

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

JESSICA CHAGAS DE ALMEIDA

**ENSINO DE PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS:** Por uma historicidade de
institucionalização no Brasil



ARARAQUARA – S.P.

2021

JESSICA CHAGAS DE ALMEIDA

ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: Por uma historicidade de institucionalização no Brasil

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Programa Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Nildiceia Aparecida Rocha

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – S.P.

2021

A447e Almeida, Jessica Chagas de
ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS:
: Por uma historicidade de institucionalização no Brasil /
Jessica Chagas de Almeida. -- Araraquara, 2021
209 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Nildiceia Aparecida Rocha

1. Português para Estrangeiros. 2. Internacionalização.
3. Institucionalização de saber. 4. Linguística Aplicada. 5.
Análise do Discurso. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JESSICA CHAGAS DE ALMEIDA

ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: Por uma historicidade de institucionalização no Brasil

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de língua

Orientador: Nildiceia Aparecida Rocha

Bolsa: CNPq

Data da defesa: 28/05/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª Dr^a Nildiceia Aparecida Rocha
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof^ª Dr^a Ana Cecilia Cossi Bizon
Universidade de Campinas

Membro Titular: Prof^ª Dr^a Edleise Mendes
Universidade Federal da Bahia

Membro Titular: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Universidade Federal de Minas Gerais

Membro Titular: Prof. Dr. Nelson Viana
Universidade Federal de São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais, José e Iraci
Aos meus irmãos, Bruna, Gabriel e Diego
Sempre juntos nessa prazerosa aventura familiar

AGRADECIMENTOS

Muitos são os companheiros, amigos e familiares que traçam o percurso de nossas vidas, de forma tão peculiar, especial e memorável. É impossível recordar de todas as pessoas que marcam nossa estrada, mas dedico essas poucas linhas àquelas que foram, indubitavelmente, essenciais nessa aventura acadêmica.

Agradeço:

Minha orientadora *muy buena onda*, mestra e amiga, Nildicéia Aparecida Rocha, que me orienta na vida acadêmica, profissional e pessoal, sempre generosa em compartilhar seu conhecimento, confiança, carinho, alto-astrol e humanidade. Obrigada por todo aporte, todas as conversas nem sempre teóricas, todo o jato de autocuidado!

Aos professores Leandro Rodrigues Alves Diniz e Nelson Viana, pela atenta leitura e as grandes contribuições no Exame Geral de Qualificação.

À banca científica da arguição na Defesa de Doutorado: Ana Cecília Cossi Bizon, Edleise Mendes, Leandro Rodrigues Alves Diniz e Nelson Viana, por aceitar participar da construção deste trabalho.

À toda Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, em especial à sessão de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa pelo apoio e disposição.

Ao CNPq por ter concedido o apoio financeiro necessário durante o doutoramento.

Aos meus professores na graduação e, em especial, na pós-graduação, que me forneceram, através de suas aulas brilhantes, o apoio teórico e metodológico deste trabalho e me brindaram com genialidade tão espontânea e inspiradora.

À professora Maria do Rosário Gregolin por me introduzir nos fantásticos trabalhos da Análise do Discurso.

Aos meus tios, tias, primos e primas, inúmeros para aqui nomear, que sempre demonstraram apoio e compreensão em nossos momentos de convivência. Por torcerem pelo meu sucesso e por me divertirem em nossos encontros.

Aos meus amigos da *LabVan* pelas viagens incríveis a Botucatu: Mayara Sataka, Lucas Zaffani, Yuri Melo, Carol Moya, Victor Carvalho e Rafael da Cól.

Aos amigos do churrasco da vacina Natália, Giovanna Isis, Licia, Geander pelas incessantes conversas, intensos risos e descontração nos momentos de loucura. A todos os meus amigos que não estão aqui mencionados, mas que de alguma forma contribuíram e apoiaram a realização deste trabalho, obrigada pelas conversas e incentivos permanentes, pelos sorrisos e trocas de experiências.

À estimada amiga Taina Veloso Justo, fiel companheira e irmã de alma, que tanto me empodera, pelos momentos de amadurecimento acadêmico e pessoal, pelos momentos vividos, risos compartilhados, prantos superados e amizade fortalecida. *Mi casa, su casa*.

Ao Sérgio Mucknicka, meu gênio favorito *spooky*, por compartilharmos tantas coisas desde a graduação.

Aos meus avôs e avós (em memória): Anna e Antônio, Sebastião e Aparecida, que sempre me apoiaram e são meus maiores exemplos de sabedoria e superação. Obrigada pelo amor incessante e por acreditarem em mim.

Aos meus irmãos, Bruna, Gabriel e Diego, *niggaz*, por acreditarem em mim e me fazerem acreditar também.

Aos meus pais, Iraci e José, pelo apoio, pelo carinho, pela força e pela companhia. Por me acompanharem na busca pelos meus sonhos, a cada novo passo e descoberta. Pelo apoio em todas as horas e por fazer das dificuldades possibilidades de novos caminhos.

Por fim, a todos os que foram, são e serão meus alunos, por possibilitarem minha construção como professora.

*Gostaria de me insinuar sub-repticiamente no discurso que devo pronunciar hoje, e nós que
deverei pronunciar que, talvez durante anos. Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser
envolvido por ela e levado por bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que
no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria então que eu
encadeirasse, prosseguisse a frase e me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios,
como ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria,
portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso
de seu desenrolar uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível.*

FOUCAULT. A ordem do discurso.

RESUMO

Neste trabalho, defendemos que o movimento de institucionalização do saber sobre a área de Português Língua Estrangeira (PLE) decorre do processo de internacionalização do português e, mais especificamente, do processo de transnacionalização do português do Brasil, enquanto política linguística, a partir dos anos 1990. Para o cumprimento desta argumentação, visamos estabelecer uma historicidade sobre o ensino de PLE no Brasil, com vias de sustentar nossa tese, em uma relação discursiva entre presente e passado. Dado que objetivamos (re)constituir uma historicidade sobre o ensino de português para estrangeiros, iniciamos esta tese com considerações teórico-metodológicas sobre a Nova História, campo de saber o qual nos associamos, juntamente com os estudos discursivos e foucaultianos e com os estudos em Política Linguística. Por meio do método serial, partimos da análise de corpora a partir dos anos 1990, dado ao marco histórico da assinatura do Tratado de Assunção e aos acontecimentos do período que atuam no estabelecimento e consolidação da área. Essa periodização permitiu recortar na história um certo nível de acontecimentos e de práticas discursivas que acabam por constituir, instituir e circular discursos sobre o PLE, objeto deste trabalho. Uma vez explicitados os nossos percursos teóricos e metodológicos, propomos a organização de uma historicidade sobre o PLE partindo de duas premissas: (1) O desejo pela internacionalização da língua e (2) A institucionalização do PLE no Brasil, como campo de saber. Tais premissas embasam nosso percurso argumentativo, considerando que nossa tese discorre sobre o processo de internacionalização do português que, por sua vez, impulsiona a institucionalização da área de PLE como campo de saber, no interior da Linguística Aplicada. A partir de meados dos anos 90, houve o fortalecimento de disciplinas dos cursos de PLE, além da criação de novas habilitações e cursos de licenciatura e a produção de trabalhos acadêmicos e projetos de pesquisa sobre o tema. Por meio dessas práticas que viabilizam mudança na institucionalização dos saberes, a área ganha visibilidade social e o campo de PLE é legitimado. Assim, evidenciamos como a instituição da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira e a criação de cursos de licenciatura de professores habilitados em PLE atuam como políticas linguísticas de promoção do português do Brasil como língua transnacional, isto é, duplamente como língua nacional e internacional, com caução teórica e profissional e com fortes características mercadológicas. Nesse caso, devido ao desejo de integração internacional. Por fim, com uma discussão sobre a Linguística Aplicada e PLE, abordamos as potencialidades de ambas áreas e encerramos com uma reflexão sobre os usos terminológicos de designações sobre o ensino de PLE, que por sua vez, têm emergência histórica e participam do processo de legitimação da área e são atreladas à institucionalização desse saber.

Palavras-chave: Português para Estrangeiros. Internacionalização. Institucionalização de saber. Linguística Aplicada. Análise do Discurso.

ABSTRACT

In this work, we defend that the movement of institutionalization of knowledge concerning the Portuguese as a Foreign Language (PLE) area arises from the internationalization process of Portuguese and, more specifically, from the transnationalization process of Brazilian Portuguese, as a language policy, beginning in the 1990s. In order to comply with this argument, we aim to establish a historicity about the teaching of PLE in Brazil, with ways of supporting our thesis, in a discursive relationship between the present and the past. Given that we aim to (re)constitute a historicity about the teaching of Portuguese to foreigners, we start this thesis with theoretical and methodological considerations about New History, a field of knowledge that we associate with, together with discursive and Foucault studies, and with studies in Linguistic Policy. Through the serial method, we started from the analysis of corpora from the 1990s, given the historical landmark of the signing of the Treaty of Asunción and the events of the period that act in the establishment and consolidation of the area. This periodization allowed to state in the history a certain level of events and discursive practices that end up constituting, instituting and circulating speeches about the PLE, object of this work. Once our theoretical and methodological paths are explained, we propose the organization of a historicity about PLE based on two premises: (1) The goal for the internationalization of the language and (2) The institutionalization of PLE in Brazil, as a field of knowledge. Such premises are the basis of our argumentative path, considering that our thesis discusses the internationalization process of Portuguese, which, in turn, drives the institutionalization of the PLE area as a field of knowledge, within Applied Linguistics. From the mid-1990s onwards, there was a strengthening of disciplines in PLE courses, in addition to the creation of new qualifications and undergraduate courses and the production of academic works and research projects on the subject. Through these practices that enable change in the institutionalization of knowledge, the area gains social visibility and the PLE field is legitimized. Thus, we show how the institution of the International Society of Portuguese as a Foreign Language and the creation of undergraduate courses for teachers qualified in PLE act as linguistic policies to promote Brazilian Portuguese as a transnational language, that is, doubly as a national and international language, with theoretical and professional guarantee with strong market characteristics. In this case, due to the desire for international integration. Finally, with a discussion on Applied Linguistics and PLE, we address the potential of both areas and end with a reflection on the terminological uses of designations on teaching PLE, which in turn have a historical emergency and participate in the process of legitimation of the area and are linked to the institutionalization of this knowledge.

Keywords: Portuguese for Foreigners. Internationalization. Institutionalization of knowledge. Applied Linguistics. Discourse analysis.

RESUMEN

En este trabajo, argumentamos que el movimiento para institucionalizar el conocimiento sobre el área del portugués como lengua extranjera (PLE) surge del proceso de internacionalización del portugués y, más específicamente, del proceso de transnacionalización del portugués brasileño, como política lingüística, a partir de los años 1990. Para cumplir con este argumento, buscamos establecer una historicidad sobre la enseñanza del PLE en Brasil, con formas de sostener esta tesis, en una relación discursiva entre el presente y el pasado. Dado que pretendemos (re)constituir una historicidad sobre la enseñanza del portugués a los extranjeros, comenzamos esta tesis con consideraciones teóricas y metodológicas sobre la Nueva Historia, campo de conocimiento con el que nos asociamos, junto con los estudios discursivos y de Foucault y con los estudios en Política Lingüística. A través del método serial, partimos del análisis de *corpora* de la década de los noventa, dado el hito histórico de la firma del Tratado de Asunción y los hechos del período que actúan en el establecimiento y consolidación del área. Esta periodización nos permitió cortar en la historia un cierto nivel de hechos y prácticas discursivas que terminan constituyendo, instituyendo y circulando discursos sobre PLE, objeto de este trabajo. Una vez explicados nuestros caminos teóricos y metodológicos, proponemos la organización de una historicidad sobre PLE a partir de dos premisas: (1) El deseo de internacionalización de la lengua y (2) La institucionalización del PLE en Brasil, como campo de conocimiento. Esas premisas son la base de nuestra trayectoria argumentativa, considerando que nuestra tesis discute el proceso de internacionalización del portugués, que, a su vez, impulsa la institucionalización del área PLE como campo de conocimiento, dentro de la Lingüística Aplicada. A partir de mediados de la década de 1990, se produjo un fortalecimiento de disciplinas en los cursos de PLE, además de la creación de nuevas titulaciones y cursos de pregrado y la producción de trabajos académicos y proyectos de investigación en la materia. A través de estas prácticas que posibilitan el cambio en la institucionalización del conocimiento, el área gana visibilidad social y se legitima el campo del PLE. Así, mostramos cómo la institución de la Sociedad Internacional de Portugués como Lengua Extranjera y la creación de cursos de pregrado para docentes calificados en PLE actúan como políticas lingüísticas para promover el portugués brasileño como lengua transnacional, es decir, doblemente como lengua nacional e internacional. Lengua, con garantía teórica y profesional con fuertes características de mercado. En este caso, por el deseo de integración internacional. Finalmente, se discute el uso terminológico de las denominaciones sobre la enseñanza de PLE, las cuales, a su vez, tienen una emergencia histórica y participan en el proceso de legitimación del área y están vinculadas a la institucionalización de este conocimiento.

Palabras clave: portugués para extranjeros. Internacionalización. Institucionalización del conocimiento. La lingüística aplicada. Análisis de Discurso.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: X CONSIPLE	97
Figura 2: XI CONSIPLE	98
Figura 3: XII CONSIPLE.....	99
Figura 4: Fitinhas na Igreja do Senhor do Bonfim.....	100
Figura 5: Encontro das Águas	101
Figura 6: Capa da Revista SIPLE	107
Figura 7: Emblema da SIPLE.....	110
Figura 8: Logo da Unila	152
Figura 9: Documento da Congregação.....	156
Figura 10: Transdisciplinaridade na pesquisa em LA	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
AUGM	<i>Asociación de Universidades Grupo Montevideo</i>
CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
EALin	Ensino e Aprendizagem de Línguas
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LA	Linguística Aplicada
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PB	Português do Brasil
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PL2	Português Segunda Língua
PLA	Português Língua Adicional
PLAc	Português Língua de Acolhimento
PLE	Português Língua Estrangeira
PLNM	Português Língua Não-Materna
PPPLE	Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira
VOC	Vocabulário Ortográfico Comum
SIPLE	Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
Organização da tese.....	22
UM “ENTRE-LUGAR”: PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	25
1.1 Escrever sobre a história	26
1.2 O Discurso: conceitos e construção teórica	34
1.3 As coisas não preexistem às práticas discursivas: Pensar com Foucault.....	42
1.3.1 Pensar com Foucault: explicitação de temas, termos e conceitos d’A Arqueologia ...	47
1.4 Um sentido político necessário – Política linguística, Política da língua: configurações de saber e gestos de poder.....	55
O PORTUGUÊS NO MUNDO E O MUNDO DO PORTUGUÊS	60
2.1 O português é internacional!	64
2.1.1 Língua portuguesa: gestão e interesse internacional	75
2.1.2 O português do Brasil como língua transnacional.....	86
2.2 A SIPLE: Regularidade e dispersão de discursos	92
2.2.1 “Convergência de águas e encontro de pluralidades em português”	96
2.2.2 A capa da Revista SIPLE: PLE internacionalizado	104
2.2.3 Um veículo internacional de comunicação profissional	112
2.2.3.1 “Inúmeros acordos bilaterais com as nações de língua oficial portuguesa”: o caso chinês.....	116
O LUGAR DO PLE: COMPREENDER O PASSADO PELO SEU PRESENTE	125
3.1 As licenciaturas em PLE: Histórico da constituição da área no Brasil	128
3.1.1 A licenciatura em PBSL na UnB: vínculos entre língua e nação	132
3.1.2 Licenciatura em PLE/PL2 na UFBA: português brasileiro como língua de cultura .	139
3.1.3 Licenciatura em PLE na UNILA pela integração regional	143
3.1.4 Licenciatura em PLE na UNICAMP: das políticas de língua à consolidação da área	153
3.2 Linguística Aplicada: O espaço institucional de consolidação do PLE	163
3.2.1 A Linguística Aplicada: relações com o ensino e a pesquisa sobre a língua	165
3.2.2 Ensino de línguas: LA e PLE em diálogo	170
3.2.3 Termos e conceitos: atualização de uma área em marcha	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	195

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

E que não se veja também, nas próximas páginas, um sistema fechado de respostas sobre o discurso, mas um questionamento quanto ao discurso. (COURTINE, 2009, p. 32)

O ensino e a aprendizagem de idiomas têm se intensificado nos últimos anos devido a fatores ligados, principalmente, à globalização, processo que incessantemente demanda e proporciona, de forma muitas vezes problemática, a integração internacional política, econômica, social e cultural: afeta diferentes domínios da sociedade, principalmente a comunicação, a mobilidade, o comércio internacional, já que sua primordial finalidade é facilitar o mercado entre os países parceiros. Novas formas de trabalho, convívio e sociabilidade emergem a cada instante e conduzem a práticas ressignificadas para atender a um pretenso perfil globalizado de sociedade¹. O momento histórico de mobilização de sujeitos numa relação de ida e vinda é crescente, o que proporciona e impulsiona o conhecimento, as pesquisas, as experiências em torno das línguas estrangeiras.

O mundo social atual (principalmente) é perpassado por discursos sobre globalização, que orientam as relações e os comportamentos sociais. Harvey (2010) salienta que, nos últimos quarenta anos, a modificação das relações sociais é marcada, sobretudo, pelo aumento da interconexão mundial, além de uma reorganização social. Essas alterações são impulsionadas pelas transformações de cunho financeiro, econômico, político e cultural, conhecidas pelo termo globalização. As interações socioeconômicas em escala mundial são impulsionadas e transformadas pela globalização, cuja base é o capitalismo.

A modernidade recente, caracterizada, sobretudo, por transformações sob o ponto de vista econômico, político, social e cultural, define novos modos e processos sociais, culturais, demográficos, diaspóricos, tal qual Moita Lopes afirma (2013, p. 18). O autor aponta a necessidade de repensar, inclusive, o que significa o que chamamos de “português”, uma vez que tais novas demandas atrelam-se ao movimento no qual as pessoas, línguas, textos, discursos alteram as fronteiras nacionais e as sociedades.

Nesse sentido, modos e processos sociais e as demandas estabelecidas pelo momento histórico globalizado em uma organização capitalista são sustentados por dispositivos em rede

¹ Discursos sobre a globalização estimam uma sociedade una, internacional, tecnológica; ainda que saibamos que tal fato é uma romantização e que, em realidade, seja um processo também excludente.

como o econômico, o político, o escolar que perpetuam, veiculam e, inclusive, travestem os sentidos do que constitui o mundo contemporâneo. Nesse discurso de globalização, o (neo)liberalismo rege as relações entre Estados-nação, pessoas e línguas. Nesse caso, a internacionalização influencia a(s) língua(s) estrangeira(s) a ser(em) aprendida(s), vista como um objeto integrador.

Desse modo, compreendemos que as relações linguísticas são determinadas por um modelo social e econômico em que se relacionam a esfera econômica e o modo de organização das línguas; a organização e distribuição das línguas estrangeiras passam sob as leis do mercado que vão, cada vez mais, ressaltar as relações de poder inerentes a elas. Essas relações instauram, influenciam e modificam as subjetividades dos sujeitos, no caso, de alunos e professores de uma língua estrangeira. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras também integram a grande rede globalizante².

Sendo assim, é possível evidenciar políticas linguísticas que visam à inserção de determinada língua no âmbito internacional. Um exemplo proeminente é o caso do pan-hispanismo. Além desse fenômeno, organizações e instituições ao redor do mundo como a *Aliança Francesa* e o *Camões – Instituto da cooperação e da língua* divulgam as línguas e culturas francesa e portuguesa respectivamente; e, ao difundi-las, também vendem. No caso do Brasil, a fundação dos Centros Culturais Brasileiros e os Institutos Culturais são exemplos de políticas de internacionalização da língua oficial e cultura do Brasil, sendo que o “fortalecimento da política linguística exterior brasileira é resultado da formulação de um novo lugar para o português, na esteira de um processo mais amplo de mercantilização das línguas³” (DINIZ, 2012, p. 238-9), principalmente partir do processo de transnacionalização do português do Brasil.

Ao levarmos em conta a formação de docentes e discentes, partimos a uma esfera educacional que é perpassada, necessariamente, por relações de saber, de poder, de verdade. No âmbito da docência, há de se considerar o meio educacional, também, como um sistema político que repete e perpetua ou esquece e apaga, discursos por meio de saberes e poderes veiculados como verdade na sociedade: “Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo” (FOUCAULT, 1971 [1998], p. 15). Do mesmo modo que o campo

² Como destacam Bizon e Diniz: “Políticas linguísticas, sejam elas menos ou mais institucionalizadas, não podem, hoje, ser compreendidas fora do cenário de globalização, ou seja, fora de um processo neoliberal de capitalização de fluxos, relações, conhecimentos” (2020, p. 150).

³ ZOPPI FONTANA, 2009.

econômico⁴, o escolar se constitui por discursos e práticas discursivas e não discursivas que contam com discursos, leis, instituições, decisões regulamentares, medidas administrativas, enunciados científicos: tanto o dito quanto o não dito; elas operam como “um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e se organizando” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 135). Em nosso caso, essa rede envolve a elaboração de um imaginário que envolve as línguas estrangeiras, levando em conta as relações que os sujeitos constituem com elas; tais relações estabelecem os jogos de verdade sobre as línguas, como se comportar e pensar em relação a elas.

Por esses motivos, evidenciamos que a escolha por se estudar uma língua estrangeira pode ser diversa, perpassada por determinações históricas sobre elas e, também, questões subjetivas. É possível estabelecer várias relações e representações sobre as línguas, como os considerados positivos: afeição, desejo, fascínio; e outros, considerados negativos: estranhamento, repulsa, tédio. Sobre as línguas estrangeiras, Celada assevera que:

[...] sobre elas, emitimos opiniões; escolhemos algumas como objeto de aprendizado porque lhes atribuímos a capacidade de ser suporte de tal ou qual saber; sofremos por sua causa quando são de estudo obrigatório; fazemos delas alvo de imitação, paródia e riso; comentamos sua facilidade ou dificuldade; comparamos umas com as outras ou com a própria língua; até chegamos a ignorá-las, odiá-las ou, ao contrário, a apaixonar-nos por elas (2002, p. 12).

Essas opções de cunho subjetivo são, inclusive, atreladas aos lugares que as línguas ocupam em uma sociedade, dado o mercado linguístico vigente, o momento histórico específico, as políticas inerentes das línguas e são submetidas a transformações e deslocamentos, dependendo do *status* que elas ocupam na sociedade. Sentimentos e atitudes sobre a língua estrangeira se relacionam com o imaginário coletivo, que é constituído historicamente por meio de práticas que envolvem uma memória e uma atualidade sobre o objeto (CELADA, 2002).

Na história do ensino e aprendizagem de línguas, portanto, há fatores extra subjetivos que determinam a proeminência desta ou daquela língua. As transformações sociais modificam o que significa ensinar e aprender uma língua, e tais modificações são operadas por gestores políticos por meio de políticas linguísticas, por docentes, por pesquisadores e outros atores.

Na conjuntura global, em que interesses e necessidades dos países e dos governos têm reordenado o capital linguístico, o português tem passado por movimentos que propõem o desenvolvimento de ações de instituições e Estados para que se insira cada vez mais no

⁴ Neste caso, destacamos o econômico por ser o mais proeminente nas discussões sobre o globalismo e por estarmos relacionando a esfera econômica ao ensino e aprendizagem de línguas.

mercado, ainda que esse cenário tenha mudado nos últimos anos, dada a crise econômica e política enfrentada pelo Brasil. Nesse sentido, há um aumento expressivo de discursos veiculados no âmbito acadêmico, nos governos e pela sociedade civil em prol da língua portuguesa como “língua internacional”, “língua global”, “língua transnacional”⁵ no sentido de investir poder econômico à língua para que ocupe diferentes espaços enunciativos. A consideração de tais esforços a nível governamental é expoente, também, das escolhas por se estudar uma língua estrangeira, pois se trata de gestos das políticas das línguas.

Nesta pesquisa, tematizamos o português do Brasil que é um terreno profícuo para a discussão e desenvolvimento de pesquisas. Ainda que a historização sobre o ensino de português como língua estrangeira seja bem mais recente⁶, comparada ao ensino de outras línguas estrangeiras no Brasil⁷, muitas pesquisas têm tematizado questões de ensino, linguística aplicada e, ainda, proposições discursivas.

Diante de todas as considerações acima, ao refletirmos sobre o ensino e aprendizagem do português do Brasil, é de se considerar as razões discursivas que impulsionam uma pessoa não nativa do Brasil – isto é, que não tem a língua portuguesa como língua materna, segunda, oficial ou mesmo de herança – a estudar a língua brasileira⁸. É importante destacar que em que pesem as questões subjetivas e subjetivantes⁹ possíveis (e eventualmente) consequentes dessa proposição exposta, este trabalho não se dedica a tal análise.

Tal reflexão induz as pesquisas que serão feitas sobre essa língua, já que compreendemos que existe um diálogo entre prática e teoria, no que concerne este tópico. Desse modo, um questionamento guia esta investigação: “Diante de tantas informações – esparsas, descontínuas –, de diversos modos de denominar e falar sobre a língua portuguesa do Brasil, de que modo podemos dizer o que significa o ‘Português como língua estrangeira’ no Brasil hoje?”. Do mesmo modo, e no mesmo sentido, cabe perguntar: “o que significa ensinar

⁵ Conceitos que são abordados oportunamente neste trabalho.

⁶ De acordo com Almeida Filho (2012), “A consciência generalizada de que essa é uma área de atuação profissional acadêmico-científica pode ser datada em pouco mais de 20 anos”, com início nos anos 1990, como destacaremos no capítulo 3 desta tese.

