustado do protocolo na Plataforma Brasil: Arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1081298_E1.pdf", de 23/04/2018.

Carta resposta ao parecer emitido em resposta à solicitação de emenda: Arquivo "carta_resposta_parecer_2568290.pdf" de 23/04/2018.

Projeto de pesquisa ajustado para solicitação de emenda: Arquivo "Projeto_de_pesquisa_3_Tiego_Alencar.pdf" de 23/04/2018.

Modelo de TCLE a ser aplicado aos professores: Arquivo "TCLE_2_Profs.pdf" de 23/04/2018.

Modelo de questionário a ser aplicado aos professores: Arquivo "questionarios_2_profs.pdf" de 23/04/2018.

Também foi apresentado o parecer consubstanciado emitido pelo CEP-UNICAMP: Arquivo "PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2568290_E1.pdf" de 23/04/2018.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de solicitação de emenda a protocolo de pesquisa aprovado em 09/07/2017 para alterar o título da pesquisa de "Alunos estrangeiros do Convênio PEC - G na Universidade Federal do

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

aspectos bastante relevantes acerca da área de Português como Língua Adicional – ponto este que é a base da investigação e que foi devidamente destacada na primeira versão do projeto (para tanto, verificar itens 1.3 e 1.4 da referida versão). Tendo em vista que as entrevistas já foram realizadas, que a análise prévia mostrou que os objetivos primários iniciais não seriam alcançados e que seria necessário um ajuste à proposta de pesquisa aprovada inicialmente, a alternativa consistiu na alteração do grupo de pesquisa (que agora consiste apenas nos professores) e no foco da investigação (discursos desses professores sobre a área de Português como Língua Adicional na universidade). Nesse sentido, conforme mencionado na resposta à pendência 1, os TCLE foram devidamente alterados para contemplar os atuais objetivos da investigação e serão entregues para assinatura dos professores após aprovação desta emenda. Além disso, os questionários foram atualizados de forma que constem somente as perguntas cujas respostas serão analisadas”.

Pendência 5 (atendida em 23/04/2018)- Com relação ao tipo de perguntas/entrevista a ser utilizado na pesquisa, os pesquisadores informaram que “não haverá entrevistas com questões abertas. As entrevistas são semiestruturadas. A menção feita às “entrevistas abertas” foi retirada do item 3.1 do projeto, Métodos e Instrumentos de Pesquisa”.

Pendência 6 (atendida em 23/04/2018)- Quanto ao cronograma proposto para a pesquisa, os pesquisadores informaram que “O cronograma de realização da pesquisa é o cronograma previsto no protocolo. Dessa forma, foi realizada a alteração do cronograma de execução na Plataforma Brasil e no texto do protocolo, no item 4, Cronograma de Execução da Pesquisa”. O cronograma no arquivo ajustado do projeto informa o início da pesquisa no primeiro semestre de 2017 (etapas preliminares), no primeiro semestre de 2018 (aplicação ao CEP-UNICAMP e coleta de dados) e conclusão no primeiro semestre de 2019. O cronograma descrito na PB indica que a pesquisa será iniciada em 01/01/2018 e será concluída em 28/02/2019.

Considerações Finais a critério do CEP:

- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).
- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser



UNICAMP - CAMPUS
CAMPINAS



Continuação do Parecer: 2.657.883

realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, "cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento".

- O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1081298_E1.pdf	23/04/2018 11:15:34		Aceito

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Continuação do Parecer: 2.657.863

Outros	questionarios_2_profs.pdf	23/04/2018 11:12:47	TIEGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2568290_E1.pdf	23/04/2018 11:04:43	TIEGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2_Profs.pdf	23/04/2018 11:04:15	TIEGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR	Aceito
Outros	carta_resposta_parecer_2568290.pdf	23/04/2018 11:03:06	TIEGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_3_Tiego_Alencar.pdf	23/04/2018 10:55:30	TIEGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR	Aceito
Outros	Atestado_de_Matricula_Tiego_Alencar.pdf	07/08/2017 21:44:41	TIEGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR	Aceito
Outros	declaracao_de_anuencia_UNIFAP.pdf	12/07/2017 12:13:22	TIEGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Tiego_Alencar.pdf	12/07/2017 12:11:05	TIEGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 16 de Maio de 2018