⁷ Como pode ser verificado em: Chagas (1967), Leffa (1999) e Almeida Filho (2001).

⁸ Por “língua brasileira”, neste caso, referimo-nos a uma caracterização de nacionalidade da língua, em relação parafrástica a *Português do Brasil*. Ainda assim, compreendemos que o Brasil é um país plurilíngue e que a língua portuguesa corresponde a uma das línguas oficiais. Além disso, estamos atentas aos esforços de independência linguística do Brasil, que é ligada, inexoravelmente à constituição da língua nacional, sua construção de saber metalinguístico e, inclusive, à formação da identidade nacional, Orlandi (2009) propõe identificar teórica e politicamente a língua nacional do Brasil como língua brasileira, distinguindo e singularizando sua diferença específica em sua materialidade histórica.

⁹ A subjetividade, compreendida por meio de Foucault, “se refere não à identificação com o sujeito como categoria ontologicamente invariável, mas a modos de agir, a processos de subjetivação modificáveis e plurais” (CANDIOTTO, 2008, p.88).

e aprender essa língua?”. Essas indagações nos acompanham desde nossas primeiras experiências com o ensino dessa língua para estrangeiros, na particularidade de, naquele momento, ser denominada Português como Língua Estrangeira, doravante “PLE”.

Dado que visamos apreciar o que caracteriza institucionalmente o campo de saber sobre o ensino de português do Brasil para estrangeiros, o **objetivo geral** deste trabalho de doutoramento é (re)conhecer uma historicidade sobre o PLE partindo de duas premissas: (1) O desejo pela internacionalização da língua e (2) A institucionalização do PLE no Brasil, como campo de saber, uma vez que defendemos que o movimento de institucionalização do campo de saber sobre PLE intercorre a partir do processo de internacionalização e, efetivamente, a partir do processo de *transnacionalização* da língua, enquanto política linguística a partir dos anos 1990¹⁰.

Em outras palavras, objetivamos apontar o que significa PLE institucionalmente hoje, dada as condições discursivas atuais/verdades construídas, e, para isso, buscamos realizar um *diagnóstico da história do presente* do ensino de PLE, isto é, empreendemos na compreensão de jogos de verdade que constituem o que significa PLE. Essa historicidade constituída neste trabalho nos oferece vias que defendem nossa tese.

Evitamos utilizar o verbo “ser” em prol do verbo “significar” nas indagações antes mencionadas por entendermos que nunca chegaríamos a uma totalidade e uma resposta completamente assertiva como o verbo “ser” indica: a essência, a existência lógica, a identidade veritativa de um objeto. Tal fato se deve, justamente, por dialogarmos com os estudos discursivos e foucaultianos. O que buscamos verificar é, à guisa de Foucault, efeitos de verdade possíveis produzidos pelos enunciados em determinada sociedade, em determinado momento histórico.

Nesse sentido, este trabalho não expõe e não pretende relatar a história, mas uma história do PLE no Brasil, uma vez que o próprio olhar do historiador representa um gesto de interpretação, ao representar o documento como um monumento¹¹. Além disso, “o trabalho que aqui realizaremos visando à (re)construção de memórias resulta – como não poderia deixar de resultar –, a uma só vez, na emergência de certas reminiscências e no apagamento de outras (ACHARD, 1999)” (DINIZ; DELL’ISOLA, 2020, p. 181).

¹⁰ Conferir os trabalhos de Zoppi Fontana (2009), Diniz (2008; 2012) e Diniz e Zoppi Fontana (2009).

¹¹ Sob o ponto de vista da Nova História, a questão da monumentalização do documento será exposta no capítulo 1.

Nessas condições, tendo em vista nosso objetivo geral, esta tese tem os seguintes **objetivos específicos**¹²:

- a) Averiguar o que significa o PLE no Brasil em sua relação com a internacionalização da língua portuguesa, por meio de uma análise da Revista da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (Revista SIPLÉ).
- b) Examinar o espaço de institucionalização das licenciaturas em PLE no Brasil.
- c) Verificar de que modo as denominações deste campo de saber ao longo dos últimos 40 anos são utilizadas em seus respectivos contextos de uso e valor. As siglas que se referem à área disputam, em menor ou maior medida, a própria designação da área e, por isso, acarretam discussões e debates.

Os objetivos específicos permitem cumprir nosso objetivo geral, uma vez que são, propriamente, vontades de verdade¹³ que circulam e constituem o nosso objeto de pesquisa, o ensino de português para estrangeiros.

Vale destacar que optamos pelo uso “PLE” de forma genérica nesta pesquisa, isto é, sem o objetivo de acarretar um peso por essa ou outra denominação, dado que seria impossível e extenuante utilizar todas as denominações possíveis e disponíveis. O uso desta terminologia “PLE” é tradicional e amplamente difundida¹⁴ na sociedade acadêmica nacional e internacional, e uma reflexão mais aprofundada sobre este tema será dada na seção 3.2.

Esta pesquisa se inspira nos estudos foucaultianos, à medida que consideramos que o que pode ser dito ou não sobre uma língua – mais especificamente, ao ensino de português como língua estrangeira – se atrela a diversos outros discursos de diversos lugares, que se encontram, se complementam, se refutam, se contradizem, além de estabelecerem relações com discursos de outros campos, como o político e o econômico, dependendo de cada momento histórico.

Deste modo, nossa inspiração parte justamente desses vários lugares do ensino e aprendizagem de PLE. É claro que não há maneira de compreender esta área em sua totalidade, mas, de modo geral, diante de tantos ditos e escritos sobre esse campo de saber, nos dedicamos

¹² Serão melhor explanados na seção que se segue, Organização da tese”.

¹³ A vontade de verdade sobre o objeto estabelece as relações entre os sujeitos e a língua em momentos sócio-histórico-econômico determinados. Reflete vontades desse momento. Por esse motivo, é uma relação discursiva, já que os sujeitos estabelecem relações com as línguas. Conceito foucaultiano que será aprofundado no próximo capítulo.

¹⁴ E, por isso mesmo, debatida, como evidenciamos na seção 3.2.

à sua pretensa organização a fim de arranjar de que modo a área se constitui no presente. Com o objetivo alcançado, questões como subjetividade, história da área, constituição de seu ensino e aprendizagem, dentre outros, podem ser mais descomplicadamente delimitados.

Destacamos a pertinência da proposta, na medida em que discorremos sobre ações que norteiam as políticas linguísticas do Estado brasileiro, área de pesquisas recente e, portanto, ainda reduzida e urgente. Dada a relevância de relacionar tais políticas linguísticas e o ensino da língua portuguesa, a presente pesquisa se faz necessária para o entendimento dos mecanismos que possam revelar o discurso de promoção do ensino dessa língua, uma vez que este trabalho evidencia temáticas como:

[...] o modo como os estados trabalharam e trabalham a questão da língua e a forma específica em que esse trabalho aconteceu no caso brasileiro; o modo em que as *relações de línguas* se organizam nos espaços nacionais, trama marcada pelo político e pelas relações de força impostas pelo fato de, pensando no caso específico do Brasil, o português funcionar como oficial e como nacional; as línguas em sua relação com o processo conhecido como “globalização” (CELADA, 2015, p.9, grifos da autora).

Além disso, visto que o processo de internacionalização do português do Brasil é atual e em pleno curso¹⁵, este trabalho dá visibilidade às políticas linguísticas no momento vigente que apresenta um suposto¹⁶ incentivo ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, esta investigação, também traz à luz discussões referentes às representações e práticas no ensino de línguas, questões tão caras ao campo da linguagem e da sociedade, justificando assim a relevância deste estudo.

Ademais, aspiramos contribuir com reflexões e questionamentos que colaborem em futuras pesquisas no âmbito da *inter e transdisciplinaridade* dos estudos sobre a linguagem, tais como para os Estudos Sociolinguísticos, Estudos Discursivos, Linguística Aplicada e outros para além de nosso foco: Políticas Linguísticas e ensino de línguas estrangeiras, em especial ensino e aprendizagem de PLE.

Trata-se de um trabalho epistemológico, isto é, busca-se um estudo analítico “eventualmente histórico dos fundamentos teóricos e metodológicos que estruturam a pesquisa e a produção do conhecimento por parte dos investigadores” (RÜDIGER, 2012, p. 411). Um trabalho teórico, por outro lado, se dedicaria à tarefa de definir o objeto, com o objetivo de construir seu conhecimento.

¹⁵ Isso porque o processo de internacionalização das línguas é global, dada às ideias da globalização e do globalismo.

¹⁶ Consideramos a palavra “suposto”, neste contexto, como “hipotético” e “pressuposto”; bem como “aparente” e “fictício”; uma vez que há contradição, considerando discursos propostos e investimentos.

Tendo em vista as mudanças de cunho político, econômico, sociocultural e tecnológicos que caracterizam este momento histórico; bem como as políticas de expansão da língua, a extensão de seu ensino, sua inserção no uso das relações econômicas e políticas, sua situação geopolítica; esta pesquisa se situa nos estudos sobre o ensino de português para estrangeiros, em seu atual cenário geopolítico e sociolinguístico.

Organização da tese

Dado que objetivamos (re)constituir uma historicidade sobre o ensino de português para estrangeiros, o **primeiro capítulo** visa esclarecer a fundamentação teórico-metodológica que embasa este trabalho. É pertinente tal explanação, uma vez que há um tipo de compreensão tradicional sobre a História, como linear, organizada e relativamente dada, pressuposta. Como os princípios da Nova História guiam nossa compreensão, elucidamos conceitos deste modo de olhar à história. Além disso, aclaramos o conceito de “discurso” no qual nos situamos, uma vez que está envolvido com nossa reflexão sobre a História, sobre nossas análises e sobre nosso objeto. Ainda neste capítulo, discorremos sobre os conceitos de “política linguística” e “política de língua”, uma vez que o *status* de uma língua perpassa pelas questões de política linguística e também, necessariamente, pela política de língua a qual ela está identificada. Assumimos que é indispensável considerar o político da língua, isto é, compreender o político das línguas que acarreta uma história sobre elas para apreciar as políticas linguísticas, ou seja, as políticas sobre as línguas. Basicamente, a escrita desta tese, como um todo, conversa com as premissas aqui expostas.

No que concerne à execução de nosso objetivo geral, delineamos objetivos específicos que estão ordenados em seus capítulos respectivos, e que revelam vontades de verdade que constituem o ensino de português para estrangeiros e, por este motivo, sua própria historicidade, sua condição de existência.

Por conseguinte, o **segundo capítulo** visa averiguar o que significa o PLE no Brasil em sua relação com a internacionalização da língua portuguesa, nos termos da globalização. Para isso, traçamos um movimento de afunilamento de temas: primeiramente, tematizamos o cenário geopolítico em que o português e seus falantes se encontram atualmente, visto que compreendemos que as relações com a língua – sobretudo as relativas ao ensino, tema desta pesquisa – estão em sinergia com o contexto histórico. Em seguida, situamos o Português do

Brasil como *língua transnacional*¹⁷, visto que a língua está no mercado internacional, em espaços internacionais, contudo, está relacionada à língua nacional do Brasil. Esses dois primeiros momentos do capítulo se referem, também, a pontos teóricos alusivos sobre o português como língua estrangeira e, por esse motivo, guiam nosso ponto de vista analítico.

No referido capítulo, objetivamos discorrer sobre campos associativos ao discurso de “português como língua internacional”, uma vez que compreendemos que o campo associativo permite que uma série de signos de um enunciado tenha contexto determinado, um conteúdo representativo específico. Em seguida, de maneira analítica, investigamos como esse discurso se materializa em um recorte da Revista da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira e em alguns congressos da referida sociedade, o CONSIPLE, levando em conta que esse *corpus*, de igual modo, corresponde ao *campo adjacente* que estamos considerando, no discurso de internacionalização.

Finalmente, focalizamos a Sociedade Internacional do Português Língua Estrangeira (SIPLE), a Revista SIPLE e alguns números do Congresso da SIPLE para averiguar os sentidos que o Português do Brasil assume no movimento da *transnacionalização* da língua. Entendemos a fundação da SIPLE como um *acontecimento linguístico* (GUILLAUMOU, 1997; ZOPPI FONTANA, 2009) e a Revista SIPLE como um *instrumento linguístico* (AUROUX, 1992), ambos trabalhando na *institucionalização de um saber*¹⁸. Por tais motivos, objetivamos constatar os jogos de relação que constituem verdades sobre PLE em sua historicidade, e tomamos a SIPLE e sua Revista como fio condutor. A SIPLE e a Revista não são metonímias para o PLE, no entanto possibilitam uma visualização de sentidos e movimentos operados sobre o PLE.

Posteriormente, examinamos o espaço de institucionalização do PLE no país, isto é, no interior da Linguística Aplicada realizada majoritariamente em território brasileiro, no **terceiro capítulo**. Para tal empreitada, buscamos a historicidade deste campo de saber, levando em conta a área Linguística Aplicada (LA), lugar onde o PLE se desenvolve. Neste momento, perscrutamos a emergência da LA e a irrupção do PLE no Brasil. Levando em conta que a constituição da área de PLE enquanto especialidade se dá no interior da LA com a criação da SIPLE, compreendemos que o PLE surge já dentro de um espaço institucionalizado e tal fator já produz um efeito de verdade. Almejamos, efetivamente, averiguar como e com quais

¹⁷ Conceito definido no capítulo 1.

¹⁸ Os conceitos de “acontecimento linguístico”, “instrumento linguístico” e “institucionalização do saber” são definidos na seção 2.1.2.

objetivos o *saber* – em relação ao PLE – produz essa verdade que se instala e se revela nas práticas discursivas. Em consonância com Foucault, compreendemos que o conhecimento e a verdade são proposições históricas e, por este motivo, se manifestam através de discursos científicos entendidos como verdadeiros, positivos e, sendo assim, aceitos e tomados em sua positividade.

Após esclarecer sobre o surgimento da SIPLE, discorremos sobre as associações parceiras a ela, uma vez que entendemos que tais grupos produzem e gerem saberes metalinguísticos, quando se discute abordagens, métodos e outros temas relacionados ao ensino e aprendizagem de PLE, em contextos locais e regionais. Em outras palavras, elas produzem efeitos de verdade dependendo de que lugar sociohistórico está inserida.

Ademais, expomos as condições de existência dos quatro cursos de licenciatura em PLE no Brasil: gestos de políticas linguísticas e gestos políticos sobre a língua. O exame desses cursos possibilita melhor compreensão sobre a maneira o qual o PLE é inserido, institucionalmente, no Brasil; além de propiciar uma apreciação acerca do “registro histórico da criação da área na instituição e dos desenvolvimentos que a constituíram” (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p. 12).

Após realizadas tais exposições, que focalizam em um primeiro momento a “inserção” e o “pertencimento” do PLE no mundo e no mercado globalizado; e em um segundo momento, enfocam o PLE em seu espaço de institucionalização no Brasil; encerramos o capítulo, no qual verificamos de que modo as denominações deste campo de saber são utilizadas em seus respectivos contextos de uso e valor. As siglas que se referem à área disputam, em menor ou maior medida, a própria designação da área e, por isso, acarreta discussões e debates.

Uma vez apresentados os preâmbulos iniciais dessa pesquisa, a seguir enunciamos o “lugar” teórico-metodológico aqui empreendido.

Capítulo 1

UM “ENTRE-LUGAR”: PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Quem entender a linguagem entende Deus, cujo filho é Verbo. Morre quem entender. A palavra é disfarce de uma coisa maior, surda-muda. Foi inventada para ser calada. Em momentos de graça, infrequentíssimos, se poderá apanhá-la: um peixe vivo com as mãos. Puro susto e terror.

(Adélia Prado. **Antes do nome**)

Esta seção se dedica à explanação teórico-metodológica que guia a tese. Deste modo, o objetivo deste texto é destacar e esclarecer tais questões que guiam nosso entendimento epistemológico.

Em um primeiro momento, nos dedicamos à explicitação do que concebemos quando nos propomos a falar sobre **história**; contudo, compreendemos que não é nosso objetivo construir um “tratado” sobre esse assunto, uma vez que construir-se-ia outra tese, com outros objetivos. Devemos esclarecer o que entendemos sobre história e os conceitos que enredam a constituição deste trabalho, uma vez que visamos realizar um diagnóstico dado ao fato de que as produções e relações discursivas não são dadas, absolutas e, muito menos, estanques. Basicamente, estamos em diálogo com a “Nova História”, que não compreende a história contada como no modo tradicional – ainda que construimos este texto de modo cronológico.

Em um segundo momento, fundamentamos os conceitos discursivos que embasam esta tese teórico-metodologicamente. Como nos relacionamos diretamente com os estudos foucaultianos, não teceremos o solo epistemológico de formação da Análise do Discurso de linha francesa, mas elucidamos seus temas e modos de trabalho. Trata-se de um importante momento – como todos os outros – em que discorreremos sobre os conceitos e temas que utilizamos nesta investigação. Pensar com Foucault para analisar discursos é, especificamente, direcionar-se ao modo de se entender a que conceito de história adotamos.

Em um terceiro momento, discorreremos sobre os conceitos de “política linguística” e “política de língua”, uma vez que o *status* de uma língua perpassa pelas questões de política linguística e também, necessariamente, pela política de língua a qual ela é identificada. Ainda que considerar a Política Linguística seja uma empreitada mais amplamente ligada aos estudos

sociolinguísticos e de Linguística Aplicada, é pertinente elucidar sobre o que este campo de estudos trata, uma vez que dispõe pesquisas consolidadas sobre o tema, além de ser uma área de interesse presente não só na academia, mas em associações, documentos oficiais sobre em educação, congressos e outros. Este trabalho, de forma iminente, versa sobre políticas linguísticas que “regem” sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) e isso implica sua “política de língua”, conceitos que são esclarecidos ainda neste capítulo. Vale lembrar que o uso de letras maiúsculas ou minúsculas para se referir ao tema varia: letras maiúsculas para se referir às disciplinas – substantivos próprios – e letras minúsculas quando se tratar de substantivo comum.

1.1 Escrever sobre a história

Tradicionalmente, a história científica se dedicou ao estudo de um passado distante, com o intuito de ter maior objetividade na escrita da história, sustentando uma ruptura entre passado e presente. Esta tradição historiográfica do século XIX tem como prática regular a compreensão dos documentos, além de defender o distanciamento em relação aos problemas do presente a fim de se alcançar maior objetividade e uma distância crítica de seu objeto, propiciados pelo recuo no tempo. Tal crítica reflete a clássica separação entre a História e a Sociologia, destinadas às narrativas sucessivas e aos acontecimentos simultâneos, respectivamente.

As investigações operadas e aprofundadas nas últimas décadas do século XX, entretanto, deslocaram os interesses das “estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares” (FERREIRA, 1997, p. 3), além das discussões entre passado e presente, que estimularam as pesquisas do século XX. “Paralelamente, ganhou novo impulso a história cultural, ocorreu um renascimento do estudo do político e incorporou-se o estudo do contemporâneo”, houve a expansão e valorização dos debates sobre a memória e suas relações com a história (FERREIRA, 2018, p. 84).

O movimento que se propunha à renovação dos estudos históricos é comumente denominado “nova história”. “A Nova História é a história escrita como uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional” (BURKE, 1992, p. 2). Tal abordagem da história se estabelece justamente em oposição à história tradicional e objetiva demonstrar variedade de novas abordagens na maneira de se “fazer história”. Burke (1992) apresenta seis distinções entre a “antiga” história e a “nova”:

1. A Nova História se interessa pelo relativismo cultural, compreendendo a ideia de que a realidade é social ou culturalmente construída. Por efeito, o que é central e o que é periférico não é mais visto de modo distinto, como na história tradicional.
2. Os temas da Nova História se articulam sobre a análise da estrutura¹⁹, e não pela narrativa dos acontecimentos.
3. Se, por um lado, a história tradicional valoriza os grandes livros ou as grandes ideias, a “nova” desloca sua atenção à experiência da mudança social, à história das mentalidades coletivas, aos discursos.
4. No paradigma tradicional, a história se faz por meio de documentos. O deslocamento operado pela nova história opera no nível da maior variedade de atividades humanas, de evidências.
5. O novo modelo de explicação histórica se interessa tanto pelos movimentos coletivos quanto com as ações individuais, tanto com as tendências quanto com os acontecimentos.
6. De acordo com o tradicionalismo, a história é objetiva. As novas formas de história se ocupa de “toda a abrangência da atividade humana [que] os encoraja a ser interdisciplinares, no sentido de aprenderem a colaborar com antropólogos sociais, economistas, críticos literários, psicólogos, sociólogos etc”. Deste modo, “o relativismo cultural obviamente se aplica, tanto à própria escrita da história, quanto a seus chamados objetos” (p. 4).

Movimento tipicamente francês (BURKE, 1997), a Nova História é decorrente do movimento de renovação dos estudos históricos, associada ao movimento da *École des Annales*. De acordo com Burke (1997), tal movimento é organizado/dividido em três gerações:

1. De 1929 a 1945, caracterizada pela cisão radical contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos.
2. Nesta conjuntura, o movimento mobiliza novos conceitos e novos métodos, como a questão de estrutura e conjuntura e a história serial das mudanças de longa duração, respectivamente.

¹⁹ Como em: BRAUDEL, Fernand. **La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II**. 2^a ed. revista e aumentada. Paris: Armand Colin, 1966

3. Fase que se inicia no final dos anos 1960, assinalada pela grande influência na vida intelectual francesa, sobre a historiografia e sobre o público leitor. A expansão do movimento acarreta na heterogeneidade e fragmentação de propostas, além da ampliação de abordagens que comumente chamamos de Nova História ou História Cultural; o uso de fontes seriais; a incorporação da longa duração; o diálogo com outras disciplinas; a renovação da História Política. Nesta terceira geração, os historiadores foram “do porão ao sótão”, como afirma Burke, uma vez que o entusiasmo dos historiadores se volta para a “superestrutura” cultural ao invés da base econômica (1997). Destacam-se os historiadores Jacques Le Goff, Pierre Nora, Michel de Certeau, Phillipe Ariés, Roger Chartier, Pierre Bourdieu, Emmanuel Le Roy Ladurie, Michel Foucault e outros historiadores.

Nesse modo de apreender a história, Friedrich Nietzsche²⁰ (1844-1900) afasta a noção de “falsa” continuidade histórica produzida, sobretudo, pela noção de história linear e contínua, visão essencialmente positivista e tradicionalista²¹. Seu objeto de interesse ancora-se pelos pontos descontínuos da história. O conceito nietzschiano de **genealogia** será basilar para Foucault, ponto de vista este que se opõe “ao desdobramento metaistórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Opõe-se à pesquisa da origem” (FOUCAULT, 1971b, p. 261).

A partir de Nietzsche e da Nova História, Foucault estabelece uma relação crítica com os métodos, os limites e os temas da história tradicional, sobretudo no que concerne à acentuação aos longos períodos, a alternância entre equilíbrios, a regulação e as continuidades. Tal ponto de vista apaga a dispersão, os acidentes, a descontinuidade: conceitos extremamente caros para a filosofia foucaultiana.

Daí advém sua estrita relação com a “genealogia” nietzschiana. Desde seus primeiros trabalhos, Foucault propõe uma história genealógica:

Na base de sua concepção de História está a problematização da noção de tempo, que ele aproxima, a partir de Nietzsche, da ideia de “devir”: tempo é constituído por relações de força em permanente mudança e essa oscilação permite um relativo

²⁰ Nietzsche afirma que são três as razões de o homem escrever a história: “A história interessa aos seres vivos por três razões: porque eles agem e perseguem um fim; porque eles conservam e veneram o que foi; porque eles sofrem e têm necessidade de libertação [no Presente]. A estas três relações correspondem três formas distintas de história, na medida em que é permitido distinguir aí uma história monumental, uma história tradicionalista e uma história crítica” (NIETZSCHE, 2005, p.82)

²¹ Tal qual Lucien Febvre “porta-voz da nova história da Escola dos *Annales*, nos célebres *Combates pela História* [(1953)], publicados em meados do século XX” (BARROS, 2014, p. 266).

equilíbrio entre lembrar e esquecer no interior de um jogo entre a forma homem com as forças do tempo (GREGOLIN, 2006, p. 163).

De acordo com Foucault, ao refletir sobre *Nietzsche, a Genealogia, a História*, a genealogia não se ocupa do recuo no tempo a fim de se estabelecer uma continuidade. Deste modo, Foucault assevera que:

A história, genealogicamente dirigida, não tem por finalidade reencontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, obstinar-se em dissipá-la; não busca demarcar o território único de onde viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos nos prometem que voltaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam (1971b, p. 279).

A Arqueologia do Saber integra a concepção teórico-metodológica desta pesquisa. A concepção sobre o discurso e suas relações com o sujeito e a História é teorizada no intuito de instituir a concepção de “história” com base nos trabalhos de Nietzsche e com as teses da “Nova História”.

Se, por um lado, a história tradicional propõe, como afirma Foucault (2005a), “uma concepção da história organizada a partir do modelo da narrativa como grande sequência de acontecimentos tomados em uma hierarquia de determinações”, em contrapartida Foucault se refere à novidade dos trabalhos históricos que se afastam da periodização, que não é, metodologicamente a melhor forma possível de recorte, especialmente quando escandida pelas revoluções políticas. Cada periodização recorta certo nível de acontecimentos que, por sua vez, exige sua própria periodização. É dessa maneira que se acende à metodologia complexa da **descontinuidade**: “trata-se de um conjunto de problemas delicados, já que, de acordo com o nível escolhido, será preciso delimitar periodizações diferentes, e, conforme a periodização que se dê, atingir-se-ão níveis diferentes” (p. 63).