Assinado por:

Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

Bairro: Barão Geraldo

CEP: 13.083-887

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-8936

Fax: (19)3521-7187

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

APÊNDICE B – OFÍCIO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO AOS DIRIGENTES DAS IES A RESPEITO DO FIM DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS



Ministério da Educação
Esplanada dos Ministérios Bloco L, Edifício Anexo II - 3º Andar - Sala 316, Brasília/DF, CEP 70047-900
Telefone: 2022-8014 - <http://www.mec.gov.br>

OFÍCIO-CIRCULAR Nº 11/2019/CGAI/SESU/SESU-MEC

Brasília, 31 de julho de 2019.

Aos Dirigentes das IES participantes do Programa IsF

Assunto: Programa Idiomas sem Fronteiras.

Prezado(a) Senhor(a),

1. Com nossos cordiais cumprimentos, informamos que, alinhado às orientações do programa Future-se do Ministério da Educação (MEC), encontra-se em elaboração, pela Secretaria de Educação Superior - Sesu, o plano relativo às ações de internacionalização da educação superior.
2. Entretanto, enquanto as novas diretrizes para a política de internacionalização não são anunciadas, informamos que a execução das ações do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) que se encontram em curso nas instituições de ensino credenciadas deve ser mantida.
3. Da mesma forma, as alterações efetuadas nos critérios de concessão de bolsas via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) não devem ocasionar a interrupção nem a alteração na execução das ações do Programa IsF que se encontram em curso.
4. Conforme dispõe o subitem 3.4.3.3 do Edital nº 29, de 13 abril de 2017, de credenciamento de universidades federais, e o subitem 3.2.3.3 do Edital nº 59, de 24 de maio de 2017, de credenciamento de universidades estaduais e municipais, para atuação destas instituições como Núcleo de Línguas (NuLi-IsF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), eventual alteração ou redução no que se refere aos montantes de recursos de custeio e capital financiados e repassados pelo MEC às instituições de ensino, assim como o quantitativo de bolsas concedidas via Capes aos seus beneficiários, **não devem "acarretar prejuízo às atividades pedagógicas em andamento nem descumprimento das ações já acordadas com parceiros do Programa IsF"** (grifos nossos).
5. Entendemos que é um momento singular para todo o país e contamos com a colaboração das instituições para a manutenção das ações do Programa IsF em curso até o final do exercício de 2019, conforme a sua disponibilidade.
6. Sem mais para o momento, renovamos votos de estima e consideração e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos que forem necessários.

THIAGO MIGUEL SABINO DE PEREIRA LEITÃO
Coordenador-Geral de Assuntos Internacionais da Educação Superior



Documento assinado eletronicamente por **Thiago Miguel Sabino de Pereira Leitão, Coordenador(a) Geral**, em 01/08/2019, às 10:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento da Portaria nº 1.042/2015 do Ministério da Educação.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Português como Língua Adicional nas margens: internacionalização,
políticas linguísticas e**

narrativas de professores da Universidade Federal do Amapá

Pesquisador: Tiêgo Ramon dos Santos Alencar

Número do CAAE: 74972217.9.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e Objetivos:

Esta pesquisa tem por objetivo central analisar como professores da Universidade Federal do Amapá narram o lugar o Português como Língua Adicional (PLA) na instituição. A importância do estudo se justifica pela ausência de pesquisas que contemplem a área de PLA não apenas no Amapá, mas na região amazônica em geral. Além disso, este estudo visa explorar uma possível potencialização de ações acerca do PLA na região, tendo em vista o importante contexto transfronteiriço no qual o Amapá se insere.

Procedimentos:

Participando do estudo, você concorda em ser entrevistado, individualmente, por mim, por aproximadamente 1 (uma) hora. Esta entrevista será registrada em áudio, em um aparelho celular. Estes áudios serão transcritos e você terá acesso às transcrições no texto final da pesquisa.

Desconfortos e riscos

Você não deve participar deste estudo se você não se sentir confortável para conversar comigo sobre este assunto. Se você decidir participar, você pode pedir para que eu pare a gravação a qualquer momento, sempre que quiser e tiver vontade. O que for dito na conversa será transcrito e mostrado a você no final desta pesquisa. Caso você queira que alguma parte da entrevista não apareça no trabalho, essa parte será devidamente retirada. E se, ao final da entrevista, você decidir que quer abandonar a pesquisa, pode fazer isso, sem problema algum.