Conceber os movimentos da história ao modo de como decorrem as regularidades, as dispersões, os retornos é uma operação que Foucault problematiza, baseando-se no conceito da descontinuidade. Na *Arqueologia* foucaultiana, a descontinuidade presume as transformações, simultaneidades, multiplicidades, causalidades; “é, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de pesquisa, delimita o campo de que é o efeito, permite individualizar os domínios, mas só pode ser estabelecida através da comparação desses domínios” (FOUCAULT, 2012, p. 10). A descontinuidade, entretanto, não produz falha na linearidade dos fatos da história, não é “um desses grandes acidentes que produzem uma falha na geologia da história” (2012, p. 31).

Para analisar o enunciado, em sua característica de emergência em sua singularidade, Foucault ressalta o uso do conceito da descontinuidade ao invés da continuidade, dado que esta

não permite a análise do enunciado em sua singularidade, já que sua análise é baseada em relações de causa e efeito. Abdicar a continuidade em prol da descontinuidade e da dispersão significa considerar características próprias do discurso: a emergência de um enunciado não é subordinada a relações de causa e efeito; sua irrupção não pode ser premeditada por meio de séries e condições de possibilidades. Não há previsão de onde, quando, com quem ou quais os efeitos de sentidos que ele aparecerá e propiciará. Do mesmo modo, a história não pode ser concebida de forma linear. Ora, se a emergência do enunciado ocorre de modo descontínuo na história, é coerente considerar a não-linearidade factual da história.

As mudanças propostas pela Nova História no âmbito dos *Annales*²² e do *Institut de l'Histoire du Temps Présent*²³ (IHTP) em 1978 na França trazem o factual às pesquisas e este passa a ser de interesse dos historiadores, que passam a investigar o tempo presente, além de pressupor (novos) procedimentos para analisá-lo. A História, deste modo, passa a interessar-se não só pela sucessão dos acontecimentos, mas também pela **simultaneidade** dos acontecimentos.

O tempo presente conta com a “presença ativa de sujeitos protagonistas ou testemunhos do passado que possam oferecer seus relatos e narrativas como fontes históricas a serem analisadas por historiadores” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 24). Ademais, o presente está em permanente atualização e conta com a existência de uma moral social viva, que determina os recortes temporais da história do presente. Nessa perspectiva, Bédarida afirmou que a “história do tempo presente é feita de moradas provisórias”, isto é, ela se reescreve constantemente, acrescenta, revisa e corrige muitas vezes um mesmo objeto (BÉDARIDA apud FERREIRA; AMADO, 1996, p. 221).

A análise da história do tempo presente conta com um recorte temporal em que os acontecimentos e as práticas discursivas são múltiplos e cada um deles instaura singularidades nas vivências humanas, que, por este motivo, são plurais (DELGADO & FERREIRA, 2013).

Do mesmo modo em que o *corpus* do analista está em constante movimentação, justamente pela particularidade de constituir-se no tempo presente de modo móvel, o trabalho do analista também enfrenta contingências, uma vez que há dificuldade em analisar eventos ainda não finalizados, “com variáveis para análise que não podem ser previstas ao se estudarem processos não finalizados” (FERREIRA, 2018, p. 87).

Com efeito, a atualidade dos acontecimentos pode ser analisada pela história do presente, que conta com discursos produzidos por sujeitos inscritos em uma sociedade, com

²² Sobretudo com os trabalhos de Jacques Le Goff e Pierre Nora.

²³ Fundado por François Bédarida.

razões e condições para que sentidos irrompam, emergjam. Nesse sentido, a história do tempo presente deve abarcar:

[...] os limites de duração de uma vida humana, e que se constitui um campo marcado pela presença de testemunhos vivos, traço mais visível de uma história em devir. O testemunho é uma presença real, [...] que condiciona o trabalho do historiador, quer ele queira ou não, passa a ser uma figura reconstituída, um personagem histórico, ao qual o pesquisador, pelas necessidades da causa, lhe dá um estatuto particular, ao escolhê-lo, solicitá-lo, interrogá-lo [...] (PESCHANSKI, POLLAK, ROUSSO, 1991, p. 14)

O desafio de se tratar sobre o tempo presente pode ser, justamente, a alteração dos fatos históricos analisados. Um dado objeto estudado pode ser alterado linguisticamente, silenciado ou apagado discursivamente. Esta particularidade dos objetos ressalta a característica de aparecimento e (não) permanência do que é dito, criado.

Além disso, o olhar sincrônico tem a capacidade de descrever e compreender o estado atual dos objetos de pesquisa; tal ponto de vista não é a-histórico, uma vez que “não escolhe o presente contra o passado”, nem “o imóvel contra o evolutivo” (FOUCAULT, 2013, p. 165). Concordamos com o ponto de vista de Foucault e da Nova História, que afirmam que o sucessivo e também o simultâneo são históricos. Em suma, “longe de ser anti-histórica, a análise sincrônica nos parece muito mais profundamente histórica, já que ela integra o presente e o passado, permite definir o domínio preciso em que poderá se repetir uma relação causal, possibilitando passar finalmente à prática” (FOUCAULT, 2013, p. 166).

A genealogia de Foucault permite a leitura de “várias histórias do presente”. Escrever a história do presente é começar “de forma explícita e autorreflexiva com um diagnóstico da situação atual. Há uma orientação contemporânea inequívoca e imperturbável” (DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 132). Ademais, Foucault afirma: “Eu parto de um problema expresso nos termos correntes de hoje e eu tento resolver sua genealogia. Genealogia significa que eu começo minha análise a partir de uma questão disposta no presente” (FOUCAULT, 2004, p. 262). A constatação dos “problemas” do presente constitui o que se denomina “diagnóstico” pelo pensador.

Isso posto, Foucault se apresenta como um diagnosticador, não como um historiador, sua filosofia se propõe a ser intervencionista e de diagnóstico. Realizar um **diagnóstico do presente** é apreender de que modo os discursos tidos como verdades são veiculados na sociedade foram e são construídos: é compreender o que foi possível fazer, dizer, pensar em momentos históricos específicos e constituem o sujeito hoje.

Como já mencionado, a concepção de história empregada por Foucault é associada às críticas à História tradicional, como as categorias de continuidade e linearidade, a concepção de sujeito transcendental²⁴, o trato com o documento. Relacionada à “história-problema”, isto é, um trabalho de pesquisas que servissem para responder a uma problematização conduzida por um historiador, um pesquisador ou um analista do discurso, esse tipo de concepção caracteriza a própria investigação. Em outras palavras, parte-se de um problema e, determinando a partir dele o domínio do objeto adequado a ser escolhido, tenta-se resolvê-lo. Trata-se de:

[...] efetuar uma história-problema: [...] em que o verdadeiro exercício crítico do pensamento se opõe à ideia de uma busca metódica da solução: a tarefa da filosofia não é resolver – incluindo a substituir de uma solução por outra –, mas problematizar; não é reformar, mas instaurar uma distância crítica (REVEL, 2005, p. 82).

O princípio de problematização do objeto, nos termos da Nova História, é o *documento*, outrora utilizado para reconstituir o passado, em uma espécie de narração. A concepção tradicional de reconstrução do “real” a partir da análise documental evidencia a produção histórica positivista. Um mesmo *fato histórico* pode ser lido e interpretado de modos distintos, de acordo com o “olhar” do analista, uma vez que *documento* e *pesquisador* são, sempre, construídos pelos discursos. Deste modo, conforme De Certeau afirma, “na história tudo começa com o trabalho de pôr à parte, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outro modo” (1995). Isso significa que um texto histórico é elaboração de um historiador, de sua intervenção; “que escolhe os documentos, extraíndo-o do conjunto de dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho, que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade de sua época” (GREGOLIN, 2002, p. 22).

O documento, por esse motivo, é visto como um **monumento** (LE GOFF, 1993); a escrita da história transpõe o exercício da interpretação da “memória coletiva” para a “memória histórica”: o analista escolhe, organiza, mantém e suprime documentos em detrimento de outros. O documento surge determinado por seu momento e lugar históricos, com vias de imposição da imagem de determinado passado e a “verdade” sobre ele. As condições de produção de um documento, segundo Le Goff, devem ser desestruturadas para serem “localizadas”: o historiador reconstitui os fatos observando “quem detinha numa sociedade do

²⁴ O deslocamento da noção de sujeito transcendental operado sob as teorias da psicanálise, da linguística, da etnologia em relação às leis de seu desejo (FOUCAULT, 2012, p. 15).

passado, a produção dos testemunhos que, voluntária ou involuntariamente, tornaram-se os documentos da história” (1993, p. 54).

Nesse sentido, um fato histórico pode ser retratado de diversos modos, uma vez que o autor²⁵ é um efeito discursivo, assim como a perspectiva interpretativa do historiador. A ideia de concretude, por esse motivo, é ilusória. O documento é produto de uma organização, de uma composição, de uma edição consciente e/ou inconsciente da sociedade, da época, da história que o produziu; ainda que o continuem manipulando e produzindo pelo silêncio (LE GOFF, 1992).

O documento, matéria prima do historiador, é de agora em diante visto como um monumento: é um objeto de interpretação. Sendo assim, a história nunca é “história-pura”, mas é “história-para”: é uma narrativa de natureza provisória e ocasional, passível de revisões e de reinterpretações. Por este motivo, o campo do documento histórico é ampliado.

A escola dos *Annales* modifica o modo de ver e se contar a história. Outrora escrita em letra maiúscula e no singular, doravante ela será escrita no plural e com letra minúscula: não será mais a história, mas as histórias; será a história de tal fragmento e não mais da história do real (DOSSE, 1992). Dosse assevera que *A Arqueologia do Saber* é a primeira definição dessa história serial, porque tem o objetivo de verificar como uma série de documentos constituem uma cadeia de acontecimentos. De fato, Foucault se norteia pelos procedimentos da história serial, “na qual acontecimentos e conjuntos de acontecimentos constituem o tema central” (DOSSE, 1972, p. 290).

A história serial, enquanto procedimento metodológico, constitui o objeto de estudo da história cuja ocupação “consiste em manipular e tratar uma série de documentos homogêneos concernido a um objeto particular e a uma época determinada”. Visto que o método serial possibilita que se façam “emergir acontecimentos que, de outra forma, não teriam aparecido”, neste modo de abordagem, o enunciado é, também, documento histórico, uma vez que suas condições de emergência produzem e transformam sentidos (FOUCAULT, 2005b, p. 291). Ademais, o acontecimento é tratado não apenas como o visível, o conhecido e estabelecido; há outros acontecimentos no nível do invisível, vistos como imperceptíveis ou insignificantes.

São essas as premissas que embasam nosso entendimento para uma condução por uma historicidade sobre a institucionalização da área de PLE no Brasil: o descontínuo, o simultâneo, os novos objetos, os novos sujeitos, que conduzem modificações metodológicas, sendo que no próprio documento se torna possível decifrar as unidades, as séries, as relações. O documento

²⁵ Do mesmo modo que o conceito de “obra”, Foucault procura dispensar o de “autoria”. Conferir Foucault (2002; 2012).

se transforma em um vestígio de como a sociedade constitui, regula e organiza a massa documental. Assim, propomos este trabalho como discurso, “simultaneamente batalha e arma, conjunturas e vestígios, encontro irregular e cena repetível” (FOUCAULT, 2004).

1.2 O Discurso: conceitos e construção teórica

Este estudo, sob o ponto de vista discursivo, aponta para uma concepção da linguagem como discurso, concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém num contexto interacional específico. É de se considerar, portanto, que todo ato discursivo se dirige a alguém e toda prática discursiva se situa num contexto sociohistórico e cultural particular (MOITA LOPES, 2013, p.19). Ademais, pode-se levar em conta a constatação de Serrani-Infante (1998), considerando o discurso como modo de afirmação dos sistemas simbólicos que dão ordem à vida social e no qual é produzido significado. Conforme apontam Fabrício e Moita Lopes (2002), a linguagem deve ser vista como constitutiva da vida social, não como representativa, uma vez que os indivíduos passam a ser compreendidos como agindo em práticas discursivas específicas que os constituem em certas direções de forma situada e contingente. Tal consideração é amplamente difundida e ponderada pelos pesquisadores da linguagem e das línguas. De modo geral, há um entender de que a língua/linguagem não é anterior a sociedade, e a sociedade não é anterior a uma determinada língua.

Em nosso escopo de trabalho, entendemos que ao utilizar a língua por meio de *enunciados*, o sujeito se posiciona em lugares institucionalizados e demonstra sua circunscrição em regras sócio-históricas que possibilitam, definem e autorizam a produção de discursos. Deste modo, versar sobre as relações de linguagem e linguísticas em seu caráter estrutural resguarda seus possíveis sentidos exteriores à língua, ligados às *condições de existência* de um *enunciado*.

Pensar discursivamente algo dito ou escrito significa, deste modo, compreender que os enunciados não são restritos às frases, proposições, orações, visto que podem ter sentidos diferentes dependendo das práticas discursivas e não discursivas o qual estão ligados. É de se considerar, portanto, o conjunto de saberes e poderes que tornam os enunciados possíveis em uma relação histórica.

Em uma dada instância, o surgimento de um enunciado revela e produz os saberes e verdades de uma época e é de se considerar como aparecem; por qual motivo alguns permanecem; e porquê outros são apagados. Tais questões são demonstradas na língua não apenas por uma “relação gramatical, lógica ou semântica; há uma relação que envolve os sujeitos, que passa pela História, que envolve a própria materialidade do enunciado” (GREGOLIN, 2006, p. 89-90).

Como elucidamos no início desta seção, aqui nos dedicamos à explanação sobre os estudos discursivos ao qual nos apoiamos, uma vez que nos fornece vias para pensar os sujeitos, a história, a sociedade. Por um lado, há a compreensão que citamos ao início desta seção, a de se considerar a língua e a linguagem como discursivos e, por outro, a própria concepção da área dos estudos discursivos, própria da Análise do Discurso (AD), em nosso caso, a AD de linha francesa. Primeiramente, discorreremos sobre direcionamentos que Michel Pêcheux²⁶ relaciona acerca da história epistemológica da Linguística e, por isso, a própria relação da AD com a Linguística. Este percurso é pertinente para nosso trabalho uma vez que situa, ainda mais, o campo em que estamos trabalhando, o nosso campo. Na reflexão sobre esse nosso campo de trabalho, versamos sobre os estudos foucaultianos, constituinte da AD francesa e sobre o qual nos apoiamos, estreitamente, neste estudo.

Historicamente, e a partir de uma ambição vasta de elaboração de uma semiologia geral, a perspectiva saussureana poderia inscrever-se na integração de todas as disciplinas que se interessem pela existência dos signos no centro da vida social. O projeto estruturalista se insere na execução desse programa como projeto unificador e renovador das ciências humanas e sociais. Os conceitos propostos por Saussure no “Curso de Linguística Geral” foram inicialmente explorados pela fonologia de Praga para depois servirem de inspiração para outras disciplinas, no interior da corrente estruturalista, como a Antropologia (por Lévi-Strauss), a Filosofia (por Althusser), a Psicanálise (por Lacan), a Semiótica (por Barthes), a Psicologia (por Piaget), etc. Em reconhecimento póstumo, Saussure é consagrado o pai do estruturalismo, e a Linguística torna-se a ciência-piloto. Se por um lado o movimento estruturalista tenha constituição muito diversificada englobando um fenômeno muito variado, por outro, é “generalizado”, ou seja, exportado para as outras ciências humanas, uma vez que o constante retorno a Saussure era uma espécie comum a todas as ciências.

²⁶ A quem foi atribuído o *gesto fundador* da AD (MALDIDIER, 2003). O *centro gravitacional* da AD está em Pêcheux, pois “suas propostas provocaram o surgimento de outros trabalhos, que com ele dialogaram polemicamente – do mesmo modo que ele Pêcheux produziu sua obra na confluência com outros fundadores” (GREGOLIN, 2006, p. 13).

Posteriormente, em uma “linha do tempo”, a Análise do Discurso francesa se relacionou com o “estruturalismo” à medida que as ideias saussureanas foram incorporadas pela linguística francesa. Na qualidade de disciplina transversal, a AD surge em uma conjuntura epistemológica marcada, sobretudo, (a) pela predominância da Gramática Gerativo Transformacional; e (b) pela (re)leitura de Marx, Saussure e Freud, empreendido por Althusser, Lacan, Foucault, Derrida, Lévi-Strauss. No período entre 1960-75, a crise do estruturalismo e do marxismo dissolve a hegemonia teórica e filosófica da fenomenologia e do existencialismo com o advento (PÊCHEUX, 1982; GREGOLIN, 2006):

- Da Antropologia estrutural;
- Da renovação da epistemologia e da história das ciências;
- Da psicanálise anti-psicologista;
- De novas formas de experimentação na escrita literária;
- Da retomada da teoria marxista.

Saussure, ao definir o binômio *langue* e *parole*, estabelece vias para a Linguística emergir, enquanto ciência. Nos anos 60, período do auge estrutural, Benveniste afirmou: “Não há um só linguista hoje que não lhe deva algo” (1995, p.34). No entanto, a leitura canônica do autor genebrino não demonstra sua grande inovação que é, segundo Pêcheux e Gadet (1998) a constituição da Linguística enquanto *real da língua*. Acontece que, tradicionalmente, a Linguística foi vinculada a duas tendências dominantes que estão em oposição: ao logicismo e ao sociologismo. A primeira inscrita na evolução da gramática gerativa e a segunda delineada pelo desenvolvimento da sociolinguística.

Em linhas gerais, o logicismo – e o formalismo, sua forma relacionada – dispõe a autonomia da Linguística. Tal orientação procura universais como escolásticos, racionalistas; enuncia leis e constrói uma teoria gramatical; e quando estuda mudanças, busca destacar universais. Por outro lado, o sociologismo é relacionado ao historicismo e, de modo análogo ao logicismo, prescreve o indivíduo em situação como concreto linguístico e, por consequência, atividade interdisciplinar para a linguística. Quando estuda mudanças, o sociologismo efetua estudos comparativos. Além disso, apresenta dispersão e alteridade no espaço e no tempo; descreve e faz estudos empiristas dos dados (PÊCHEUX; GADET, 1998). De acordo com Pêcheux e Gadet, o logicismo afasta a discussão política, uma vez que mitiga perspectivas que

incluem a história, a sociedade e o sujeito. Já a sociolinguística insiste nas “evidências” do sujeito individual e coletivo.

Diante dessa problemática, Pêcheux e Gadet sugerem que Linguística saia destes lugares, dado que havia uma crise oportuna nos estudos da Linguística ocasionado, sobretudo, pela divergência sobre os conceitos de língua e de sujeito. Essa crise se concretizava à medida que o estruturalismo chegava ao fim e a sociolinguística fortalecia, concomitante a linguística formal alcançava preeminência no meio francês.

Destarte, o discurso deveria situar-se em um outro lugar e, por conseguinte, poderia respaldar-se como via para que a linguística pudesse desvencilhar-se do logicismo e do sociologismo. A crise na linguística no que concerne a inconsonância dos conceitos de sujeito e língua poderiam ser superadas pela AD, que propõe um outro lugar para os estudos da linguagem. O que Pêcheux e Gadet sugerem é que na relação entre o sistema da língua²⁸ e a formação discursiva²⁹ se realizam as práticas discursivas, na qual os sujeitos produzem, identificam e admitem sentidos na história:

[...] As noções de **discurso** e de **formação discursiva** desempenham para nós esse papel de desubjetivação da teoria da linguagem, ainda que de forma embrionária. Essas noções nos ajudam, no estado atual das coisas, a pensar a relação de intrincação entre língua e formações ideológicas, através da qual práticas linguísticas tendencialmente antagonistas vem se desenvolver sobre uma mesma base linguística [...] (1998, não paginado, grifos do autor)

O trecho acima revela a proposição de trabalho para se pensar o linguístico e o discursivo na AD de tradição francesa pecheutiana.

Pêcheux (1999a) propõe uma divisão de universos discursivos que separa fatos de natureza psico-biológica (lógicos) e outros que acolhem as incertezas do histórico (não-lógicos), considerando que qualquer língua natural é a condição de existência de **universos logicamente estabilizados e universos não estabilizados logicamente**.

Os universos discursivos logicamente estabilizados são:

[...] inscritos no espaço da matemática e das ciências da natureza, no das tecnologias industriais e biomédicas, e na esfera social dos dispositivos de gestão-controle administrativos. É claro que a construção histórica de tais universos só foi possível apoiando-se em certas propriedades das línguas naturais, autorizando operações de esquematização, de dicotomização, de cálculo lógico etc..., e permitindo a manipulação de metalínguas aptas a representar de maneira não-ambígua o conjunto

²⁸ A base comum dos processos discursivos diferenciados.

²⁹ À guisa de Pêcheux, “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2003, p. 44)

de "estados de coisa" possíveis, inerentes ao micromundo suposto por tal manipulação: em tais universos discursivos, toda ambiguidade comporta, de fato, um risco "mortal", e é precisamente a existência destes múltiplos espaços da urgência (acarretando um aumento de pedagogias de todas as espécies), que garante maciçamente o atual embasamento da reflexão linguística em conceitos lógicos, semânticos e pragmáticos, importados desta série de universos (1999, p. 24).

Já os universos discursivos não estabilizados logicamente são:

[...] próprios ao espaço sócio-histórico dos rituais ideológicos, dos discursos filosóficos, dos enunciados políticos, da expressão cultural e estética. Nesta segunda categoria de universos discursivos, a ambiguidade e o equívoco constituem um fato estrutural incontornável: o jogo das diferenças, alterações, contradições não pode aí ser concebido como o amolecimento de um núcleo duro lógico (1999a, p. 24).

É nesse espaço discursivo que Pêcheux situa a AD: enquanto campo de saber, a AD se caracteriza pela interpretação dos sentidos como um *ponto de deriva*, uma vez que os sentidos, em sua relação com o real, são constitutivamente “abertos”, sujeitos a falhas, derivas. É por este motivo que há o deslizamento de sentidos.

A fim de examinar a concepção linguística predominante a partir dos anos 1980, Pêcheux discorre sobre a desconstrução das ideias linguísticas e aponta que os linguistas cedem, de antemão, à psicologia do sujeito. No entanto, essa determinação expunge o *real da língua*, fundamento basilar da teoria de Saussure: a linguagem. Retomando Millner, Pêcheux assume tal princípio saussureano sempre como um objeto duplo, no ponto de vista do princípio simétrico de dualidade:

- O princípio simétrico de dualidade, no qual Jakobson se aproxima. Nesse desdobramento equívoco assimetrizante, tudo se constitui simetricamente, de maneira previsível e dedutível.
- A concepção não simetrizável da língua de Benveniste instituída à subjetividade, em análises sobre a abertura de cada palavra (como os tempos verbais, pronomes, dentre outras categorias).

Esses princípios paradoxais da língua tocam duas vezes na ordem das regras: “pelo jogo nas regras, e pelo jogo sobre as regras”: por um lado “a *simetria*, através da qual o outro aparece como o reflexo do mesmo, por uma regra de conversão; e o *equívoco*, no qual a identidade do mesmo se desregula, se altera a partir do interior” (PÊCHEUX, 1999a, p. 27). Esse jogo é visível na sintaxe, perspectiva que mais se aproxima no *próprio da língua* enquanto ordem simbólica,

espaço que produz efeitos discursivos: “os jogos internos destes ‘espelhamentos’ léxico-sintáticos através dos quais toda construção sintática é capaz de deixar aparecer uma outra, no momento em que uma palavra desliza sobre outra palavra”³⁰ (*idem*).

Deste modo, é necessário conceber e refletir sobre a língua em sua realidade dual, uma vez que é um “corpo atravessado por falhas” (PÊCHEUX, 1999a, p. 28). O *próprio da língua* é justamente sua *dualidade na e sobre as regras* e, por esse motivo, Pêcheux sugere que sejam vinculadas à linguística noções e propriedades intrínsecas de seu objeto, como a ambiguidade, a contradição, o jogo e, para além disso, que a matematização não apague o *próprio da língua*. Esse é, propriamente, o “entre-lugar” da Análise de Discurso.

A AD é consequente de problemáticas filosóficas e políticas decorridas nos anos 1960. Baseando-se na noção de transdisciplinaridade entre a Linguística e os campos da sociologia, da história e da psicanálise, Pêcheux preconiza que esses campos de saber estejam em confluência sobre a questão das discursividades dos processos ideológicos. Esse campo de saber tem como basilar os entrecruzamentos em torno de Saussure, Freud e Marx: a relação entre a língua, o sujeito, a sociedade e a História.

Em relação à série de conflitos da análise do discurso com outros campos, afirma Pêcheux (1999b, não paginado):

A análise de discurso não tem nenhuma vocação particular em dar um fim a essa interminável série de conflitos. Para ela, é suficiente colocar suas próprias problemáticas e procedimentos: a questão crucial é construir interpretações sem jamais neutralizá-las nem no “não-importa-o-quê” de um discurso sobre o discurso, nem em um espaço lógico estabilizado com pretensão universal.

Além de estar inserida nas disciplinas de interpretação, a AD proposta por Pêcheux leva em consideração a premissa da não transparência do sentido e da ilusão de subjetividade provocada pelo assujeitamento ideológico do sujeito. Desse modo:

A análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito do interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não-dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro). Não se trata de uma leitura plural em que o sujeito joga para multiplicar os pontos de vista possíveis para melhor

³⁰ Tendo isso em vista, “o reconhecimento dessa realidade dual da língua traz consequências metodológicas, pois é preciso pensa-la como um corpo atravessado por falhas (PÊCHEUX, 1999a, p.28). Longe de tentar apagar, pela matematização, isso que é próprio da língua (sua dualidade na e sobre as regras), Pêcheux propõe que a Linguística precisa acolher a ambiguidade, a contradição, o jogo: essas propriedades intrínsecas ao seu objeto” (GREGOLIN, 2005, p. 106).

aí se reconhecer, mas de uma leitura em que o sujeito é ao mesmo tempo despossuído e responsável pelo sentido que lê” (PÊCHEUX, 1999b, não paginado).

Os anos 1960 foram marcados por um efeito subversivo estruturalista, dado o contexto político da época, porquanto a confluência das teorias psicanalítica, marxista, linguística e antropológica asseverava, de maneira expectável, uma revolução cultural. Isso porque esse “efeito subversivo estruturalista” transpôs o quadro universitário, sendo que “teoria e literatura tornaram-se lugares de intervenção ideológica, afetando o conjunto do campo sócio-político” (GREGOLIN, 2006, p. 32). Dosse (1993) chama os anos 60 como “*la belle époque*” estruturalista, uma vez que nessa época a repercussão estruturalista transcendeu as barreiras universitárias para culminar no campo social e político, uma vez que a teoria e a literatura tornaram-se ambientes de intervenção ideológica.

Nesse período, assim sendo, são eminentes as releituras de Saussure, Freud e Marx, basilares no desenvolvimento da AD. Freud concebe o poder do inconsciente e Marx, a infraestrutura econômica para explicarem os fenômenos sociais ou comportamentais, em outras palavras, tais fenômenos são condicionados pelo Capitalismo e o Superego. Segundo Gregolin:

Para Marx e Freud o sujeito resulta de uma construção, deriva de sistemas impessoais (do marxismo, o sistema econômico; na psicanálise, o inconsciente; na antropologia estrutural de Lévi-Strauss, as relações de parentesco determinadas pelo totemismo). Os indivíduos, por conseguinte, nem produzem nem controlam os códigos e as convenções que regem e envolvem a existência social, a vida mental ou a experiência linguística (2006, p. 33).

A fim de instituir a AD, Pêcheux evoca “Tríplice Entente”, assim por ele denominada: Marx, Freud e Saussure. A concepção do objeto *discurso* passa por Marx, relido por Althusser; passa por Freud, relido por Lacan; e passa por Saussure, relido por Pêcheux. O desenvolvimento do conceito de discurso operado por Pêcheux deve ser apreendido como uma concepção que não se equivoca com o discurso empírico de um sujeito nem com o texto. Sem se propor a “superar” a dicotomia língua/fala, Pêcheux se apoia e reformula a fala saussuriana a fim de constituir o discurso desligado de seus envolvimentos subjetivos, com apoio crítico em Saussure, mas em seu sentido próprio do termo elaborado pelo dispositivo de Michel Pêcheux. O *discurso*, segundo Pêcheux, é a materialidade característica das formações ideológicas; uma vez que as leituras de Althusser e Pêcheux não compreendem a ideologia como mera inversão e distorção da realidade, mas como um modo de funcionamento específico.

Igualmente, Michel Foucault se relaciona com uma “Tríplice Aliança”: Nietzsche, Freud e Marx; “o que já indica a relação muito mais forte de Pêcheux com a Linguística e de

Foucault com as problemáticas da História e da Filosofia” (GREGOLIN, 2006, p. 53). Embora não fosse objetivo foucaultiano estabelecer uma teoria do discurso, suas temáticas investigativas envolvem articulação com o discurso, à medida que considera que as coisas não preexistem às práticas discursivas, visto que estas que constituem e determinam os objetos.

Blanchot chama de “pensamentos em marcha” as reflexões teóricas e as releituras de Foucault e, de modo análogo, Gregolin afirma que “o mesmo se aplica ao desenvolvimento do pensamento filosófico, teórico e metodológico de Pêcheux” (2006, p. 54)³².

Pensar com Foucault para uma análise do discurso implica tomar a produção de discursos de maneira ampla, uma vez que os sentidos se deslocam na história e, paradoxal e concomitantemente, “apanhar o sentido do discurso em sua dimensão de acontecimento” (GREGOLIN, 2004, p. 86). Em nosso objeto de pesquisa, isso significa que o sentido do que significa o *objeto* “Português Língua Estrangeira” se modifica ao longo da história, de acordo com as práticas discursivas e não discursivas que vão constituindo. Na visada foucaultiana, o analista considera suas devidas alterações ao longo da história, mas investiga as condições históricas e sociais em que determinados acontecimentos emergem. Por meio da Nova História, o pensamento foucaultiano permite examinar o enunciado em seu modo singular, na qualidade de pertencente a uma rede histórica no qual ele tem relação inerente.

Sendo assim, ainda que seja impossível alcançar a completude da trama histórica o qual possibilita a irrupção de discursos e enunciados, o analista busca compreender a produção discursiva que se liga a um mesmo acontecimento e que estabelece relações com outros discursos. Para tal, constata-se vontades de verdade e exercícios de poder ligados a um dado enunciado.

Portanto, ao considerarmos que o *objeto* “Português Língua Estrangeira” não tem sentido fixo, mas moldado de acordo com as vontades de verdade e relações de poder, o mesmo o é com o ensino e aprendizagem dessa língua. Por esse motivo, não se pode falar e pensar sobre qualquer coisa em qualquer momento, já que “tudo o que julgamos saber está limitado sem que o saibamos. Não lhe vemos os limites e ignoramos até que existam [pois] só pensamos dentro das fronteiras do discurso no momento ” (VEYNE, 2009, p. 32). É pensando nisso que optamos por partir de duas verdades que têm sido veiculadas: a de que o português é internacional, e a de que o português (do Brasil) é um campo de saber, ainda que em instituição e institucionalização no Brasil.

³² Não nos deteremos, contudo, ao esclarecimento de tais pensamentos em marcha. Para uma descrição abrangente e completa, conferir Gregolin (2006).

A seção seguinte tem o objetivo de explicitar os estudos discursivos na vertente operada por Foucault, nosso apoio teórico e metodológico. Deste modo, descrevemos seus temas, termos e conceitos basilares na arqueogenealogia que sustenta este trabalho. Essa arqueogenealogia é um posicionamento teórico, que leva em consideração: história, poder, saber e verdade

1.3 As coisas não preexistem às práticas discursivas: Pensar com Foucault

“[...] reler Foucault não é ‘aplicá-lo’ à AD, é trabalhar sua perspectiva no interior da AD” (COURTINE, 2009, p.82)

“Criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” foi o objetivo de Michel Foucault ao longo de sua empreitada analítica, teórica, metodológica (1982 [1995], p.273). Deste modo, o sujeito é o objeto foucaultiano, é o lugar para onde ele dirige a construção de sua obra e, em conformidade com as estabelecidas três fases de sua produção, o sujeito é assunto de suas pesquisas enquanto: objeto de saber, objeto de poder e objeto de construção identitária.

Na tradição filosófica que aponta para o fim do humanismo – isto é, aquela que recusa a concepção do homem livre, que tem escolhas sobre quem é e sobre seu propósito e direções a seguir – relacionada sobretudo das percepções de Kant, Nietzsche, Heidegger; Foucault compreende a história da filosofia sem vinculá-la a nenhuma tradição, em constante movimento. Deste modo, ele não se denominava um filósofo, mas um “pirotécnico”, ele pratica um diálogo conflituoso com as disciplinas e os saberes:

Eu me interesso muito pelo trabalho que os historiadores fazem, mas quero fazer outro. (...) O que eu faço não é absolutamente uma filosofia. E também não é uma ciência cujas justificativas ou demonstrações temos o direito de exigir-lhe. Eu sou um pirotécnico (...) (FOUCAULT, 2006, p. 69).

Sua inserção na história, destarte, “não se ata a nenhuma tradição ou a um ‘nós’, mas busca acontecimentos, essa classe de acontecimentos dos quais já não se recobra nunca e que nos transformam sempre” (RAJCHMAN, 1989, p. 3). Além disso, afirma Rajchman:

Creio que esse desejo de não ser chamado de filósofo, de guardar esta distância a respeito de si mesmo como filósofo, formava parte de sua prática de pensamento. Isso equivale a dizer que sua relação com a "tradição" não era uma relação de identificação, mas era uma questão aberta, uma questão de prática. Foucault não concebia seu próprio trabalho e nem o de seus predecessores como um todo homogêneo com bordas definitivas ou acabadas, ao contrário, ele investigava as rupturas, as fissuras, as contingências e as reelaborações no que se apresenta como tradição. O "problema do conhecimento" não se delineia nunca da mesma maneira, e as diversas maneiras de propor este problema têm, elas mesmas, uma história. Trata-se, pois, menos de dar uma resposta definitiva a esta questão que de reinventá-la constantemente (1989, p. 1).

Essas considerações são pertinentes para este trabalho, uma vez que procuramos pensar com Foucault não no campo da filosofia, da história das ideias, da análise do discurso e outros campos de saber de modo fechado, combinado; mas à guisa de propor condições epistemológicas para esta investigação. Tratamos de algo humano como objetivo e, por este motivo, é de se considerar este campo no qual o homem é objeto e sujeito de saber. Embora analisar e compreender os processos de “formação” do sujeito, de subjetivação não seja, necessariamente, nosso objetivo, compreendemos que apontar o que significa ensinar e aprender PLE hoje, do mesmo modo, seja um processo de subjetivação³³.

Retomando, os momentos ou fases da produção bibliográfica, entre os ditos e escritos foucaultianos, elas são consideradas três. De acordo com Foucault:

Três domínios da genealogia são possíveis. Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais.

A saber:

- a) Na primeira fase, o momento “arqueológico”, ele trata da construção dos saberes³⁴. Neste momento, Foucault investiga os saberes que embasam a cultura ocidental para entender a história desses saberes, o nascimento das ciências humanas, por meio da arqueológica.

³³ Empreitada para pesquisas futuras ou de outros pesquisadores.

³⁴ São seus primeiros trabalhos que compõem essa fase, onde Foucault busca constituir a história dos saberes que tomam o homem como objeto: *História da Loucura na Idade Clássica* (1962), *O Nascimento da Clínica* (1963), *As palavras e as Coisas* (1966) e *A Arqueologia do Saber* (1969).

- b) Na “genealogia do poder”, segundo momento de trabalho, ele se volta para as práticas de poder e, para além disso, às relações que são estabelecidas entre o saber e o poder.
- c) A “ética e estética de si”, terceiro momento de investigações, lida com a governamentalidade, as “técnicas de si”, os processos e procedimentos de subjetivação que constituem os sujeitos.

De acordo com a compreensão foucaultiana, os enunciados emergem associados a condições específicas de possibilidade, em configurações institucionais específicas, com margens povoadas de outros enunciados; em outras palavras, em cada época há espaços de ordem que constituem os saberes e a possibilidade de aparecimento dos saberes. Por este motivo, o que é dito existe devido a uma possibilidade de sua emergência, regidos pelo que pode ser pensado e dito e, além disso, regidos pelo *como* e *porquê* se pode ser pensado e ser dito: essa é a arqueogenealogia foucaultiana.

Em seu primeiro momento de investigações, “seu veio central é a réplica do “homem”, visto pela filosofia humanista como sujeito livre e racional, e que aparece, para o filósofo da modernidade, como uma espécie em vias de desaparecimento” (GREGOLIN, 2006, p. 56). Nesta história dos saberes instituída pelo pensador, o centro de investigação constitui-se da relação entre a História, os sujeitos, as produções de sentido, os discursos. A arqueologia de Foucault não se interessa por procurar a origem e a instituição dos enunciados, mas questiona os processos de constituição e estabilização desses fenômenos, com o objetivo de “distinguir, particularizar, e atualizar diferentes formas ou configurações de poder e saber” (BERT, 2013, p. 179). Chamar esse método de “arqueologia” pode ser uma empreitada ambígua, já que pode remeter às ideias de “busca da origem” ou “escavação de significados secretos”, ambas concepções negadas pelo filósofo. O que ele se propõe é a procura, o exame de “começos relativos” e seus sentidos ocultos no enalço da materialidade das palavras.

A arqueologia não descreve disciplinas, mas “o que a tornou possível na época em que apareceu, o que determinou essa grande mudança na economia dos conceitos, das análises e das demonstrações” (FOUCAULT, 2012, p. 200). Em outras palavras, os enunciados são caracterizados por práticas discursivas. Sem a intenção de lhe substituir, tais práticas são substanciais para a instituição de uma *ciência* e é esse “constituir” o que se denomina um *saber*. De acordo com Foucault:

A ciência (ou o que passa por tal) localiza-se em um campo de saber e nele tem um papel, que varia conforme as diferentes formações discursivas e que se modifica de acordo com suas mutações. [...] Encontra-se uma relação específica entre ciência e saber em toda formação discursiva; a análise arqueológica, ao invés de definir entre eles uma relação de exclusão ou de subtração (buscando a parte do saber que se furta e resiste ainda à ciência, e a parte da ciência que ainda está comprometida pela vizinhança e influência do saber), deve mostrar, positivamente, como uma ciência se inscreve e funciona no elemento do saber (2012, p. 206-7).

Em síntese, a arqueologia se refere ao exame da possibilidade de aparecimento dos enunciados, não lhes dando hierarquia de valores, mas compreendendo sua regularidade, irregularidade e rareza. A existência material dos enunciados tem data, lugar e suporte:

Composta das mesmas palavras, carregada exatamente do mesmo sentido, mantida em sua identidade sintática e semântica, uma frase não constitui o mesmo enunciado se for articulada por alguém durante uma conversa, ou impressa em um romance; se foi escrita um dia, há séculos, e se reaparece agora em uma formulação oral (FOUCAULT, 2012, p. 113).

A arqueologia, em termos teóricos-metodológicos, implica a escavação, a exposição dos discursos; busca elementos relacionados entre si, suas condições de produção em uma determinada época. Na qualidade de práticas discursivas, a procura pela positividade do saber em um determinado momento histórico constitui discursos que obedecem a atais regras.

Os discursos, nesse sentido, são analisáveis segundo um “feixe de explicações que ligam as instituições, os processos econômicos e sociais, as formas de comportamento, os sistemas de normas, as técnicas e os tipos de classificações” (BERT, 2013, p. 182). Esse jogo de relações consiste em um conjunto que caracteriza a formação de seus enunciados. Há, desse modo, uma convergência entre as práticas³⁵ discursivas e a produção histórica dos sentidos. A arqueologia busca entender a irrupção dos acontecimentos discursivos, averiguando as condições sócio-históricas que propiciam seu aparecimento. Deste modo, há uma “dispersão constitutiva que atravessa os discursos” (CASTRO, 2012, p. 76), isto é, a identidade de um objeto é variável e reativa devido a instâncias diversas que determinam *quem*, *o quê* e *onde* se pode falar.

Foucault e Deleuze, na conversa *Os intelectuais e o poder* (2011), exploram os temas do método e da teoria como uma *caixa de ferramentas*. Os pensadores afirmam que:

[...] é preciso que sirva, é preciso que funcione [a teoria]. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas”

³⁵ De acordo com Gregolin (2006, p. 85), “a ideia de prática acentua o caráter de luta política que Foucault imprimirá aos enunciados na produção da História”.

Destarte, propomos levar em conta a caixa de ferramentas por Foucault delineada e as contingências de sua aplicação como ferramenta de pesquisa. Assim, devemos atentar às três épocas de Foucault de forma una e que, dependendo do campo em que se inclui, faz emergir conjuntos característicos de questões que constituem os processos de subjetivação: a problematização dos saberes/discursos e verdade, os modos das relações de poder e os modos de constituição dos sujeitos.

A arqueologia não é vista como um conceito, mas como uma conjuntura prático-metodológica. Ela permite articular os discursos com as práticas dos seres humanos como eventos históricos e não de modo transcendental, com vias de salientar as estruturas universais de todo conhecimento ou ação possíveis. A crítica genealógica “desestabiliza a ligação necessária entre o que reconhecemos como verdadeiro em um determinado tempo e nosso modo de ser, fazer e pensar nesse mesmo tempo” (ADVERSE, 2010, p. 145). O olhar arqueogenealógico auxilia o entendimento do passado no objeto em questão para (re)conhecer sua situação no presente; para além disso, possibilita descrever as interpretações do que já foi dito e implantado como verdade na sociedade. Em outras palavras, Foucault se pergunta: “como o poder se transforma em um saber que, por sua vez, se instala como verdade na sociedade?” (BERT, 2013, p. 183).

As fases da “Arqueologia” e da “Genealogia” atuam num nível de coerência e de verticalidade em que os conceitos de acontecimento, enunciado, arquivo, etc. podem ser aprofundados dependendo do alcance que a genealogia oferece e que a ela se alia. É o que a perspectiva arqueogenealógica diz respeito. Neste sentido, apreende-se o homem como produção do poder e também como objeto de saber (MACHADO, 2015, p.26). Machado ainda completa:

[...] a investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que o constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado, é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, descaracterizando seu núcleo essencial, mas porque **todo saber tem sua gênese em relações de poder** (2015, p.28, grifo nosso).

É basilar estabelecer que a análise de saber e poder se implicam mutuamente, já que as relações de poder dependem da constituição de um campo de saber, do mesmo modo que todo saber constitui novas relações de poder; todo ponto de exercício do poder, é, ao mesmo tempo,

um lugar de formação de saber”, assim “o saber funciona na sociedade dotado de poder. É como saber que tem poder” (MACHADO, 2015, p.28).

A maneira mútua e complementar que o saber e poder se implicam demonstram que as relações de poder constroem novos campos de saber e, por sua vez, todo saber constitui novas relações de poder; assim, o ponto de execução do poder é, concomitantemente, um lugar de formação de saber. A pesquisa genealógica toma o saber como peça de um dispositivo político que se articula com a estrutura econômica, portanto, o saber deve ser compreendido como materialidade, prática e acontecimento.

O corpo social é constantemente perpassado, caracterizado e constituído pelas variadas relações de poder. Tais relações de poder sempre se integram e se constituem com uma produção, circulação, acumulação e funcionamento do discurso; essa integração entre poder e discurso implica submissão do poder à produção de verdade, assim como seu exercício. Como afirma Foucault, o poder tem tamanha intensidade e constância, que “somos obrigados pelo poder a produzir a verdade, somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou encontrá-la”, além disso, “estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz efeitos de poder” (FOUCAULT, 2015b, p. 279).

Por esse motivo, adotamos o entendimento arqueogenealógico como ferramenta de pesquisa. Essa perspectiva de trabalho nos possibilita organizar e concatenar as práticas discursivas e não discursivas, assim como as produções e formações discursivas e não discursivas.

É importante antever temas e conceitos teórico-metodológicos n’*A Arqueologia do Saber*, a fim de esclarecer os principais conceitos ligados à esta teoria do discurso. Vale lembrar que tais concepções embasam a analítica deste trabalho e não devem ser confundidas com outros entendimentos, a não ser que/quando destacados, destas questões trata a próxima seção.

1.3.1 Pensar com Foucault: explicitação de temas, termos e conceitos d'A Arqueologia

Partindo da premissa de que a língua constitui um sistema para enunciados possíveis, isto é, regras finitas agrupadas que permitem limitados desempenhos, Foucault propõe a compreensão dos **acontecimentos discursivos** que possibilitam a instauração e o assentamento dos objetos em nossa cultura. Questiona-se “segundo que regras um enunciado foi constituído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser constituídos?” e também, “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2012 [1969]).

Refletindo sobre a análise do campo discursivo, Foucault (2012, p.34) afirma:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semissilenciosa de um outro, como discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, por meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?

A emergência de um acontecimento discursivo pressupõe jogos de relações com outros enunciados e por esse motivo, é necessário descrever essas articulações, que revelam repetição e singularidade nos enunciados, relacionados à memória, mas abertos à repetição, ligados ao passado e ao futuro.

As análises arqueológicas compreendem, propriamente, análises de discursos, no entanto, a novidade das análises está em como os discursos são tematizados: são abordados em um nível anterior à sua classificação em tipos, quando limitadas por divisões tradicionais em domínios, ou seja, os discursos não são distribuídos em filosofia, ciência, poesia, etc. Segundo Foucault, a análise arqueológica examina os discursos num nível mais elementar, neutros enquanto sendo discursos.

Essa delimitação tradicional dos discursos é refutada por Foucault, uma vez que muitas categorias de unidades passaram por mudanças em sua compreensão até o presente, como a política e a literatura. Portanto, os discursos não têm premissas de unidade, por esse motivo, a proposta de analisá-los como uma dispersão. Então, Foucault propõe quatro hipóteses sobre o que faz a unidade de um discurso:

- 1) O que faz a unidade de um discurso não é o objeto a que ele se refere. É o conjunto de formulações a seu respeito.
- 2) A organização de um discurso não é presidida por sua forma de encadeamento, uma forma constante de enunciação ou um “estilo”. Trata-se antes de um grupo de enunciações heterogêneas em coexistência em uma disciplina.
- 3) A unidade de um discurso não é um sistema fechado. É preciso explicar o aparecimento de novos conceitos, só possível pela definição de um sistema de formação dos conceitos.
- 4) Não é a presença de um mesmo tema que serve de princípio de individualização dos conceitos. Assim, é preciso definir um campo de possibilidades temáticas, a regra de formação de unidade.

Desse modo, a análise arqueológica procura analisar os discursos em seu nível de neutralidade, no que concerne a unidades viáveis. Assim sendo, o ponto de partida *d'A Arqueologia do Saber* é a análise de discursos descritas segundo uma dispersão, com o objetivo de determinar regularidades que operem como lei de dispersão. É perscrutada a exequibilidade de estabelecer sistemas de dispersão entre os elementos do discurso para buscar uma forma de regularidade. A análise de um enunciado deve considerar a regularidade e a dispersão que produzem os sentidos, uma vez que o enunciado é integrado pela singularidade e dispersão, então, descrever enunciados é detectar a regularidade a partir da exposição da dispersão dos sentidos, suas correlações, posições, transformações. Assim, Foucault descreve a definição de **formação discursiva**:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma **formação discursiva**. (FOUCAULT, 2012, p. 47, grifo do autor)

Trata-se de formular regras capazes de reger a formação dos discursos que determinam uma formação discursiva: as **regras de formação**, que são as condições de existência de um discurso, as condições a que estão submetidos os elementos: objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas. As regras de formação são condições de existência, coexistência, manutenção, modificação e desaparecimento em dada repartição discursiva.

Machado (1981, p. 163) conclui: “em suma, um discurso, considerado como dispersão de elementos, pode ser descrito como regularidade e portanto, individualizado, descrito em sua

singularidade, se suas regras de formações forem determinadas nos diversos níveis”. Esses níveis são:

1. **A formação dos objetos:** refere-se à definição dos objetos correlacionando-os ao conjunto de regras que possibilitam constituí-los como objetos de discurso e instituem suas condições de aparecimento histórico. Quanto a seus objetos, uma formação discursiva se define “se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí se encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar” (FOUCAULT, 2012, p.54). Por esse motivo, algumas observações e consequências: (a) não se pode falar qualquer coisa em qualquer época; (b) o objeto aparece graças a condições positivas de um feixe complexo de relações e justapõe-se a outros objetos e situa-se em relação a eles, por isso, para analisá-lo, deve-se colocá-lo em um campo de exterioridade; (c) existe um espaço articulado de descrições possíveis: o *sistema de relações primárias ou reais*, o *sistema de relações secundárias ou reflexivas* e o *sistema de relações discursivas*; (d) as relações discursivas, que não são externas ao discurso, mas se encontram em seu limite, isso significa que elas oferecem ao discurso objetos de que ele pode falar “determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc” (FOUCAULT, 2012, p. 56). Essas relações caracterizam o discurso na qualidade de *práticas* que formam sistematicamente os objetos de que falam, não as condições em que ele se desenvolve. Foucault (2012, p.59) ainda atesta: “analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva”. Essas regras definem o regime dos objetos.

2. **A formação das modalidades enunciativas:** as diversas modalidades de enunciação remetem à função de um sujeito, manifestam sua dispersão, assim sendo, deve se perguntar: *quem fala*, os *lugares institucionais* de onde vem o discurso, as *posições do sujeito*. Se por um lado o regime dos objetos de uma formação discursiva não se define pelas palavras e as coisas, por outro, o regime de enunciações não deve ser definido por um sujeito transcendental ou por uma subjetividade psicológica.

3. **A formação dos conceitos:** é necessário descrever a organização do campo de enunciados em que os conceitos surgem e circulam, trata-se de considerar as regras que tornam

possível que os conceitos apareçam e se transformem. (a) Essa organização compreende as formas de sucessão das diversas *posições de series enunciativas*, os diversos tipos de *correlação de enunciados* e os diversos *esquemas retóricos* segundo os quais se combina os grupos de enunciados: “é um conjunto de regras para dispor em serie enunciados, um conjunto obrigatório de esquema de dependências, de ordem e de sucessões em que se distribuem os elementos recorrentes que podem valer como conceitos” (FOUCAULT, 2012, p.68). (b) A composição do campo enunciativo também concebe as formas de *coexistência*. Elas delineiam, inicialmente, um *campo de presença*, que, depois de distinguido, permite a descrição de um *campo de concomitância*. Por fim, o *campo enunciativo* que compreende o que se poderia designar um *domínio de memória*. (c) Finalmente, os *procedimentos de intervenção* podem ser aplicados aos enunciados, tais procedimentos podem aparecer nas técnicas de escrita, os modos de transcrição dos enunciados, os métodos de tradução dos enunciados quantitativos em formulações qualitativas e vice-versa, os meios utilizados para aumentar a aproximação dos enunciados e refinar sua exatidão, a delimitação do domínio de validade dos enunciados, a maneira pelo qual se transfere um tipo de enunciado de um campo de aplicação a outro e os métodos de sistematização de proposições que já existem por terem sido formuladas anteriormente, mas em separado. É o modo em que esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros que permite circunscrever o grupo de conceitos de uma formação discursiva, o sistema de formação conceitual é composto por um amplo feixe de relações.