Os riscos que você corre participando desta pesquisa são os mesmos que você corre em sua vida acadêmica, tais como acidentes nos trajetos de ida e volta e no ambiente de estudo. Para evitar acidentes na universidade, serão seguidas as providências já adotadas pela instituição no cotidiano. Caso haja quaisquer incidentes, as providências cabíveis serão tomadas.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Benefícios:

A partir deste estudo, você poderá refletir sobre as ações que contemplam PLA na instituição analisada, bem como sobre currículos e programas de ensino de PLA adequados para o contexto da universidade e para o contexto amazônico/amapaense, especificamente.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. As gravações serão armazenadas por toda a vida e poderão ser usadas em projetos futuros relacionados ao ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional.

Ressarcimento e Indenização:

Se você é professor, a pesquisa acontecerá antes ou depois de seu horário de trabalho, nas dependências do mesmo. Portanto, você não vai ter nenhum gasto. Mas, se você tiver qualquer despesa, será reembolsado. Se você sofrer qualquer dano, previsto ou não neste termo, decorrente da pesquisa, terá di-

reito à indenização por parte do pesquisador, patrocinador e das instituições envolvidas. Você receberá também, em caso de danos, assistência integral e imediata, gratuitamente, pelo tempo que for necessário.

Material:

() Concordo com a gravação da entrevista, através de áudio.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Tiêgo Ramon dos Santos Alencar, IEL/UNICAMP. Endereço: Rua Sérgio Buarque de Holanda, nº 571, Campinas - SP. Telefone: (96) 98121-5123, E-mail: tiegoramon@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP, das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua Tessália Vieira de Camargo, nº 126, CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

E-mail (opcional): _____ Data: _____
_____/_____/_____

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

ANEXO B – ROTEIRO DE QUESTÕES SEMI-ESTRUTURADAS
ROTEIRO DE QUESTÕES SEMI-ESTRUTURADAS PARA OS
PROFESSORES

1) Qual a sua função na oferta do curso de PLE para estrangeiros?
- Há quanto tempo você é professor na universidade?

- Você trabalha apenas com PLE na extensão? Ou com outras disciplinas na graduação?

- Você já esteve envolvido em cursos anteriores de PLE na universidade? Se sim, como funcionavam esses cursos?

- Você já esteve envolvido com a aplicação do exame Celpe-Bras? Como aconteceu esse processo?

2) Quais as disciplinas lecionadas para os alunos estrangeiros do PEC-G? Caso não seja uma disciplina, qual o curso lecionado para esses alunos?

3) Qual é a carga horária desta(s) disciplina(s)/deste curso?

4) Qual é a dinâmica da(s) disciplina(s)/curso?

5) Qual o material didático adotado? Quais os critérios para a sua adoção?

6) Os alunos estrangeiros estudam juntos? Ou há uma divisão de acordo com a língua materna?

7) Como você considera, hoje, a oferta de cursos de PLE na universidade?

8) Os cursos de PLE são estruturados de forma a prepararem adequadamente o aluno PEC-G para o exame Celpe-Bras e para o início de sua vida acadêmica?

9) Como você avalia, hoje, o ensino-aprendizagem de PLE em âmbito geral na universidade?

SOBRE O AUTOR

TIÊGO RAMON DOS SANTOS ALENCAR

Licenciado em Letras - Português/Francês pela Universidade Federal do Amapá (2016), licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (2022) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2019). Além destas formações, possui especializações lato sensu nas áreas de linguagem, ciência da informação, educação e tecnologias. É membro do grupo de pesquisa IndisciPLAr - Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar (Unicamp/CNPq). Professor assistente na Universidade do Estado do Amapá. Atualmente, é professor efetivo de Língua Portuguesa do Governo do Estado do Amapá.



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAPÁ - IFAP**

Rodovia BR 210 KM 3, s/n - Bairro Brasil Novo

CEP: 68.909-398

Email: reitoria@ifap.edu.br

Telefone: (96) 3198-2150

Site: <https://ifap.edu.br/>

Twitter: @ifap_oficial

Facebook: /institutofederaldoamapa

Instagram: @ifapoficial