4. **A formação das estratégias:** os diversos discursos concernem às disposições de conceitos, a reordenação de objetos, a certos tipos de enunciação que compõem, segundo seu nível de coerência, de rigor e de estabilidade, temas ou teorias. Esses *temas e teorias* são chamados de *estratégias*. Uma vez especificado o sistema de formação das diferentes estratégias que se desenrolam uma formação discursiva, ou seja, se se puder demonstrar como todas advém de um mesmo jogo de relações, pode-se individualizar a formação discursiva.

O termo **enunciado**, que foi amplamente utilizado, é compreendido, por Foucault, como o átomo do discurso, isto é, a unidade elementar do discurso. Descrever o enunciado é, destarte, fundamental, já que o **discurso é descrito como um conjunto de enunciados**.

Partindo de disparidades entre o conceito de enunciado e as unidades frase, proposição e ato de fala, o enunciado não está no mesmo nível da frase ou da proposição, pois critérios lógicos ou gramaticais não são utilizados na análise arqueológica. No entanto, as unidades da frase e da proposição necessitam da presença de um enunciado para que existam, que as façam

existir em tempo e espaço determinados, desse modo, o enunciado é definido como a condição de existência.

O enunciado é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2012, p.105). O enunciado é uma **função enunciativa**, no sentido de que é determinado por regras histórico-sociais que determinam e possibilitam que ele seja enunciado por um sujeito em um lugar institucional. A descrição arqueológica refere-se à descrição do exercício da função enunciativa.

Para caracterizar esta forma original de condição de existência própria dos signos verbais, Foucault primeiramente prescreve o enunciado com seu **referencial**, ou seja, com aquilo que enuncia, que permite que toda série de signos receba ou não um valor de verdade:

[...] o referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2012, p.110-111).

O referencial é a condição de emergência, diferenciação e desaparecimento dos objetos, é uma função de existência que relaciona as unidades dos signos.

Em seguida, Foucault estabelece a relação existente entre o enunciado e um **sujeito**. O sujeito do enunciado não é o autor de um enunciado ou o sujeito da frase, “ele é uma função vazia onde diferentes sujeitos podem vir tomar posição e, assim, ocupar esse lugar quando formulam o enunciado. É uma posição determinada, um espaço vazio a ser preenchido por indivíduos diferentes” (MACHADO, 1981, p. 168). Para descrever uma formulação na qualidade de enunciado, é necessário “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2012, p. 116).

Em sequência, Foucault demonstra que o modo de existência de um enunciado exige um **domínio associado** a ele. Isso significa que para que se trate de um enunciado, não basta dizer uma frase determinada em relação a um campo de objetos ou em relação determinada com um sujeito, é preciso, também, relacioná-lo com todo um campo adjacente, associativo. O campo associativo permite que uma série de signos de um enunciado tenha contexto determinado, um conteúdo representativo específico. Segundo Foucault (2012, p.119-120), o campo associado é constituído: pela série das outras formulações, no interior das quais um enunciado se inscreve e forma um elemento; pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere; pelo conjunto das formulações cuja possibilidade imediata é assegurada pelo

enunciado e que podem vir depois dele como sua consequência e, finalmente, pelo conjunto de formulações cujo *status* é compartilhado pelo enunciado em questão.

Por fim, a última condição distintiva do enunciado é sua **existência material**. Ao diferenciar enunciação e enunciado, Foucault demonstra como a enunciação não é passível de repetição, já que se dá em uma singularidade, sempre há uma outra enunciação; por outro lado, o enunciado permite repetição, pois tem um regime de materialidade repetível que o caracteriza. O enunciado “surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, e coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga” (FOUCAULT, 2012, p.128), ele não é uma coisa definitiva, dita e perdida num passado. O enunciado “circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (p. 128).

A positividade de um discurso, isto é, o que o determina no tempo e no espaço, é compreendida mediante do exercício analítico da dispersão dos enunciados, da regularidade dos acontecimentos discursivos. A positividade do discurso é revelada por todas as diferentes obras, os livros dispersos, toda massa de textos que pertencem a uma mesma formação discursiva. A positividade não expõe a “verdade”, mas aponta como os enunciados se localizam num “mesmo nível”, falando “a mesma coisa”, “essa forma de positividade (e as condições de exercício da função enunciativa) define um campo em que, eventualmente, podem ser desenvolvidos identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos” (FOUCAULT, 2012, p. 155). A positividade desempenharia o papel do chamado ***a priori* histórico**. O *a priori* histórico é a condição de existência dos enunciados, “é o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva em um certo espaço e tempo” (GREGOLIN, 2006, p.91), caracterizado por distintos tipos de positividade e escandido por formações discursivas diferentes.

Uma vez o *a priori* histórico definido e caracterizado, Foucault discorre sobre “um volume complexo, em que se diferenciam regiões heterogêneas, e em que se desenrolam, segundo regras específicas, práticas que não se podem superpor” (2012, p. 157). Trata-se do conceito mais amplo d’A Arqueologia do Saber, o conceito de **arquivo**. Baseado nele, pode-se unir todos os conceitos: enunciado; discurso; práticas discursivas; *a priori* histórico; positividade; arquivo. O arquivo é:

[...] de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como aparecimentos singulares. (...) O que faz com que todas as frases ditas não se acumulem indefinidamente numa massa amorfa; (...) mas que se agrupem

em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas. (...) É o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo se dá, define, desde o início, o sistema de sua enunciabilidade. (...) É o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa; é o sistema de seu funcionamento. (...) É o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria. (2012, p.158-159).

Finalmente, os princípios que norteiam a análise arqueológica auxiliam a descrição de sua capacidade descritiva. Isso posto, a arqueologia:

- Busca definir os discursos na qualidade de monumento;
- Busca definir os discursos em sua especificidade;
- Define tipos e regras de práticas discursivas;
- Não tenta recuperar e/ou repetir o que já foi dito; trata-se da descrição sistemática de um discurso objeto.

Em *A Ordem do Discurso*³⁶, Foucault expõe as conclusões de seus trabalhos anteriores e anuncia seu plano de trabalho para os anos a seguir. De acordo com Gregolin, é esta obra que exhibe “o limiar entre o discurso, o agenciamento do saber e as regulações do poder” (2006, p. 96). Ora, se as possibilidades do discurso são reguladas, agenciadas, regulamentadas e não se pode dizer sobre algo em qualquer momento e qualquer lugar – como já explicitado. É vital que se submeta à *ordem do discurso*. Em concordância com *A Arqueologia do Saber*, a hipótese de Foucault é que

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (1999, p. 8-9).

Alguns desses procedimentos operam e têm controle operado em um nível interno, dentro da ordem discursiva, como por exemplo: o comentário. Em outros casos, como na formação das disciplinas, os discursos são produzidos segundo regras que limitam para que enunciados novos sejam formados, a fim de que não haja repetição de algo já dito, ou seja, restringe os textos que retornarão, os que serão preservados e os que serão esquecidos. Em síntese, Castro afirma:

³⁶ A “Ordem do Discurso” [1971] (1999) traz a versão integral do texto que Michel Foucault proferiu em 2 de dezembro de 1970, por ocasião de sua aula inaugural no *Collège de France*.

A tarefa que Foucault se propõe consiste em devolver aos signos sua realidade de discursos. Para lográ-lo, busca levar a cabo uma série de operações: considerar, por exemplo, o comentário ou as disciplinas já não como fontes do discurso, mas como formas de limitação (princípio de inversão); ocupar-se dos discursos como práticas históricas cambiantes que não estão regidas pela forma de nenhuma palavra definitiva (princípio de descontinuidade); em lugar de considerar o discurso como expressão do sentido das coisas, abordá-lo como uma violência que exercemos sobre elas (princípio de especificidade); e, finalmente, não partir do sujeito para descobrir o sentido e a estrutura do discurso, mas dos discursos mesmos (princípio de exterioridade) (2012, p. 80).

Assim, em *A Ordem do Discurso*, Foucault pensa a produção dos saberes enquanto traceja a passagem para uma genealogia, por meio da qual dedicar-se-á a “investigar como se formaram, através de, apesar de [...] séries de discursos [...]. Para Foucault, a partir desse momento as descrições críticas e genealógicas devem alternar-se, apoiar-se umas nas se completarem” (GREGOLIN, 2006, p. 109). É tendo isso em vista que nos afirmamos em um ponto de vista arqueogenealógico para averiguar o que é o PLE hoje.

Tendo em vista que nosso objetivo de situar histórica e discursivamente os fundamentos teóricos para este trabalho, passamos à explicitação do conceito de Política Linguística, conceito caro para esta pesquisa, visto que se trata de decisões políticas sobre a língua e sua menção se dará ao decorrer desta pesquisa de modo recorrente. Além de discorrermos sobre a conceituação dessa área, abordamos um ponto de vista discursivo de se voltar para a questão política da língua, relação que é imanente.

1.4 Um sentido político necessário – Política linguística, Política da língua: configurações de saber e gestos de poder

A língua é um instrumento de relações de poder, uma vez que é naquela em que esse se inscreve, necessariamente. Tal natureza é intrínseca, visto que a língua possibilita a fala, a representação simbólica, a expressão do que se entende do mundo. Barthes, em sua aula inaugural no *Collège de France*, assinalou que o “[...] objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua” (BARTHES, 1980, p. 12). A indispensável ordenação do mundo perpassa, essencialmente, pela questão do poder.

Língua é poder na medida em que o domínio sobre ela e seu uso produz e legitima posições, proposições, preconceitos. E, por esse motivo, é utilizada como recurso: ela é poder e instrumento para ele. O estabelecimento de uma legislação linguística que vai determinar quais instrumentos linguísticos serão instituídos com valor de verdade para a sociedade, além dos valores definidos para ela perpassam, justamente, pela relação entre língua, poder, política.

Em sua atividade, nesse sentido, a língua estabelece relações discursivas e políticas. Há uma natureza intrinsicamente política da linguagem e da língua perpassada por relações de poder que determinam quais discursos podem circular pelo espaço social; da mesma forma, tais relações silenciam e apagam discursos e usos linguísticos. Segundo Fiorin (2009, p. 149), língua, discurso e política se conectam no que se referem: à essência política da língua; às relações de poder entre línguas e discursos e, por conseguinte, às dimensões políticas de seus usos; e às políticas linguísticas.

Sendo assim, é indispensável considerar o político da língua, isto é, compreender o político das línguas que acarreta uma história sobre elas para considerar as políticas linguísticas, ou seja, as políticas sobre as línguas. Por esse motivo, esta seção se dedica à explicitação basilar nesta pesquisa: conferir à língua um sentido político imanente por meio da reflexão sobre a *Política Linguística* e a *política de língua*. É importante ressaltar que ambos não são vistos de modo antonímico e hierárquico, mas essenciais para execução e compreensão desta tese. Se por um lado as Políticas Linguísticas aproximam-se de um viés mais sociolinguístico de observação; por outro, considerar a Política de Língua pende para questões mais atreladas à análise do discurso. Tal “reflexão sobre a dimensão política da língua produz abordagens teóricas que obrigam a formular perguntas sobre as consequências das próprias pesquisas e sobre seu engajamento em situações concretas” (LAGARES, 2018, p. 20).

Em uma das apreensões possíveis, as políticas linguísticas são compreendidas como especialidade das políticas públicas e, assim, operadas e efetivadas por instituições como o Estado e os governos, as empresas e associações, dentre outras entidades e corporações que têm a possibilidade de interferência em uma dada situação da sociedade. Deste modo, organizações internacionais, corporações, instituições, mediam práticas linguísticas, intervendo e baseando-se em interesses culturais, econômicos, geográficos e políticos em determinado momento sociohistórico. Assumimos as políticas linguísticas, isto é, políticas em relação à língua como vertente das políticas públicas.

Em termos de filiação acadêmica, a *política para o ensino de línguas* também propõe refletir sobre o planejamento, associadas às políticas linguísticas. Em outras palavras, aquela associada à Linguística Aplicada varia em função do contexto geopolítico, geográfico, histórico e econômico, do mesmo modo que suas políticas. É o caso de se considerar as particularidades das *políticas de ensino* de Português como Segunda Língua (PL2) e o Português como Língua Estrangeira (PLE)³⁷.

A disciplina *Política Linguística*³⁸ é, tradicionalmente, compreendida como o binômio *política linguística/planejamento linguístico*: o primeiro corresponde às atitudes e os planos de ação relativos à língua, os acontecimentos prévios à decisão política; e o segundo se refere à decisão política em prática, como a fixação de uma escrita, o enriquecimento do léxico, a padronização, os decretos linguísticos, as leis linguísticas. Calvet define a política linguística como “a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (2007, p. 11), tanto como “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (2002, p. 145). De acordo com o autor, planejamento linguístico se refere à “implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (2002, p. 145).

O binômio *política linguística/ planejamento linguístico*, nessa vertente, é inseparável e “só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas”, mesmo que grupos distintos possam elaborar uma política linguística (CALVET, 2002, p. 146).

Ao definir política linguística desta forma, como um conjunto de escolhas conscientes advindas de grandes decisões, Calvet:

³⁷ Essas designações serão melhor explicitadas adiante, no capítulo 4.

³⁸ Quando escrita em inicial maiúscula, referimo-nos ao campo de estudos Política Linguística. Quando em letra minúscula, referimo-nos às políticas linguísticas, vertente das políticas públicas.

[...] coloca em segundo plano o fato de que diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística – mesmo quando não guardam uma relação direta com ações do Estado, e mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas (DINIZ, 2012, p. 16).

A compreensão com viés discursivo entende a língua como parte da constituição dos sujeitos, da sociedade, da história e, por esse motivo, como constituinte de espaços de identificação (ORLANDI, 2001, p. 9). Deste modo, nas palavras de Orlandi:

[...] enquanto objeto histórico, tanto a gramática como o dicionário, ou o ensino e seus programas, assim como as manifestações literárias, são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade. O que nos leva a dizer que, por isso mesmo, eles são um excelente observatório da constituição dos sujeitos, da sociedade e da história (2001, p. 9).

Orlandi propõe trabalhar no domínio da língua no que lhe é próprio: a política. Este trato é dado a língua considerando que o político é inexorável à existência dela. Por esse motivo a autora propõe pensar a **política linguística como política de língua**.

Ao passo que a Política Linguística teve seu surgimento ligado à Sociolinguística, a Política de Língua se vincula às questões semânticas, enunciativas, discursivas. A Política de Língua é um conceito fulcral nas pesquisas das ‘Histórias das Ideias Linguísticas’; e outras que se ocupam e se empenham em considerar as relações do Sujeito com seu entorno histórico, político e social.

Orlandi entende as políticas linguísticas como sendo da ordem do Estado, no que concerne a gerência dos sentidos e das relações entre as línguas. Conforme assevera a pesquisadora:

[...] quando se fala em política linguística, já se dão como pressupostas as teorias e também a existência da língua como tal. E pensa-se na relação entre elas, as línguas, e nos sentidos que são postos nessas relações como se fossem inerentes, próprios à essência das línguas e das teorias. Fica implícito que podemos “manipular” como queremos a política linguística. Outras vezes fala-se em política linguística apenas quando na realidade trata-se do planejamento linguístico, de organizar-se a relação entre línguas em função da escrita, em práticas escolares, do uso em situações planificadas. (ORLANDI, 2007, p. 7)

De fato, segundo Calvet, “só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (2002, p. 146). Tal consideração, que caracteriza a política linguística como a tomada de grandes decisões sobre as línguas de forma arguta, relega o fato de que processos sem relação com o Estado ou advindas de decisões conscientes surtem efeitos em termos de política linguística, como por exemplo “[...] a

observação de processos institucionais menos evidentes, presentes de forma implícita nos usos diferenciados (e que produzem diferenças) das línguas” (ORLANDI, 1998, p. 9).

Considerar a política linguística como política de línguas significa, conforme Orlandi, levar em conta que uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica; é atribuir à língua “um sentido político necessário”:

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. Assim, quando pensamos em políticas de línguas, já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no **espaço político** de seus sentidos (ORLANDI, 2007, p. 8, grifo nosso)

O espaço político o qual Orlandi se refere é aquele instituído constitutivamente por disputas **pelas** palavras e **pelas** línguas. O político é pensado como constitutivo do funcionamento das políticas linguísticas, no interior das línguas. Segundo Guimarães, a língua e a política no quadro da Semântica do Acontecimento e dos espaços de enunciação:

[...] os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, re-dividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços habitados por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer (2002, p. 18).

A conceituação da língua como objeto simbólico-político marca a inscrição da língua em práticas sociohistóricas; a língua não é dissociada da historicidade da constituição, organização e funcionamento dos Estados Nacionais (GUIMARAES, 2002; ORLANDI, 2001).

Desse modo, quando partimos do princípio de que há relações políticas inerentes à língua, consideramos de forma dupla: em primeiro lugar, dado às políticas linguísticas que são ou foram vigentes sobre uma determinada língua, define-se quais relações linguísticas os sujeitos manterão (ou não) com as línguas. Esse modo de reger sobre a língua revela interesses diversos, vigentes em dados contextos sociohistóricos. Podemos citar, por exemplo, o Celpe--Bras³⁹, instrumento de política linguística do Estado brasileiro. Ao se instituir que o certificado brasileiro é o único válido em contextos diversos, como para alunos internacionais no Brasil, controla-se sobre o modo como os sujeitos irão se relacionar com a língua – e o Estado-nação – quando, por exemplo, um estrangeiro deve escolher entre o exame brasileiro e o português.

³⁹ Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Para uma ampla discussão sobre o exame enquanto instrumento de política linguística, conferir Diniz (2008).

Nesta relação entre sujeitos e língua, a administração da língua (por meio de políticas linguísticas) reflete e é refletida na política da língua, isto é, nos sentidos simbólicos e políticos que os sujeitos fazem da língua em sua vida social e histórica. Esse é um ponto de vista fulcral para esta pesquisa, pois é justamente este tipo de relação que objetivamos trazer à vista: a compreensão de que a língua se trata de efeitos de sentido operados pelos sujeitos em sua vida.

Esses efeitos de sentidos são operados e veiculados, sobretudo, por efeitos de vontades de verdade sobre a relação com a língua, e nessa pesquisa com o PLE. Ao discorrermos sobre a instauração do PLE como área de pesquisa, tratamos de políticas linguísticas que incidem e influenciam políticas da língua portuguesa. A reflexão histórica e discursiva a qual propomos está em confluência com as relações políticas que são constituídas em práticas discursivas e que, por esse motivo, relacionam língua, sociedade e sujeito.

Em seguida, trazemos à luz discursividades que evidenciam a complexidade da língua portuguesa pelo mundo afora.

Capítulo 2

O PORTUGUÊS NO MUNDO E O MUNDO DO PORTUGUÊS

“A história das línguas não é lógica e o seu desenvolvimento está recheado de situações paradoxais, na maioria das vezes motivadas por eventos de caráter sociopolítico” (MEYER, 2015, p. 9)

Neste capítulo, discorremos sobre discursos que assumem a língua portuguesa como uma língua internacional. Na contemporaneidade, ela é ligada, sobretudo, aos discursos que versam sobre a internacionalização. Assim como o título deste capítulo já antevê, defendemos que há uma *formação discursiva* (FD) sobre a língua portuguesa, isto é, grupos de enunciados que se referem ao português como uma língua internacional, como língua globalizada, como língua do “século XXI”. Nosso recorte compreende, sobretudo, quatro etapas que visam demonstrar como tais discursos constroem tal *objeto*, dada as práticas discursivas que o constituem. Assim, tomamos enunciados que se referem à língua portuguesa deste modo, caracterizando-a como internacional, global, do século XXI⁴¹; dado que se referem ao mesmo *objeto*, na mesma FD.

Ressaltamos que a finalidade do capítulo não é, em si, defender que o português seja uma língua internacional em um sentido mais sociolinguístico, até porque tal questão está em constante discussão. Silva (2010) argumenta que, quando da caracterização do português como língua internacional (e expressões equivalentes), em relação ao português no mundo e sua standardização, há a realidade de uma língua pluricêntrica e o **desejo** de uma língua internacional. Tal definição se daria em três sentidos: “num sentido mais imediato e óbvio de língua falada em diferentes países, num sentido político de gestão da língua por parte dos diferentes países que a têm como língua nacional e num sentido bem mais exigente de um padrão único internacional” (p. 127-8). Castro (2009), por sua vez, assevera que o português tem um estatuto mais de uma língua multinacional do que uma língua internacional, devido à sua gestão e standardização bilateral, por parte de Brasil e Portugal, ainda que dados

⁴¹ Alcinhas estas relacionadas à projeção internacional da língua. Quando nos referimos à transnacionalização, aludimos ao movimento de *gramatização* do português do Brasil, sob um olhar da Semântica da Enunciação (GUIMARÃES, 2002; 2004; ZOPPI FONTANA, 2009).

demográficos e demolinguísticos apontam para uma alteração geopolítica importante da língua portuguesa na segunda metade do séc. XXI. Ademais, Santos (2016) defende a construção de um português internacional comum, não compreendendo apenas uma norma internacional, mas léxico, gramática e outras características linguísticas. Tais fatores, mais da ordem do desejo do que da realidade, se relacionam com condições internacionais e de desnacionalização, tal qual o estatuto do inglês. Mulinacci (2016, p. 115) defende que esse padrão linguístico internacional neutro inexistente, duvidando “que possa vir a existir numa comunidade historicamente assente no papel centralizador de Portugal e cuja recente viragem ideológica “pós-nacionalista”, da língua como pátria comum, nunca se tem convertido numa gestão autenticamente supranacional do português”. Essa consideração é particularmente relevante para esta pesquisa, à medida que defendemos o português do Brasil como língua transnacional. Desse modo, quando mencionamos ou argumentamos “em favor” de uma língua internacional, referimo-nos a questões discursivas e a essa formação discursiva, e não em relação a uma definição do *status* da língua.

Ao assumirmos que tal FD configura uma regularidade e dispersão discursiva sobre a língua, compreendemos que é possível defini-la a partir de “um regime geral ao qual obedecem aos diferentes modos de enunciação, à distribuição possível das posições subjetivas e ao sistema que os define e prescreve” (GREGOLIN, 2006, p. 90). Portanto, a descrição dos enunciados que operamos neste capítulo delinea a configuração do português como língua internacional e, ao mesmo tempo, transnacional⁴², visto que cada vez mais há o desejo de inserção do português em espaços internacionais e, no caso da variante brasileira, a língua se insere nesses espaços carregando consigo sua dupla determinação: de língua nacional e internacional – e, em nosso foco, na particularidade de seu ensino. Essa FD exerce, também, uma *vontade de verdade* que é a maneira como a sociedade aplica esse saber.

Assim, discursos que definem e defendem o português como língua internacionalizada perpassam a sociedade; e tomam tal definição como um saber, como uma verdade. Resta-nos apreender como e por quê. No campo institucional, que é nosso foco, esse saber que assumimos é aplicado por meio dos discursos de internacionalização e da divulgação científica – focalizado, sobretudo, neste capítulo – e pela própria institucionalização deste saber – tema deste capítulo.

Tendo isso em vista, este capítulo objetiva compreender e situar o “lugar” do português nesse contexto de internacionalização. Para isso, está dividido em duas subseções “macro”,

⁴² Conceito este exposto na seção 2.1.2 desta tese.

subdivididas em quatro partes: a primeira corresponde à subseção 2.1, que se dedica a uma apreciação mais interpretativa-teórica, e suas respectivas partes; e a segunda subseção à 2.2, que traz um gesto mais analítico, e suas respectivas partes.

Especificamente, na primeira subseção, tematizamos o cenário geopolítico em que o português e seus falantes se encontram atualmente, visto que compreendemos que as relações com a língua – sobretudo as relativas ao ensino, tema desta pesquisa – estão em sinergia com o contexto histórico. Para essa tarefa, assumimos o panorama de estudos em Política Linguística, em conexão com o viés discursivo para a elucidação desta *vontade de verdade* sobre o português do século XXI: a de que seja uma língua internacional.

Por conseguinte, evocamos as conceituações de “língua internacional” e também de “língua global” para assumir e verificar esse posicionamento no contexto atual, considerando que o momento de globalização ordena relações e almeja pela internacionalização, seja de cunho social, econômico ou até mesmo jurídico e, conseqüentemente, um maior fluxo de práticas, sujeitos e línguas; por isso, cabe refletir o “lugar” da língua portuguesa nessa conjectura.

Tal “apelo” para a afirmação deste enunciado, de que o português seja uma língua internacional, é exercido por discursos que circulam tanto na esfera política, econômica, geopolítica; como em discursos na academia⁴³. É por esse motivo, ademais, que podemos afirmar que tal enunciado se correlaciona a outras formulações, e compõem uma FD.

Em seguida, estreitamos nosso escopo para o português do Brasil, considerando que a língua é não só nacional, mas “transnacional” no cenário atual, que indica uma aparente vocação à internacionalização: seus espaços enunciativos se ampliam, transbordando as fronteiras do Estado Nacional (ZOPPI-FONTANA, 2009). Tal posição está em consonância com os estudos discursivos e, sobretudo, com o campo de estudos da Semântica da Enunciação. A língua portuguesa é caracterizada duplamente como língua oficial e como língua estrangeira – dentro de um espaço de enunciação transnacional (ZOPPI-FONTANA, 2009).

Nesse caso, é importante frisar que “língua transnacional” não é, em si, um *status* do português do Brasil, até porque não é uma conceituação que se encontra em discursos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e de outras instituições internacionais, por exemplo. Denominar e conceituar o português do Brasil como língua transnacional se refere a uma vertente teórica. É pertinente, entretanto, visto que oferece vias para pensar o processo

⁴³ Que designa várias instituições vocacionadas para o ensino, a cultura e a ciência.

brasileiro de *gramatização*⁴⁴, à medida que demonstra a relação do brasileiro com “sua” língua nesse contexto de internacionalização.

É pertinente destacar tal posição do português do Brasil, sobretudo nos termos de internacionalização, pois analisamos esse momento sociohistórico característico do presente e, no caso, desde um ponto de vista brasileiro sobre a inserção internacional. Além disso, tal contextualização e conceituação nos oferece melhores vias para compreender o movimento de “internacionalização” do português do Brasil e guia nosso olhar analítico.

Nesses termos, a primeira parte desta seção discorre sobre o português no século XXI; elucida os conceitos de globalização e internacionalização, definições basilares nesta tese, já que permeia as análises como um todo; descreve a ideia de língua transnacional com base na Semântica da Enunciação, área que fornece vias para se pensar o português do Brasil e seu *status* no contexto global. É uma seção que se dedica, propriamente, à teorização *sobre* o português.

Na segunda seção, focalizamos a Revista Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (doravante Revista SIPLE) e algumas edições do congresso organizado por essa sociedade, o Congresso da SIPLE (CONSIPLE) para averiguar alguns dos sentidos sobre internacionalização que a língua portuguesa assume no âmbito da academia. Apreciamos esses documentos na qualidade de *monumento*, e objetivamos evidenciar uma agenda brasileira em relação ao ensino de PLE, propósito este que é elucidado por meio da análise discursiva, à medida que o conjunto de enunciados – o discurso – constitui este *objeto*: o ensino de PLE no Brasil.

Com o intuito de cumprir tal empreitada, reconhecemos jogos de relação que ocorrem no enunciado da capa e da *Apresentação* de alguns volumes da revista, oportunamente explicitados. A Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) é uma instituição que visa promover apoio aos professores de PLE. Reconhecemos que os interesses da SIPLE, em si, não são os mesmos da Revista SIPLE, uma vez que são *instrumentos* distintos, singulares⁴⁵. Além disso, estamos atentas às próprias carências da Revista, que não conta com publicações regulares; e consiste, majoritariamente, em publicações que atendem à pauta brasileira. Ainda que não permita alcançar a abrangência do PLE em sua totalidade⁴⁶, a Revista SIPLE nos permite vislumbrar sentidos sobre o ensino de PLE, particularmente no Brasil, visto

⁴⁴ Nesta tese, seção 2.1.2.

⁴⁵ Explanadas na seção 2.2.

⁴⁶ Afinal, nenhum discurso é uno e completo.

que a discursividade da Revista veicula mais um ementário do português do Brasil internacionalmente.

Em suma, os objetivos específicos deste capítulo são:

- Estabelecer o “português como língua internacional”, considerando, nesse discurso, enunciados relacionados a um *campo associativo/adjacente*⁴⁷;
- De maneira analítica, investigar como esse discurso se materializa na Revista SIPLE e CONSIPLE, levando em conta que esse *corpus*, de igual modo, corresponde ao *campo adjacente* que estamos considerando, no discurso de internacionalização
- Ainda mais especificamente, analisamos o tema do ensino de português na China, dado que se relaciona especificamente aos objetivos anteriores, uma vez que corresponde ao único país no qual a Revista SIPLE enfoca o ensino e, por esse motivo, perscrutamos discursos adjacentes que pertencem a essa FD e firmam o discurso de internacionalização focado.

Deste modo, objetivamos traçar um panorama sobre a emergência de interesses sobre o ensino de PLE, em sua historicidade, verificada pela Revista SIPLE e alguns números do Congresso da SIPLE, CONSIPLE, à medida que traz à luz esses temas, já que visamos estabelecer uma historicidade sobre o ensino de PLE no Brasil. De modo geral, reflexionamos sobre o ensino de PLE atrelado ao(s) processo(s) de internacionalização na qualidade de uma *ordem do discurso*, em seu sentido sociopolítico, cultural e econômico das sociedades e das línguas.

⁴⁷ Nesta tese, seção 1.3.1.

2.1 O português é internacional!

*Um galo sozinho não tece uma manhã
Ele precisará sempre de outros galos (...)
Para que a manhã, desde uma eia tênue
Se vá tecendo entre todos os galos*
João Cabral de Melo Neto, **Tecendo a manhã**

O fragmento do poema “Tecendo a manhã”, em articulação com o título desta seção, antevê o objetivo o qual nos propomos aqui: há efeitos de sentido em alguns discursos em que o desejo de internacionalização da língua portuguesa perpassa por um ideal de união, de comunhão linguística. Neste momento, discorreremos sobre o discurso “português língua internacional” e algumas de suas formulações parafrásticas, à guisa de estabelecer umas das premissas que embasa o objetivo geral deste trabalho, que consiste em (re)conhecer uma historicidade sobre o PLE partindo das premissas do desejo pela internacionalização da língua. Assim, propomos articular esse discurso a uma ideia de unidade da língua portuguesa, que a projetaria como língua internacional.

Nesta subseção, abordamos o *status* da língua portuguesa como língua internacional com o objetivo de compreender e sublinhar as relações entre o atual contexto histórico e os esforços de projeção e difusão da língua – particularmente, tendo em vista Brasil e Portugal; que influenciam diretamente políticas linguísticas e a *política da língua*. Aqui, as questões relativas à internacionalização (em seu nível de globalização) ficam mais evidentes. Assim, apontamos questões linguísticas e discursivas, além da elucidação de conceitos basilares nesta pesquisa.

Os discursos em torno da questão do “nacional” envolvem os tópicos da nacionalidade de um povo em si, da língua nacional, da “cultura” de uma determinada nação. Esse debate é extremamente profícuo e complexo e, por esse motivo, atentamos que esta tese não se aprofunda em tais questões, dado que descentralizaria o que objetivamos alcançar.

Ainda assim, convém esclarecer que, à guisa de Hall (2006), compreendemos a cultura nacional como uma comunidade imaginada, constituída: pelas memórias do passado; pelo desejo de viver em conjunto; e pela perpetuação da herança. Uma cultura nacional visa a formação de uma identidade nacional e para isso, “busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma família nacional” (HALL, 2006, p. 59),

ainda que isso afete a singularidade cultural de um determinado grupo – fruto das próprias diferenças explícitas de um povo.

Em termos foucaultianos, Albuquerque Júnior (1994) discorre sobre o “dispositivo da nacionalidade”⁴⁸, que gere as relações simbólicas entre os diversos grupos sociais, e também entre o “povo” e a “nação”. O dispositivo da nacionalidade pode ser compreendido como:

[...] uma rede tecida (que envolve o homem ocidental desde o século XVIII) entre discursos, instituições, organizações administrativas, decisões regulamentares, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, ou seja, entre o dito e o não-dito, que têm como preocupação central o “princípio da nacionalidade” (p. 2).

No mesmo sentido, a nação, de acordo com Hall, “não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural” (2006, p. 49). A nacionalidade, portanto, pode ser reconhecida como:

[...] um dispositivo sutil de homogeneização das diversas relações sociais e de sua centralização no âmbito da soberania e da dominação. A multiplicidade da linguagem, das práticas, das imagens no social, são centralizadas através deste mecanismo de produção de sentido que é a nacionalidade. Ela passa a ser a chave atribuidora de sentido ao visível e ao dizível. Com ela abrem-se as múltiplas relações sociais e se acha sempre o mesmo, a nação, sua soberania e, com elas, a reprodução da dominação que as instituiu” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1994, p.2).

Em vista disso, compreendemos o mote do que significa “nacional” como um discurso de unidade imaginada, que silencia e apaga singularidades e identidades diversas. Tal esclarecimento é oportuno dado à conjuntura conceitual de “globalização” que tomamos, referente “àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2006, p. 67). Destarte, à medida que enunciamos sobre a “globalização”, operamos essa conceituação de Hall que está, intrinsecamente, ligada à ideia de “nação” – por isso as breves reflexões nos parágrafos anteriores. Quando pensamos em globalização e internacionalização, temos em vista, também⁴⁹, essa troca e intercâmbio de representações simbólicas entre as nações.

A vinculação da temática sobre (políticas linguísticas d/) a língua portuguesa à problemática da globalização é relevante à medida que, de acordo com Signorini (2013):

⁴⁸ Lembrando que, de acordo com Foucault, o dispositivo da governamentalidade dirige as relações entre o Estado e a população. O conceito de dispositivo foi elucidado no capítulo 1.

⁴⁹ Além das de cunho social, econômico, político, jurídico.

- Os modelos de política linguística que orientam os discursos contemporâneos sobre a “difusão” do português em espaços/tempos produzidos pela globalização econômico-financeira das últimas décadas são herdados dos moldes (neo)coloniais – isto é, do modelo imperial português e do modelo nacional hegemônico – e, também, do modelo do pós colonialismo e da descolonização.
- Associados ao aspecto anterior, os modos de articulação e desarticulação desses modelos no domínio da Comunidade de Países de Língua Portuguesa que, em sua especificidade, se constitui pela “heterogeneidade etnocultural, sociolinguística, sociohistórica e socioeconômica dos países que a compõem” (p. 75).

As relações em um mundo globalizado e os discursos sobre globalização influenciam completamente as relações interpessoais e o modo de o sujeito se estabelecer no mundo e, por conseguinte, as línguas e culturas. Deste modo, a questão linguística perpassa por modos de falar sobre elas que revelam a política de língua – como por exemplo escolher ensinar uma língua em detrimento de outras –; além de questões sobre identidade, ensino e políticas linguísticas. Os discursos sobre a globalização orientam relações e comportamentos das pessoas sobre as línguas.

Guimarães (2001, n.p.) define a globalização, no âmbito das produções linguísticas, como a “ampliação de um espaço enunciativo não só nacionais”. Isso significa que quando pensamos em línguas como o inglês, o francês, o espanhol, ou o português, pensamos nelas como línguas da Inglaterra, da França, da Espanha, de Portugal – enquanto nações – circulando fora delas. Nesse sentido, devido à globalização, uma língua passa a circular em espaços além de suas fronteiras nacionais, em uma abrangência internacional. Esse ponto de vista é similar ao de Hall (2006), que expomos anteriormente.

Em espaços internacionais em um mundo globalizado, as línguas são tomadas como “capital simbólico”, isto é, diversos fatores dão a elas valor de troca nos mercados linguísticos. A língua portuguesa tem expandido no cenário internacional, sobretudo quando consideramos razões políticas e econômicas para firmar seu aprendizado⁵⁰.

Na lógica da globalização, como ideologia do *globalismo*⁵¹ (SIGNORINI, 2013), a língua assume papel significativo na estruturação mundial: é “um amálgama de ideias

⁵⁰ Meyer (2015) e Oliveira (2013) realizam uma descrição detalhada dos fatores que inserem a língua portuguesa no mundo globalizado e das ações brasileiras. Além disso, apresentam a presença internacional da língua portuguesa. Essas condições serão apresentadas na seção 2.1.1.

⁵¹ O termo “globalismo” se refere a uma perspectiva de relação de domínio do sistema capitalista e suas práticas de acumulação a nível mundial.

provenientes do liberalismo e do conservadorismo anglo-saxão, cujo papel principal é enfatizar as assimetrias do poder, que se organizam por meio do globalismo para beneficiar certos grupos sociais”, nas palavras de Moita Lopes (2013, p. 35). O autor ainda afirma que:

[...] a língua assume papel primordial em nível global, uma vez que indexadores de sentidos que vão mercantilizar globalmente os produtos são intrínsecos aos processos do globalismo. Assim, as línguas em si se tornam produtos mercantis, na medida em que competem entre si em relação a como conseguem vender mais e melhor (ibid.).

Levando em conta a globalização linguística em suas relações com a globalização econômico-financeira, é necessário considerar que, conforme Signorini (2013, p. 80) declara:

Na perspectiva da globalização dos mercados linguísticos numa “sociedade do conhecimento”, ou “sociedade de informação”, a política linguística vai estar relacionada, sobretudo, à mais-valia, ou seja, ao valor econômico atribuído à dada língua enquanto recurso capaz de trazer “vantagens competitivas no mercado global, como veículo de conhecimento e desenvolvimento” (...).

Isso significa que os “mercados linguísticos” (CALVET, 2002) organizam uma hierarquia das línguas dando a elas um valor econômico que “será o cômputo do seu valor em cada uma das economias nacionais onde funciona, acrescido das relações econômicas internacionais que ainda possibilita” (MOITA LOPES, 2013, p. 64). Por meio desses mercados, evidenciam-se as políticas das línguas, que ressaltam seus valores simbólicos, já que elas fazem parte das relações entre sujeitos em sua vida social e histórica.

O mercado linguístico é a relação valor de troca e uso das línguas estrangeiras em uma dada sociedade, que conta com interações linguísticas ou “micro-mercados” que são comandados por “estruturas globais” (BOURDIEU, 1983, p. 4). Nesse tipo de mercado, é possível deter o poder de exercer influência em seu proveito, sendo que há a viabilidade de formulação de preços e mais-valia. Quando se é possível levar em conta os lucros linguísticos que proporcionam trocas econômicas que podem ser próximas, iminentes ou mesmo distantes e impalpáveis ou ainda, mobiliza interesses, Bourdieu denomina tais relações de “capital linguístico”. Deste modo, podemos relacionar a noção de capital linguístico à de globalização linguística, explicitada antes. Dado à sua pertinência no cenário social atual, o capital linguístico é usado com o objetivo de exercer poder e legitimar áreas de interesse, posições e temas.

No que tange ao capital linguístico e à globalização linguística, a modo de exemplo, pode-se elucidar a ordenação e mercantilização do inglês como meio de acesso ao mundo globalizado. O conhecimento, o acesso à tal língua garante ao idioma posição de *status* e poder nos relacionamentos sociais: é um fator de “inclusão numa nova ordem, natural e irreversível

na perspectiva do globalismo, com destaque para os mercados transnacionais” (SIGNORINI, 2013, p. 77).

Deve-se ter em vista, portanto, que a globalização traz à tona uma história de língua já instalada e todos os desequilíbrios das relações de inclusão, exclusão e hierarquia entre as línguas. As relações de poder e força perpassam toda a esfera da globalização, portanto, não se deve supor que uma dada integração econômica possa garantir as relações linguísticas, já que, além de reconduzir essas questões, traz à luz novas.

Sendo assim, com a concepção de que a globalização se disseminou a ponto de “universalizar” todo o planeta, poder-se-ia aferir que chegamos a um ponto de uma era *globalista*, em que as posições dominantes e hegemônicas descrevem os efeitos e modos de vida do mundo, num processo de generalização das realidades sociais, políticas, econômicas e culturais na formação de uma comunidade global. Segundo Signorini (2013, p.77):

[...] a “ideologia do globalismo” não só justifica a ordem econômica, política e social produzida pela internacionalização do comércio e finanças sob a égide de uma complexa rede de atores parceiros internacionais, mas também a ratifica – o capitalismo (des)regulamentado pelas leis de mercado é a única/melhor alternativa para o mundo –, e a projeta como natural e irreversível – não há nada fora do mercado.

Desta forma, segundo a autora, o valor econômico da língua, sob a lógica do mercado global, se sustenta, se fortalece e também (re)produz a “ideologia do globalismo”: naturalizam leis de mercado e cooperam com o assentamento de estruturas de poder assimétricas.

É por meio da gestão das línguas que os mercados linguísticos exercem sua capacidade estratégica e tática e, por esse motivo, tornam a disputa pelas línguas tão acirrada:

Assim como na produção da mercadoria no capitalismo *just-in-time*, interessa na produção cultural estar presente nos diversos mercados, mesmo que o lucro obtido em cada um deles seja pequeno, porque as rápidas mudanças na perspectiva deste consumo podem fazer a diferença entre a sobrevivência da produção e a falência (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Tal tipo de lógica econômica e política é mais evidente quando levados em consideração a aplicabilidade e objetivos de políticas linguísticas. Podemos empreender, como exemplos: o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, factível pela “disfuncionalidade de uma língua de mercado como o português ter duas diferentes ortografias, como dois centros de gestão de língua separados, divergentes e pouco cooperativos” (OLIVEIRA, 2010, p. 27); e lei argentina nº 26.468/2009 que prevê a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa nas escolas regulares e que segundo Oliveira (ibid.):

Se tomarmos, por exemplo, o que aconteceu com súbita entrada do português no mercado de línguas da Argentina, veremos que esta mudança causou, em larga medida, a desestruturação ou pelo menos a reestruturação do mercado para outras línguas tradicionais do ensino, como o italiano, sendo notável o início do processo pelo qual professores de italiano ou de francês começaram a se “reciclar” para se tornarem professores de português. O posicionamento do português na Argentina e sua entrada no fluxo da produção econômica da América do Sul levou a um novo posicionamento da língua do Brasil no Uruguai, Paraguai, Venezuela e até Colômbia.

O momento histórico de globalização e internacionalização de diversas práticas possibilita que nomenclaturas distintas passem a fazer referência às línguas nesse contexto. Em outras palavras, a língua passa a ser pensada não mais somente dentro de suas fronteiras nacionais e com os sujeitos que dela utilizam⁵², mas também, fora delas. Assim, quando dizemos que determinado idioma é “estrangeiro”, levamos em conta a circulação em outros espaços de circulação e com outros sujeitos. Por esse motivo, compreendemos que enunciar sobre a língua portuguesa como língua estrangeira infere associá-la a um espaço de enunciação internacional.

Por conseguinte, para que uma língua seja dada como internacional, leva-se em conta o conjunto de processos pelos quais uma língua nacional se torna língua presente em outros Estados-nações, seja como língua segunda ou língua estrangeira, por exemplo. Há políticas de internacionalização que visam transformar e manter determinada língua – a portuguesa, no caso – com essa denominação, a de língua internacional: a questão do número de falantes; a extensão da área territorial e de influência; difusão e diversificação das comunidades que usam essa língua. Na subseção que segue, focalizamos tais características que conferem ao português esse status.

Em 2018, o ministro dos Negócios Estrangeiros português Augusto da Silva Santos revelou o interesse de duplicar a presença da língua portuguesa no cenário internacional, uma vez que esta é uma área “absolutamente estratégica”, porque “o valor do português como língua internacional é crescente”. Nesse ano:

[...] Augusto Santos Silva destacou a existência de “três grandes componentes” nesta Rede EPE⁵³ 2018-2019. A do ensino português **no estrangeiro** ao nível básico e

⁵² Aqui, referimo-nos ao uso da língua como idioma materno ou oficial. Destacamos a definição de Guimarães (2007), que distingue as diferentes representações imaginárias de línguas em relação ao modo de funcionamento. A *língua materna* é aquela praticada pelo grupo no qual o falante nasce. A *língua alheia* é qualquer língua que não se dá como materna. A *língua franca* é aquela praticada por grupos de falantes de línguas maternas distintas. A *língua nacional* é aquela que mantém relação de pertencimento de um grupo. A *língua oficial* é a de um Estado nos seus atos legais. Já a *língua estrangeira* é a língua falada pelo povo de um Estado diferente daqueles falantes de referência.

⁵³ Trata-se da Rede de Ensino de Português no Estrangeiro.

secundário, que abrangerá neste ano letivo cerca de 70 mil alunos. A rede apoiada pelo Camões, de ensino universitário de português e em estudos portugueses, que ultrapassará os 105 mil alunos. E a integração do **português como língua estrangeira** nos currículos básicos e secundários, atualmente implantada em 20 países.

Sobre esta última, o ministro dos Negócios Estrangeiros revelou que é intenção do Governo, vê-la duplicada, a breve prazo. [...] No seu conjunto, a rede Camões em 2018-2019, significará a **presença do ensino de português em 80 países**. “É a rede mais vasta, prosseguindo um processo de consolidação e de expansão da difusão internacional do ensino da **nossa língua**”⁵⁴ (grifos nossos).

Veja-se, em primeiro lugar, que a citada expansão é da língua portuguesa de Portugal, pode ser a operada pelo Governo Português e apoiada pelo *Camões*. Essa difusão da língua visa alcançar espaços internacionais, haja visto o emprego da expressão “no estrangeiro”, ressaltada pela afirmação de que o português será ensinado como língua estrangeira. Então, há uma difusão desse idioma, mas o ligado a uma nação, que é Portugal; embora exista um órgão internacional que estaria preocupado com a difusão da língua “como um todo”, que seria o Instituto Internacional da Língua Portuguesa, por meio dos acordos com a CPLP. Essa ambiguidade de interesses em relação ao “processo de consolidação e de expansão da difusão internacional do ensino da **nossa língua**” é melhor aprofundada nas próximas subseções, afinal, a que se refere a utilização de “nossa” língua?

Além dos esforços pela aferição e manutenção do português como língua internacional, é pertinente destacar que há uma outra tentativa de denominação do português como “língua global”. Por conseguinte, verificamos no buscador *Google* que há aproximadamente 3.730 respostas para o termo “português língua global”⁵⁵. Com resultados exibidos em dez páginas, todas as respostas estavam associadas a Portugal e/ou ao domínio “.com.pt”. Portanto, podemos verificar de antemão que *havia* um certo esforço de Portugal, por meio do *Camões*, para reconhecer e conferir ao idioma uma natureza global. “Havia”, porque os resultados que conferem tal designação do português língua global têm datas mais antigas (principalmente por volta dos anos 2012 até 2017).

Em outubro de 2016, o *Camões* apresentou as ações de promoção do “Português Língua Global”, com o objetivo de medidas estratégicas de promoção da língua portuguesa. A sessão foi presidida pelo Ministro dos Negócios Estrangeiros, Augusto Santos Silva e contou com a presença da Secretária de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação, Teresa Ribeiro.

⁵⁴ Disponível no *Blogue do IILP*, <<https://iilp.wordpress.com/2018/10/26/e-crescente-o-valor-da-lingua-portuguesa-como-lingua-internacional-augusto-santos-silva/>>. Acesso em: 14 de outubro de 2020.

⁵⁵ O termo “português língua global” foi procurado entre aspas, para que se buscassem resultados exatos. A busca no site *google.com* foi feita em 6 de outubro de 2020.

Nessa ocasião, o ministro ressaltou a importância da difusão do ensino da língua, caracterizando-a como língua global. Nas palavras dele:

[...] neste momento, o Instituto Camões está presente em 84 países, mas, para além desta rede própria, este levantamento mostra uma dimensão muito maior, existindo muitas outras universidades e escolas de línguas por esse mundo fora em que **o português é ensinado como língua global que é**⁵⁶.

No recorte destacado anteriormente, em negrito, verificamos nitidamente a caracterização do português como língua global. De fato, há um esforço de Santos Silva, enquanto ministro em associar a língua portuguesa ao termo “global”⁵⁷. Na citação, “global” está relacionado ao “português”.

Tal determinação pode emergir não só por parte de discursos governamentais, mas também no meio acadêmico, por meio de colóquios e convênios. À guisa de exemplificação, citamos a “Conferência Anual”⁵⁸ da *TROPO UK* (Associação de Professores e Investigadores de Português no Reino Unido)”, que realizou, em 2019, uma conferência com o tema “Português Língua Global”. Essa é a referência mais atual da designação “Português Língua Global” no *Google*. De acordo com sua chamada de trabalhos: “Neste evento de um dia, pretendemos abordar o português como língua global, **dado o** seu número de falantes e a sua distribuição geográfica, assim como refletir sobre as especificidades das suas variantes”⁵⁹ (grifos nossos). A utilização da conjunção “dado” indica uma explicação, do que se supõe denominar o português como língua global e, assim, justificar tal proposição. Ao levarmos em conta a definição dada, podemos observar que tal esclarecimento muito se assemelha ao de língua internacional, conceito este exposto anteriormente e aprofundado em seguida.

Ademais, destacamos a conferência “Português Língua Global: Demografia, Economia e Cultura”, realizada em 16 de novembro de 2017, na qual foi apresentado o “**Novo Atlas da Língua Portuguesa**”⁶⁰. O livro apresenta informação atualizada sobre muitos aspetos da expressão global da língua portuguesa, desde o número de falantes atuais de português e a sua projeção até 2100, até um panorama amplo sobre o ensino de português no mundo.

⁵⁶ A reportagem se chama “Sessão de Apresentação das Medidas de Promoção do “Português Língua Global” e está disponível no site do *Camões*: <<https://www.instituto-camoes.pt/component/content/article?id=15337:sessao-dpromocao-do-portugues-lingua-global>>. Acesso em 19 de outubro de 2020.

⁵⁷ Mais exemplos se encontram na página que se segue.

⁵⁸ Ainda que seja denominada “conferência anual”, houve apenas uma realizada, em 2019. Mais informações em: <<https://tropouk.weebly.com/i-conference.html>>. Acesso em: 13 de outubro de 2020.

⁵⁹ Disponível em:

<https://tropouk.weebly.com/uploads/1/0/5/8/105899667/chamada_de_trabalhos_portugues_lingua_global_pt.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2020.

⁶⁰ Reto, Luís Antero (org.). *Novo Atlas da Língua Portuguesa*. Portugal: Imprensa Nacional, 2016.

Em abril de 2016, o site português *Dinheiro Vivo* divulgou a perspectiva de Santos Silva, para quem o “Português é dos mais importantes ativos de Portugal”.

O valor acrescentado mais importante, o *ativo* mais importante de Portugal é a sua língua. **A língua portuguesa é agora uma das mais faladas no Mundo, é uma língua global, falada em todos os continentes**”, destacou hoje o governante em Lisboa, na abertura da conferência internacional da EAQUALS (*Evaluation & Accreditation of Quality in Language Services*), associação internacional de instituições e organizações envolvidas na promoção da qualidade do ensino de línguas, da qual o Camões IP é membro associado desde 2013 (grifos em negrito, do autor/ grifos em itálico, nossos)⁶¹.

Logo à primeira vista, cabe destacar a proposição de uma relação intrínseca entre a “língua portuguesa” e a economia, com a utilização dos jargões “valor” e “ativo”. Considerando que um ativo é o “valor que representa a aplicação do patrimônio ou capital de algo ou alguém.; dinheiro em caixa ou o que pode se converter em dinheiro”⁶². Ademais, podemos notar de novo a definição de português como uma língua global, falada em todos os continentes.

No dia 5 de maio de 2020, dia internacional da língua portuguesa, os políticos portugueses Augusto Santos Silva, Graça Fonseca, Manuel Heitor e Tiago Brandão Rodrigues publicaram “O valor global da língua portuguesa” em edição do jornal *Público*⁶³, texto este em que ressaltam a importância “de cuidar da projeção global do português”. Nesse título, conferimos novamente a utilização dos termos “global” e “língua [portuguesa]”. Aqui, todavia, o adjetivo “global” está associado ao substantivo “valor” e não mais à “língua”. Na chamada, o termo “global” está correlacionado à “projeção”.

Em analogia à citação anterior, refletimos sobre a utilização desses termos quando combinados entre si: “valor”, “global” e “língua [portuguesa]”. Então, se fala em “valor da língua”, “valor global”, “língua global”. E, a partir daí, cabe refletir sobre as possíveis significações do termo “valor”, já que pode estar relacionada ao jargão econômico; ou à qualidade que faz algo estimável. No entanto, quando tomamos o português como um *instrumento estratégico* de penetração do Estado e do Mercado no mundo “globalizado”⁶⁴,

⁶¹Disponível em: <<https://www.dinheirovivo.pt/economia/santos-silva-portugues-e-dos-mais-importantes-ativos-de-portugal-12678811.html>>. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

⁶² Definição do dicionário online *Dicio.com*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ativo/>>. Acesso em 19 de outubro de 2020.

⁶³ Disponível em: <<https://www.publico.pt/2020/05/05/culturaipsilon/opiniao/valor-global-lingua-portuguesa-1915060>>. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

⁶⁴ Conferir DINIZ, 2008, 2010; ZOPPI-FONTANA, 2009

podemos observar como essa ambiguidade “funciona”, à medida que há esforços que visam demonstrar que sim: o português tem valor econômico e estimável⁶⁵.

Além disso, podemos verificar mais claramente os efeitos de sentido que o adjetivo “global”, que acompanha o substantivo “língua” adquire: por um lado, *global* está no sentido mais geográfico, funcionando como sinônimo para “internacional”, “globalizado”. Portanto, dentro deste campo lexical, podemos imaginar a língua como que “espalhada”, veiculada no globo todo. Tal afirmação/informação não pode ser negada, dado aos números de seus falantes, por exemplo.

Por outro lado, quando a associação de professores da *TROPO UK*, que representa uma posição de autoria acadêmica e intelectual denomina o português como “língua global”, podemos compreender que há um tipo de designação para a língua que acarreta uma literatura sobre isso; então dentro desse espaço acadêmico, quando o conceito de “língua global” passa a circular, nós (os pesquisadores sobre as línguas), sabemos que há teorizações sobre essa denominação, o que garante a associação conceitual dos termos “português” e “língua global”, conceito este teorizado, sobretudo, com o inglês (CRYSTAL, 2003). Dentro da análise do discurso, cabe-nos questionar o porquê de tal união, visto que “língua global” traz consigo uma ciência linguística. Todavia, não nos é possível tal compreensão, precisaríamos de materialidade textual mais consistente para a aferição dessa possível motivação, uma vez que apenas houve a realização de um evento⁶⁶ e não há produção acadêmica que definam o português como língua global, num sentido sociolinguístico. No entanto, podemos relacionar o país de realização deste evento, Inglaterra, ao linguista Crystal que cunhou e teorizou o “inglês como língua global”. Assim, haveria a possibilidade de tentativa de aproximação do *status* do português e do inglês.

Ademais, vale recuperar os sentidos possíveis em “valor da língua”, “valor global”, “língua global”, principalmente quando tomamos os adjetivos “valor” e “global”: uma ideologia de *globalismo* que, como já citamos anteriormente, sustenta uma base político-ideológica da globalização econômico-financeira. Essa aferição fica mais evidente quando retomamos as citações anteriores, já explicitadas.

Por fim, a definição do português como língua global, seja quando relacionada ao *globalismo*, seja quando em comparação ao inglês enredaria para um mesmo objetivo, o de

⁶⁵ Na próxima subseção, descrevemos mais atentamente as manobras de inserção do português nos espaços internacionais.

⁶⁶ Inclusive em sentido político de instaurar tal perspectiva e a partir de um espaço discursivo no âmbito peninsular e/ou europeu (quando pensando em Reino Unido e Portugal e sua longa relação de trocas e acordos).

globalização linguística e possível igualização do *status* do português e do inglês – o que seria uma tentativa, a nosso ver, mais simbólica do que material. Signorini, em relação à globalização linguística afirma:

No caso específico da globalização linguística, o exemplo mais estruturado e de maior visibilidade entre nós, há mais de uma década, é o da comoditização/mercantilização do inglês como bem de acesso ao mundo globalizado, ou seja, como fator de inclusão numa nova ordem, natural e irreversível na perspectiva do globalismo, com destaque para os mercados de trabalho transnacionais. A ideologia linguística do globalismo também atribui ao inglês a função de garantir posicionamentos de maior status e poder em redes sociais transnacionais e cosmopolitas através do acesso à informação e ao conhecimento. É o que justifica a proliferação da oferta de versões globalizadas do inglês [...] (2013, p. 78)

Nesse sentido, no recorte operado, “língua global” se relaciona diretamente a esse sentido da globalização linguística, mais evidente quando atrelado aos sentidos de “valor” e “global”; inclusive pela própria aproximação terminológica das palavras.

Passemos à próxima parte desta subseção, a fim de aprofundar o entendimento das relações entre as questões político-econômicas e linguísticas.

2.1.1 Língua portuguesa: gestão e interesse internacional

Neste momento tematizamos e elucidamos, propriamente, o interesse pela inserção internacional da língua portuguesa. Tal diligência é executada pela gestão da língua por meio de políticas. Aqui, discorreremos sobre as políticas geridas por Portugal e Brasil, sobretudo. O ensino de PLE, atrelado aos processos de global/internacionalização se relacionam à inserção internacional, com a inclusão da língua na Organização das Nações Unidas (ONU); e à expansão do(s) mercado(s) linguístico(s). Por parte da CPLP e de Portugal, parte dessa investidura tem sido englobada pela inserção do conceito e ideal da lusofonia.

A gestão sobre a língua portuguesa foi e é impulsionada pela inserção internacional dos Estados Nacionais. No contexto de expansão financeira dos países de língua portuguesa, o ensino e a aprendizagem por esta língua expandem e estabelecem os interesses econômicos dos países e, concomitantemente, seus interesses pela gestão do idioma. Oliveira (2013, p. 53) propõe a seguinte periodização geopolítica da língua portuguesa, associada aos momentos históricos vividos pelos Estados que a têm como língua oficial, e partindo da Guerra Fria até o momento atual:

1. Para Brasil e Portugal, a Guerra Fria significou um longo período de governos autoritários, dado ao tipo de inserção possível no Bloco Ocidental da época.
2. A extensa trajetória para a normalização democrática no Brasil e em Portugal e para a paz nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) e Timor-Leste.
3. Por meio das novas relações de poder e das novas inserções internacionais dos países de língua portuguesa na economia mundial a partir de 2004.

Considerando o terceiro momento da divisão cronológica proposta por Oliveira, momento esse em que há “uma reformulação do modo de gestão da língua portuguesa” (2013, p. 53), sintetizamos e apresentamos a situação atual do português proposta pelo autor (p. 55-7)⁶⁷:

- O português é língua oficial em dez países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial (que a oficializou em 2011, ao lado do espanhol e do francês), Macau (onde é co-oficial com o mandarim até o ano de 2049), Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe. Atualmente, desses países, Macau não faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)⁶⁸.
- Demolinguisticamente⁶⁹, a língua ocupa 10,7 milhões de km² e tem de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou segunda língua.
- Cerca de 5 a 7 milhões de falantes estão nas diásporas, especialmente nos Estados Unidos e Canadá, além do Japão, África do Sul e Venezuela. Nesses lugares, é crescente o interesse pelo ensino e manutenção da língua de herança e, por conseguinte, bases geográficas para o intercâmbio comercial e cultural.
- Na internet, são 87 milhões de usuários da língua portuguesa, a quinta língua mais utilizada.
- A língua portuguesa tem estatuto de oficialidade ou estatuto especial em cinco dos 17 blocos econômicos regionais hoje existentes no mundo. Ao todo, 81 países estão conectados com o português, por meio dos blocos econômicos regionais.

⁶⁷ É importante recordar que os dados se referem a 2013 e podem, portanto, ser distintos na atualidade, o que não fere a pertinência de apresentação.

⁶⁸ Informação atualizada disponível na página online da CPLP: <<https://www.cplp.org/id-2597.aspx>>. Acessado em: 11 de junho de 2020.

⁶⁹ Em outras palavras, refere-se às dimensões geográficas da língua portuguesa. Para uma discussão ampliada e eminente, conferir Oliveira (2016).

- Em organizações diplomáticas, está presente em entidades como a CPLP, a UNASUL, a UA (União Africana), OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos), e outras.
- São 29 mil km de fronteiras com outras línguas oficiais, o que permite alianças geolingüísticas, como por exemplo o ideário político-linguístico do Mercosul.

A emergência econômica do Brasil no início dos anos 2000, acompanhada pela crise europeia, favoreceu ainda mais a ascensão brasileira como potência regional, com atividade a nível global, participando, por exemplo, dos BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul –, países com desenvolvimento crescente econômico. Nessa fase, período após 2004, a geopolítica dos países de língua portuguesa é marcada por:

Integração, como coagentes, a um mundo multipolar. Deslocamento parcial dos tradicionais centros de poder, com melhor posicionamento dos países de língua portuguesa, maior democratização interna e melhor acesso a serviços cidadãos, com ampliação das classes médias. (OLIVEIRA, 2013, p. 62).

Tal momento de globalização e crescente inserção do Brasil nesse mundo globalizado, traz à luz imagens idealizadas, como a de integração, desenvolvimento e comunicação (DINIZ, 2010; SOUZA, 2007). Essa centralização e formação de um “mercado mundial único” traz consigo “mutações nas formas de poder” (DINIZ, 2010, p. 36) que, em relação à língua, poderia referir-se à “necessidade de uma língua única, [...] e também o fato de já estar em curso uma ‘comunicação global’ com o predominante uso da língua inglesa” (MARIANI, 2008, p. 10)⁷⁰. Por outro lado, essa preponderância da língua inglesa e – por conseguinte, silenciamento e apagamento de outras línguas na globalização – influencia na união regional com vias de valorização de línguas locais em prol de maior inserção econômica e linguística dos Estados-nação.

Nesse sentido, a constituição das “fonias” como a Hispanofonia, Francofonia e a Lusofonia são exemplos de esforços linguísticos, empenhos esses marcados por relações de poder frente a outros espaços linguísticos e outras línguas; políticas linguísticas que interferem em políticas de língua com objetivos da capitalização. Por meio das fonias, ações e parcerias

⁷⁰ Vale destacar que, em se tratando de duas “línguas de colonização”, Mariani compara o português e o inglês e aponta em que sentido a “descolonização linguística” ocorreu e influenciou a construção de sentidos sobre elas. Ao passo que nos Estados Unidos, língua e cultura foram conduzidas sob a moldagem ao novo ambiente e de uso para fins comerciais, no Brasil a língua foi atrelada a um legado português: “[d]o lado português, observa-se sua inscrição numa tradição europeia de estudo e valorização dos textos como forma de se ter acesso à língua na sua forma culta” (MARIANI, 2003, p. 18).

transnacionais e transcontinentais se ampliam, multiplicando o intercâmbio econômico, sociocultural e linguístico.

Em se tratando de política linguística da língua portuguesa, diversos atores estão envolvidos em iniciativas de difusão na atualidade, como os Estados de língua oficial portuguesa, instituições políticas, organizações internacionais, empresas privadas com interesses econômicos particulares, além da própria sociedade civil. Os principais atores que atuam em prol desse movimento são: Portugal, Brasil e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) (SILVA, 2010).

Visada como meio de integração, união e desenvolvimento das relações internacionais entre os países membros da comunidade, a língua portuguesa emerge como uma das facetas para se enfrentar a globalização. A língua é tomada como elemento unificante de culturas e países e de cooperação na área econômica, “o uso do português em diferentes regiões do planeta surge como um elemento unificador das posições de cada Estado lusofalante nas suas inserções, não excludentes, em outros espaços regionais” (MOURÃO, 1995, p. 163). Compreende-se, desse modo, que o Brasil seria a porta de entrada para a América Latina, Portugal seria a porta de entrada para a União Europeia, e os países africanos lusófonos seriam a porta para a África. De acordo com Mourão, “a língua tem o papel de liame ao aproximar culturas, algumas de natureza tridimensional, como é o caso da cultura brasileira, e ao dar substantividade a espaços localizados em três continentes, para não falar de presenças históricas” (1995, p. 165).

Em função disso, a disseminação da língua portuguesa – e de sua influência linguística – tem sido operada sob a nomenclatura de **lusofonia**⁷¹, sobretudo em se tratando da gestão da CPLP e dos esforços dos Estados-nação de língua portuguesa. Esse “bem compartilhado” – “herança comum” – tem sido difundido à guisa de França e Espanha, por exemplo, em relação à preservação de seus patrimônios linguísticos e culturais. Portanto, a observação do que se refere à língua portuguesa – especialmente quando relacionada ao contexto sociohistórico – é envolvida com a menção e associação do termo lusofonia.

Assumimos a “lusofonia” como um *acontecimento discursivo*, uma vez que estabelece e cristaliza certos objetos em nossa cultura, “de um lado, ele é um gesto; de outro, liga-se a uma memória, tem uma materialidade; é único, mas está aberto à repetição e se liga ao passado e ao futuro” (FOUCAULT, 2012, p. 32). Por esse motivo, entendemos que se liga a esse conceito

⁷¹ Não é intenção debater sobre o conceito, mas de mobilizar esse termo particularmente em nosso corpus. De acordo com Grayley (2014, p. 94), não há “um conceito único ou absoluto de lusofonia, mas sim uma multiplicidade de definições apoiadas em aspectos culturais, políticos, afetivos e outros, abertos à imaginação do falante. Todos estes conceitos culminam numa equação aparentemente simples do uso da língua, como herança cultural, por vários Estados para o exercício de um real poder político e capacidade de influência”.

diversos enunciados em uma dispersão histórica e social, além de práticas discursivas e não discursivas; ademais, sua emergência tem articulação com outros enunciados⁷² – este, concebido como nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material. A seguir, algumas considerações que sustentam tal tomada de posição, dentro de nosso escopo.

A emergência da ideia de lusofonia irrompe com o objetivo de reunir e aproximar culturas e etnia diferentes em torno da língua portuguesa, *bem* compartilhado por todos. Para definir lusofonia, é possível encontrar na página *online* da CPLP um texto⁷³ de autoria de Domingos Simões Pereira⁷⁴ (2008). No artigo, o político afirma que, ao contrário da dimensão que a Francofonia ou a Anglofonia acarreta, com uma carga presumivelmente pós-colonial, a lusofonia realça um sentido geopolítico que agrupa os países de língua portuguesa. De acordo com Pereira (2008):

A “Lusofonia” também pode ser interpretada como um sentimento, como uma alma, como um desejo de viver em conjunto, partilhando um passado comum. E, talvez a dimensão mais vasta do termo, designa o conjunto dos Estados e organizações que trabalham em conjunto com o objectivo de desenvolver a língua e as sociedades, internamente e por fora. A Lusofonia na actualidade, creio eu, é um termo que obedece ao princípio da globalização e interdisciplinaridade onde se almeja afirmar uma identidade comunitária, para além da questão linguística.

Tendo em vista o trecho anterior, é possível depreender a integração linguística não como um desejo primordial, já que é o desejo de harmonia entre os povos ressaltado como objetivo principal. É interessante refletir sobre o enunciado “*desenvolver* a língua e as sociedades, internamente e por fora” (grifo nosso), uma vez que o verbo *desenvolver* evoca significados como: fazer com que algo cresça; aumentar a capacidade de algo prosperar e progredir; provocar a existência de algo. Sendo assim, retoricamente perguntamo-nos: “como desenvolver a língua portuguesa de países lusófonos?”. Ainda que não esteja materialmente no discurso enunciado no texto, por meio de uma memória discursiva, podemos relacionar tal objetivo a políticas linguísticas de normatização convergentes, como o novo *Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa* (VOC/2009), e o *Instituto Internacional de Língua Portuguesa* (IILP/1989).

⁷² Na concepção foucaultiana, cabe ao analista descrever o jogo de relações que propicia a emergência do acontecimento. Porém, não nos compete esta empreitada, embora destaquemos a pertinência deste trabalho.

⁷³ Disponível em:

<https://www.cplp.org/Files/Filer/cplp/Domingos_Simoes_Pereira/Discursos_DSP/SE_TNOVAS_13NOV08.pdf>. Acessado em: 27 de abril de 2020.

⁷⁴ Domingos Simões Pereira “(Farim, Guiné-Bissau, 20 de outubro de 1963) serviu como primeiro-ministro de seu país entre 3 de julho de 2014 e 20 de agosto de 2015, além de Secretário Executivo da CPLP entre 2008 e 2012”. Informação retirada em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Domingos_Sim%C3%B5es_Pereira>.

A criação do VOC e a implementação do Novo Acordo Ortográfico representam um passo estratégico de promoção da língua portuguesa, em conjunto com os outros países. Dada às polêmicas, sobretudo relacionadas à implementação do Novo Acordo Ortográfico⁷⁵, notamos uma contradição no desejo de “como um desejo de viver em conjunto, partilhando um passado comum”. Além disso, esse “passado comum” é um retorno ao passado português, colonizador, único passado em comum para todos os países da CPLP. A questão linguística é submetida à globalização e interdisciplinaridade, para a afirmação da identidade comunitária. De fato, na agenda dos tratados de cooperação entre governos de diversos países, a política exterior direcionada para ampliação dos mercados perpassa, também, a questão da língua.

Pereira (2008) busca apreender “o conceito de Lusofonia no seu sentido mais amplo e mais denso do que o de *simples* conceito linguístico” (grifo nosso). Afirmar que o conceito não é um “simples conceito linguístico” é ampliar os horizontes para a compreensão do tópico, para além da língua, compreendendo a Lusofonia não apenas como a promoção e difusão da Língua Portuguesa, mas também os “vectores de actuação a concertação político-diplomática e a cooperação em todos os domínios, com especial destaque, na Saúde, Educação, Cultura, Agricultura, Energia entre outros”.

Diante disso, o movimento da Lusofonia trata de um *todo ideológico*, uma formação discursiva que compreende enunciados em diferentes campos, em domínios associativos à proposição sobre a língua portuguesa. Desse modo, não refere-se *apenas* a questões linguísticas como poderia supor-se. Mas quais *fonias* são diferentes?⁷⁶

Com o objetivo de averiguar a “supervalorização do elemento linguístico dentro do discurso de lusofonia”, Freixo (2009) demonstra que o discurso lusófono é, proeminentemente, português, “tanto sob o ponto de vista dos ditames político-estratégicos ou econômicos, quanto em seus aspectos simbólicos” (p. 187). Por esse motivo, o alicerce simbólico de lusofonia, na qualidade de originada dos interesses políticos de Portugal, é muitas vezes desprovido de sentidos para os demais países que compõem a Comunidade.

A noção de lusofonia serve de base ideológica para a fundação da CPLP (FREIXO, 2009). Ela se relaciona ao momento de pós-Guerra Fria, no qual Portugal esforça-se por sua reinserção no cenário internacional pelo seu ingresso na então Comunidade Europeia e, também, à reaproximação com as ex-colônias africanas. Embora a concretização da CPLP se

⁷⁵ No capítulo 1, seção 5 de sua tese de doutorado, Grayley (2014) realiza uma extensa reflexão sobre as razões políticas do Novo Acordo Ortográfico, além de polêmicas envolvidas à sua assinatura. Tal reflexão, ainda que pertinente, não nos compete aqui.

⁷⁶ A questão da lusofonia rendeu debates polêmicos, por vezes favoráveis (CRISTÓVÃO, 2008; PINTO, 2009) e, por vezes, contrários (MARGARIDO, 2000).

dê posteriormente, a concepção de lusofonia é intensificada nesse pós-guerra, com o estímulo da globalização pelo projeto político português. Nesse projeto, Freixo assinala que:

Do ponto de vista ideológico, a constituição da CPLP passa pelo discurso calcado na ideia de uma “**herança cultural comum**” que enfatiza os laços históricos que unem os países que a compõe, destacando a questão identitária, na qual a Língua Portuguesa adquire um papel fundamental. Com isto, dentro da estratégia de atuação do Estado português, é necessário que a Língua Portuguesa consolide-se como a quinta ou sexta língua mundial, **impedindo que o espanhol** torne-se o único idioma representativo da cultura ibero-latinoamericana, reforçando assim o papel de Portugal no cenário internacional (2009, p. 30, grifos nossos).

A palavra-chave na citação acima é “herança”, visto que o projeto político português assimila a língua, em um nível em que as outras nações de fala portuguesa devessem “algo” a Portugal, devido a essa “herança”. Ademais, para Freixo, esse “jogo político” pode promover a língua e inclusive competir/superar a “internacionalização” da língua espanhola, portanto, há um duplo jogo político próprio, inclusive, das relações de poder das *fonias*.

A CPLP vem trabalhando na expansão e promoção do português, por meio da difusão da lusofonia. Considerando o mercado linguístico, Oliveira assevera que:

A língua portuguesa é uma das línguas de mais rápido crescimento nesse momento histórico, que representa, no entanto, um crescimento do multilinguismo de modo geral, pelas características do atual estágio das forças produtivas e do que elas implicam para as mudanças no padrão da governança global. (2003, p. 64)

Na página online da CPLP, há a seção “Língua, Cultura e Educação”. Dentro desta divisão, na seção “Ensino Superior, Ciência e Tecnologia”, recortamos o seguinte enunciado: “Tendo em conta o papel de *língua estratégica* de comunicação internacional que a Língua Portuguesa *assume* no mundo [...]”⁷⁷ (grifos nossos). A denominação de “língua estratégica” oferece à língua caráter tático para inserção nas culturas, nos países, nas relações econômicas e sociais. Comumente, o inglês é considerado a *língua estratégica* no mundo, que propicia o acesso ao mercado de trabalho, ao turismo e outras relações. Quando se diz que a Língua Portuguesa *assume* uma posição de língua estratégica no mundo, pode significar que a língua passou a ocupar um espaço pertinente e estratégico para as relações contemporâneas, tal qual o inglês. Além disso, o enunciado pode ser compreendido como: “Língua Portuguesa = língua estratégica”. De fato, o *Camões* tem se esforçado nesta definição para o português e, por conseguinte, sua maior inserção nos mercados globalizados.

Nesse sentido, Galito afirma que:

⁷⁷ Disponível em: <<https://www.cplp.org/id-4582.aspx>>. Acessado em 13 de junho de 2020.

Assim, o Português pode ser entendido como uma *língua estratégica para a comunicação internacional*. Possíveis critérios para uma tal alegação: ser língua veicular do Sistema Educativo em oito Estados; língua oficial em países de quatro continentes; língua oficial e/ou de trabalho em organizações internacionais e blocos regionais. Um ponto de partida para chegar ao potencial *valor de troca* da língua portuguesa no mercado de trabalho. (2006, p. 34, grifos da autora).

Por esse motivo, o valor econômico da língua passa a ser computado de acordo com o coeficiente de sua participação nos ramos em que se divide a contabilidade nacional, de acordo com sua participação do PIB; “o valor econômico da língua será o cômputo do seu valor em cada uma das economias nacionais onde funciona, acrescido das relações econômicas internacionais que ainda possibilita” (OLIVEIRA, 2013, p. 64).

Retomando brevemente a questão do inglês em relação ao português, em se tratando de duas “línguas de colonização”, Mariani compara o português e o inglês e aponta em que sentido a “descolonização linguística” ocorreu e influenciou a construção de sentidos sobre elas. Ao passo que nos Estados Unidos, língua e cultura foram conduzidas sob a moldagem ao novo ambiente e de uso para fins comerciais, no Brasil a língua foi atrelada a um legado português: “[d]o lado português, observa-se sua inscrição numa tradição europeia de estudo e valorização dos textos como forma de se ter acesso à língua na sua forma culta” (MARIANI, 2003, p. 18). A história político-linguística do português no século XX, como afirma Oliveira (2013, p. 67), é “tributária da herança da separação entre o Brasil e Portugal” uma vez que, embora houvesse a transformação do Império em Estados-Nação, continuou subordinado a Portugal, em relação à norma linguística. No caso do Brasil, é com a independência política que leva o país a adotar uma “semi-independência linguística”, isto é, o Brasil “estabeleceu o português como língua própria e de identidade nacional, mas pretendeu construir uma norma própria [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 67)⁷⁸.

Nessa perspectiva, no processo de promoção e difusão da língua portuguesa como língua internacional, Silva (2010) assevera:

A história da promoção e difusão da língua portuguesa é marcada por diversos confrontos em relação aos atores e ao processo. O primeiro deles entre Brasil e Portugal, centrado no aspecto colonial. Tal divergência provocou muitos embates, seja na implantação dos (des)acordos ortográficos, seja na disputa pela liderança por todo o processo de difusão da língua portuguesa, em de um lado estaria o líder histórico, lugar de origem da língua e de outro o líder natural, maior país demograficamente, economicamente e territorialmente de língua oficial portuguesa. (p. 3029)

⁷⁸ Além das demandas atuais, relacionadas à internacionalização, as polêmicas do século XIX em relação à língua, a questão do nome da língua (língua Brasileira) e outras questões relacionadas à formação do saber metalinguístico operadas no século XIX. Conferir: Orlandi (2001).

E ainda,

Os países de língua portuguesa alegam que a difusão do português é uma forma de tornar o mundo menos homogêneo e com poder mais disperso. Contudo, ignoram os resultados negativos de políticas semelhantes a essas no passado, principalmente durante o colonialismo e o imperialismo europeu. Os confrontos em questão mostram que mesmo no mundo globalizado, cuja característica principal é a integração dos países e formação de blocos, permanece na memória dos lusofalantes em menor ou maior grau a dicotomia entre ex-metrópole e ex-colônias e entre a superpotência (Estados Unidos) e periferia, impregnada de aspectos ideológicos. (SILVA, 2010, p. 3019)

Tal constatação de Silva pode ser corroborada ao retomarmos e refletirmos sobre a definição de *lusofonia* dada por Pereira (2008).

Isso porque o português, aliado aos fatores de defesa da *lusitanidade*, mantém e reafirma um discurso de manutenção da unidade da supremacia da língua majoritária e baseia-se no poder herdado do colonialismo (MARGARIDO, 2000; FARACO, 2009; FIORIN, 2009; NASCIMENTO, 2009; RONCARATI; SILVA; PONSO, 2012). Além disso, não há consenso em relação às variedades nacionais da língua portuguesa no cenário geopolítico internacional.

Assim, o discurso da lusofonia, da *lusitanidade* se sustentaria pelo desejo de “união” e pertinência da língua no cenário internacional, daí o interesse em ressaltar seus números: falantes, território, usuários na internet e outros fatores sociométricos – isto é, relativo aos fatores demográficos da língua –, porque:

[...] órgãos como a CPLP produzem um discurso de unidade que, apesar de afirmar ter como “fundamento a língua”, fundamentam-se em relações de supremacia político-econômica, que por vezes revelam uma competição entre as variedades nacionais do português, especialmente o europeu e o brasileiro. (RONCARATI; SILVA; PONSO, 2012, p. 92).

Isso pode ser reafirmado ao verificarmos o esforço por parte da CPLP em tornar o português língua de trabalho da Organização das Nações Unidas (ONU)⁷⁹. Em notícia publicada pelo jornal *Deutch Welle* (DW)⁸⁰, sobre o Dia Mundial da Língua Portuguesa, afirma-se que era no ano de 2020 a primeira vez em que a data era comemorada. Ainda que sua comemoração datasse de 2009, foi apenas em 2019 que a “UNESCO conferiu-lhe relevância mundial”. Diante

⁷⁹ Não é nossa empreitada debater, especificamente, o tema português língua oficial da ONU. No entanto, vale a pena conferir a excelente nota “O acordo ortográfico, o português nas Nações Unidas ou uma história (muito) mal contada”, de João Roque Dias. Disponível em: <<https://www.facebook.com/notes/joao-roque-dias/nota-25-o-acordo-ortogr%C3%A1fico-o-portugu%C3%AAs-nas-na%C3%A7%C3%B5es-unidas-ou-uma-hist%C3%B3ria-muito/155288554493730/>>. Acesso em: 4 de janeiro de 2020.

⁸⁰ “Português como língua oficial da ONU. O que falta?” Reportagem da *Deutch Welle* (DW). Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-002/portugu%C3%AAs-como-l%C3%ADngua-oficial-da-onu-o-que-falta/a-53342899>>. Acesso em: 30 de outubro de 2020.

desse reconhecimento por parte da UNESCO, a matéria questiona a motivação de o português não ser língua oficial da Organização (ao lado árabe, chinês, espanhol, francês, inglês e russo; línguas essas que, aliás, são consideradas línguas internacionais ou globais). O texto ainda informa que:

Na cerimónia 'online' do Instituto Camões de comemoração da data histórica, o primeiro-ministro de Portugal, António Costa, referiu que o português é a "quarta língua mais falada no mundo, a mais falada no hemisfério sul, a quinta com maior número de utilizadores na Internet e a língua oficial e de trabalho em 32 organizações internacionais."

O português é falado por mais de 260 milhões de pessoas nos cinco continentes, ou seja, 3,7% da população mundial. António Costa citou ainda estimativas que apontam para que o português atinja 380 milhões de falantes em 2050 e no final do século quase 500 milhões. Porque não são estes números suficientes?

Podemos observar que de fato há um apoio em informações demolinguísticas. Ainda que não traga o termo “lusofonia”, a argumentatividade em relação à oficialização do português na ONU aposta nessa unidade em torno da língua: sem embargo de sua relação ou não com a colonização linguística; ignorando outras variedades, outros ambientes multilíngues, a realidade heterogênea dos países de língua portuguesa. O interesse dessa oficialização, segundo a matéria da DW seriam os “resultados econômicos no mercado editorial - em suporte papel, digital ou multimídia - e no mercado de tradução, caso a ONU aprove a oficialização”.

Esse interesse em tornar o português língua oficial da ONU se relaciona, propriamente, ao processo de internacionalização da língua. Segundo o antigo embaixador português junto à UNESCO José Augusto Seabra⁸¹, a língua portuguesa não conquistaria o estatuto político de língua global ou internacional enquanto não se tornasse língua oficial da ONU, para quem: “A utilização da língua portuguesa nas instâncias das Nações Unidas não releva apenas uma questão de prestígio. Ela é um meio essencial para a sua afirmação como língua de comunicação internacional (...)” (SEABRA, 2011)⁸².

Em suma, tal discurso de unidade da língua, da lusofonia, seria apoiado pelas dimensões demolinguísticas. Seu interesse seria, justamente, ressaltar o “bem” comum, mesmo que, para isso, possa silenciar ou apagar as relações assimétricas das próprias variedades do português. A questão da promoção da lusofonia estaria ligada à própria noção de *status* no cenário internacional e isso refletiria no processo político-econômico das nações ligadas a essa língua, em uma relação de capitalização linguística⁸³:

⁸¹ Professor, diplomata e político português.

⁸² Disponível em: < <http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2011/2194/pdf/actas2003.pdf>>. Acesso em: 3 de outubro de 2020.

⁸³ Conceito explicitado na seção que se segue.

O efeito de negar as assimetrias dos estatutos das variedades nacionais para forjar uma unidade linguística, bem como o processo de capitalização linguística tão útil para os governos, mostram quão frágil pode ser essa *lusofonia* se não for respaldada por políticas culturais transnacionais baseadas na diversidade. Todo esse panorama envolve consequências tanto para as políticas de expansão e inserção do português no espaço político internacional, quanto para as análises sociométricas do estatuto do idioma (RONCARATI; SILVA; PONSO, 2012, p. 92).

No âmbito da internacionalização das línguas, houve um impulsionamento de políticas em favor da divulgação e promoção do português, como destacam Silva e Sant’anna (2012). A língua, vista como bem de consumo, “aquece os mercados culturais, garantindo divisas a alguns dos países que têm essas línguas como nacionais ou oficiais, tal como vem ocorrendo faz tempo com o inglês, o francês e, mais recentemente, o espanhol” (SILVA; SANT’ANNA, 2012, p. 118). No caso do português, o mercado é intensificado por meio de cursos, mercado editorial de livros, bens culturais como música, filmes e livros e outros produtos. O crescimento significativo da língua portuguesa no século XXI se deve, entretanto, não apenas ao foco cultural e político dos países que têm o português como língua oficial, mas devido ao fator econômico, principalmente no Brasil e nos PALOP Angola e Moçambique (MENDES, 2014).

Contudo, ainda que se concorde que Portugal e Brasil assumam protagonismo no que concerne a difusão e promoção da língua no mercado linguístico, Mendes (2019) assevera que o Brasil não atua de modo objetivo no movimento geral de valorização do português no cenário mundial. De acordo com a pesquisadora, não há organicidade em relação às políticas linguísticas projetadas para a língua; certas políticas têm caráter impreciso, uma vez que diversas vezes ocorrem arraigadas em outras ações que não as explicitam, já que “a maior parte das políticas linguísticas são realizadas sob outros nomes, embutidas dentro de outras políticas, de modo que podem não ser imediatamente identificáveis (OLIVEIRA, 2016, p. 382).

No Brasil, a responsabilidade do Ministério das Relações Exteriores (MRE), por meio do setor de Diplomacia Cultural, que “promove não somente a divulgação da cultura nacional, em suas múltiplas dimensões, e da **variante brasileira da língua portuguesa**, mas também o desenvolvimento de nossas indústrias criativas e culturais”⁸⁴ (grifos nossos). Como apontam Silva e Sant’anna (2012), no discurso da CPLP, prevalece a consideração de um português “global”, “internacional”, “de todos”; em divergência com este do MRE, em que se destaca o português do Brasil.

⁸⁴ Informação disponível na página *online* do Itamaraty do MRE, seção de Diplomacia Cultural e Educacional. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/diplomacia-cultural-mre/19484-diplomacia-cultural>>. Acesso em: 30 de junho de 2020.

O **Departamento Cultural e Educacional do Itamaraty**, que é responsável pela difusão da cultura brasileira no exterior, está organizado em três unidades⁸⁵:

- A **Divisão de Ações de Promoção da Cultura Brasileira (DCULT)** difunde e promove a cultura e a arte brasileiras em suas múltiplas e diversas vertentes e participa da negociação e da implementação de acordos bilaterais de cooperação cultural.
- A **Divisão de Temas Internacionais Culturais (DINC)** responde pelos temas de cultura tratados em organismos multilaterais, como UNESCO, MERCOSUL, UNASUL, OEA, CELAC e OEI.
- A **Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP)** promove a difusão da língua portuguesa na sua vertente falada no Brasil.

Cabe à DELP, portanto, o papel de coordenar e promover a difusão da língua portuguesa em sua variante brasileira em outros países, com o objetivo de projetar a língua e cultura do Brasil. Coordena a gestão da Rede Brasil Cultural, formada por Centros Culturais Brasileiros, Núcleos de Estudos Brasileiros e Leitorados. Em suma, é este o setor do governo brasileiro que atua na promoção da língua e conduz as políticas linguísticas operadas pelo Itamaraty no exterior.

Além da DELP, o Ministério da Educação (MEC) também opera políticas linguísticas de promoção do português do Brasil no exterior, já que por meio de seu órgão, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é responsável pelo planejamento e aplicação do Celpe-Bras.

Por fim, é impossível afirmar que não há interesse individual pela inserção da língua portuguesa nos espaços internacionais, seja considerando as medidas adotadas pela CPLP, seja considerando políticas de promoção de Brasil ou Portugal. No entanto, podemos observar que o interesse em promover a lusofonia se destaca no âmbito da Comunidade e de Portugal. Quando se trata de Brasil, o termo é menos frequente, uma vez que tem pouca circulação referencial no país (FARACO, 2012).

Nesse sentido, de acordo com Faraco, “a lusofonia é o nome de diferentes projetos políticos, de diferentes planos estratégicos de geopolítica – convergentes alguns em certos momentos, mas, em geral, silenciosamente divergentes e até concorrentes” (2012, n. p.).

⁸⁵ *Idem.*

A fim de destacar o modo como Brasil projeta sua variedade da língua portuguesa, no caso, como uma *língua transnacional*, em seguida, tematizamos um viés teórico sobre um ponto de vista em relação à internacionalização do português do Brasil, o de como uma *língua transnacional*.

2.1.2 O português do Brasil como língua transnacional

Esta seção objetiva elucidar a condição do português do Brasil como língua transnacional. Derivado das pesquisas dentro do escopo da Semântica da Enunciação, esse estatuto da língua se mostra pertinente nas pesquisas no contexto de internacionalização, uma vez que é considerada suporte para a identidade nacional e/ou mercadoria em tempos de globalização. Essa exposição, ademais, é pertinente pois:

Tal crescimento do espaço da língua portuguesa, observado, sobretudo nesta última década, deve ser analisado a partir dos esforços do Brasil de se projetar internacionalmente como futura potência mundial. Assim, à medida que o Brasil se projeta politicamente, eleva-se o estatuto do português brasileiro como língua transnacional substituindo a primazia que até então tinha o português europeu. Por sua vez, um maior estatuto do português brasileiro favorecerá ainda mais a projeção do país. (RONCARATI; SILVA; PONSO, 2012, p. 84).

Além disso, o potencial teórico de se referir ao momento do português do Brasil (PB) como língua transnacional nos propicia um olhar mais específico sobre nosso recorte, uma vez que trata da expansão do mercado do PB – e de sua internacionalização, propriamente dita – em níveis que examinamos: a (Revista) SIPLE (seção 2.2) e o processo de institucionalização da área de PLE (capítulo 3).

Diante das possibilidades que influenciam o campo político, social e econômico da língua, a questão do ensino é, do mesmo modo, igualmente afetada, uma vez que tais relações estão todas em confluência. Nesse caso, tal designação se relaciona não só com o português em seu espaço de enunciação ampliado, mas também a relação da língua com a própria noção de identidade brasileira, advinda do século XIX.

O século XIX é distinguido como marco da constituição da identidade brasileira, momento caracterizado pela independência, pela produção da ideia de “nacionalidade”, pela formação de escolas (GREGOLIN, 2007), e no campo da produção linguística, o conhecimento da língua nacional à medida em que a ideia de nacionalidade se forma: há uma tomada de

posição de autoria do brasileiro, que passa a falar de *sua* língua, sobre *sua* língua (ORLANDI, 2000; 2001).

A elaboração de instrumentos linguísticos como produção de conhecimento sobre a língua é atrelada, sistematicamente, como parte da construção de sentidos da brasilidade, da identidade nacional. Em outras palavras, o estudo sobre o discurso da língua que possibilita a entrada no discurso histórico (isto é, a análise do linguístico, da identidade linguística na constituição do Brasil) fornece vias para investigar a própria produção da história da ciência. A constituição da língua brasileira se relaciona à produção das ideias linguísticas no Brasil.

À medida que consideramos a produção do conhecimento linguístico sobre a língua e de sua constituição, compreendemos que há uma relação entre a produção de um saber metalinguístico e os movimentos históricos de constituição do Estado e da identidade nacionais. Durante o século XIX no Brasil há, segundo Orlandi (2001), práticas relativas à “reinvidicação por uma língua e sua escrita, por uma literatura e sua escritura, por instituições capazes de assegurar a legitimidade e a unidade desses objetos simbólicos sócio-históricos que constituem a materialidade de uma prática que significa a cidadania” (p. 8). Neste sentido, a questão da tomada por uma *posição de autoria* do brasileiro, no que concerne a produção de conhecimento metalinguístico sobre a própria língua, é determinada por “um lugar de produção legítima de conhecimento sobre a língua que corresponde a um gesto de apropriação dessa língua” (ORLANDI, 2000, p.28). Além disso, é a tomada de tal posição que possibilita a relação entre o sujeito e o Estado através da língua. A posição de autoria que os gramáticos do século XIX tomam para si propicia a construção do Estado brasileiro, uma vez que “a história da língua, da produção de objetos que representam para a sociedade o conhecimento sobre ela, assim como a dos que a praticam (os cidadãos) estão inextricavelmente ligados” (ORLANDI, 2000). A posição-sujeito do gramático brasileiro, portanto, corresponde a um gesto de apropriação (autoria) dessa língua.

Segundo Orlandi e Guimarães (2001):

De um lado, a história das ideias linguísticas se produz nas condições determinadas em que se inscreve a constituição da “língua nacional”. De outro, como a questão da “língua nacional” deriva do domínio do Estado, a produção do saber metalinguístico inscreve-se em um jogo complexo entre o papel legislador do Estado, o papel regulador da instrução e a tradição gramatical.

Na relação entre o processo de gramatização da língua nacional com os processos históricos de constituição do Estado e da identidade nacionais, Orlandi afirma: “Com efeito, quando pensamos a língua nacional não pensamos a história da gramática em si mas, pela

análise do discurso, pensamos a construção de um imaginário linguístico que faz parte da definição do brasileiro” (1994, p. 22 *apud* ZOPPI FONTANA, 2009, p. 21). Orlandi ainda assevera:

Os objetos simbólicos que estão envolvidos na formação de um país são de muitas e variadas naturezas. E é da produção desses objetos e da relação estabelecida pelos sujeitos com essa produção que resultam tanto os sentidos atribuídos ao país como os que dão sentidos a esses sujeitos enquanto se definem como súditos, servos ou cidadãos, ou seja, enquanto eles se definem em relação à formação de “seu” país, nas formas que a política das relações sociais significar em sua história [...] Podemos dizer que na constituição do imaginário social a história da constituição da língua nacional está estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define assim na relação com a formação do país, na nação, do Estado (2002, p. 21).

Com o objetivo de estabelecer uma sinopse de que maneira o saber metalinguístico é atrelado à constituição nacional, Guimarães (2004) estabeleceu quatro períodos sobre o processo de gramatização brasileira do português:

- (i) Da “descoberta” até o início da segunda metade do século XIX: no fim deste período, iniciam-se os debates entre brasileiros e portugueses acerca das “inadequações” linguísticas; ainda não havia, neste momento, estudos sobre a língua portuguesa no Brasil;
- (ii) O início da metade do século XIX até fins dos anos 30 do século XX: O início da metade do século XIX até fins dos anos 30 do século XX; período marcado pela fundação da Academia Brasileira de Letras e pelo início das pesquisas sobre o português do Brasil, assim como a publicação de suas primeiras gramáticas;
- (iii) Do fim dos anos 30 até a década de 60 no século: momento que se inicia com a criação dos cursos de Letras no Brasil e o curso de Linguística como disciplina obrigatória, por decisão do Conselho Federal de 1962; e
- (iv) Dos meados dos anos 60 até hoje: momento caracterizado pela institucionalização da Linguística por meio de sua implantação nos cursos de graduação e da introdução dos cursos de Pós-Graduação em Linguística no Brasil.

Este trabalho focaliza um quinto período, apresentado e descrito por Zoppi Fontana (2009): o português do Brasil configurado em um espaço de enunciação que o caracteriza como

língua transnacional. É nos espaços de enunciação que as relações entre sujeitos, seus dizeres e suas línguas se estabelecem, em um espaço marcadamente político.

Os espaços políticos nos quais as línguas se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam são os espaços de enunciação: espaços de funcionamento das línguas em que os efeitos dos processos históricos se configuram em relações de poder que regulam este espaço. Guimarães (2005, p.10) afirma, ainda, que “as línguas funcionam segundo o modo de distribuição para seus falantes”, isto é, “sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer” (GUIMARÃES, 2002, p. 18). Um espaço de enunciação é, portanto, delimitado por sua constituição territorial e temporal. Sendo assim, a identidade das línguas e dos sujeitos se relacionam a um espaço de enunciação determinado que produz os processos de identificação simbólica e imaginária (ZOPPI FONTANA, 2009; PAYER, 2005).

Em relação ao espaço de enunciação da língua do Brasil que é ampliado a uma língua não só nacional, mas transnacional. Zoppi Fontana (2009, p. 21) aduz que:

Definimos, então, uma língua transnacional a partir de sua projeção imaginária sobre as outras com as quais se encontra em relação de disputa pela dominação histórica de um espaço de enunciação transnacional, representando-se como cobertura simbólica e imaginária das relações estabelecidas entre falantes das diversas línguas que integram esse espaço. Trata-se de uma língua nacional que transborda as fronteiras do Estado-Nação no qual foi historicamente constituída e com o qual mantém fortes laços metonímicos.

Segundo a autora (2009), os processos discursivos que provocaram um deslocamento de língua nacional para a constituição de uma língua transnacional envolvem quatro aspectos:

1. Os **acontecimentos linguísticos**: trata-se de gestos institucionais que “operam diretamente sobre a estrutura do ensino formal da língua portuguesa e da formação de professores e profissionais especializados na área” (p. 24). A autora destaca a criação da Sociedade Internacional de Português – Língua estrangeira (SIPLÉ); a implementação do Celpe-Bras; a criação do primeiro curso de licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua na UnB. São gestos institucionais que operam no ensino formal da língua e na formação de profissionais.
2. Os **instrumentos linguísticos**: refere-se ao processo de instrumentação da língua, no que diz respeito à confecção de dicionários, gramáticas ou materiais didáticos, por

exemplo; que fornecem forte indício do deslocamento da posição de autoria⁸⁶ que caracteriza a língua portuguesa como língua transnacional.

3. A **institucionalização de saber metalinguístico**: a partir de meados dos anos 90, houve o fortalecimento de disciplinas dos cursos de PLE, além da criação de novas habilitações e cursos de licenciatura e a produção de trabalhos acadêmicos e projetos de pesquisa sobre o tema (p. 28). Por meio dessas práticas que viabilizam mudança na institucionalização dos saberes, a área ganha visibilidade social e o campo PLE é legitimado.
4. A **monumentalização da língua**: são as várias diligências do poder público em prol da promoção da língua portuguesa como “língua cultural”, sendo que, na base desta interpretação, a autora destaca processos metonímicos que tomam a língua pela nação. Como exemplos, traz a criação do Museu de Língua Portuguesa e a instituição do Dia da Nacional da Língua Portuguesa que instituem o português do Brasil como um monumento e um lugar de comemoração.

Não se trata de uma língua franca, global, veicular ou sem fronteiras, mas do Estado e da Nação brasileiros que vai além de suas fronteiras e expande seu espaço de enunciação. É importante ressaltar que, segundo Zoppi Fontana (2009), a língua portuguesa adquire sentidos que a estabelece em uma relação simultânea e contraditória: enquanto língua nacional, a língua deve ser pensada segundo os processos de interpelação do Estado ou da escola. Por outro lado, enquanto língua de comunicação internacional, a língua portuguesa é pensada num espaço de enunciação ampliado, que a constitui como língua de mercado, funcionamento este que é parte do processo de mercantilização de línguas. Nessa perspectiva, a “capitalização linguística” atua como o funcionamento de discursividades que “significam a atual conjuntura como oportunidade histórica para o desenvolvimento econômico não só através das línguas, mas principalmente, das *línguas enquanto novo mercado de valores*” (ZOPPI FONTANA, 2009, p.36, grifos da autora).

A língua portuguesa, no contexto da capitalização linguística no mercado de línguas, é firmada por todo um conjunto que caracteriza a formação de seus enunciados, analisáveis

⁸⁶ Como afirma Zoppi Fontana (2009, p.17): “podemos interpretar a originalidade do processo brasileiro pela construção de uma posição de autoria em relação ao saber metalinguístico e à produção de instrumentos linguísticos da própria língua, que consiste em configurar um lugar de enunciação institucional e internacionalmente reconhecido como legítimo, que autoriza um saber sobre a língua nacional passível de ser exportado”. Em Orlandi (2000) encontra-se explicitamente tematizada a questão da autoria do brasileiro em relação à produção de conhecimento metalinguístico sobre a própria língua.

conforme o conjunto que liga as instituições, os processos econômicos e sociais, as formas de comportamento. Sendo assim, os quatro aspectos destacados por Zoppi Fontana que sustentam o português no século XXI. Tais aspectos estão envolvidos em relações concomitantes: é impossível conceber os acontecimentos linguísticos sem relacioná-los com a instrumentalização linguística, a institucionalização do saber metalinguístico e a monumentalização da língua; e assim por diante.

No seio desse posicionamento teórico, a produção editorial de materiais didáticos, por exemplo, está vinculada à “constituição de uma posição de autoria do Estado/cidadão brasileiro” (ZOPPI FONTANA, 2004;2007), além da própria configuração geopolítica mundial; o arranjo do Mercosul é um marco nessa configuração brasileira. Ademais, a própria fundação e aplicação do exame Celpe-Bras (que é um marco, um acontecimento linguístico), posiciona relações de subjetividade, uma vez que conduz modos de se relacionar não só com a língua oficial do Brasil, mas também com sua história, sua cultura; reflete em práticas de ensino; instrumentação e formação de professores; estabelece relações políticas e econômicas.

Em suma, ao assumirmos o português como uma **língua transnacional**, não defendemos um *status* da língua em si, mas concordamos que há ações de instrumentalização e institucionalização da língua, principalmente quando acompanhadas de “fortes tintas mercadológicas e nacionalistas” (DINIZ, 2015, p. 5), que projetam a língua portuguesa, no caso, do Brasil, no cenário internacional.

Outrossim, não defendemos que o português é uma língua internacional, dado que tal questão está em constante discussão. Desse modo, quando mencionamos ou argumentamos “em favor” de uma língua internacional, referimo-nos a questões discursivas que se referem ao português em espaços internacionais, e não em relação a uma definição do *status* da língua.

A seguir, passamos a enfocar a Revista SIPL e, oportunamente, a SIPL, como fios condutores de uma historicidade que estabelecem a língua portuguesa como língua em espaços internacionais e que situam o português do Brasil neste espaço. Ressaltamos que, doravante, enfocamos o **ensino** de PLE e não a área de PLE como um todo, dado que é este o escopo principal da SIPL e da Revista, como demonstramos adiante.

2.2 A SIPLE: Regularidade e dispersão de discursos

Em meados da década dos anos 90, começaram aparecer iniciativas de ensino formal para a formação de professores em Português Língua Estrangeira (PLE), através do fortalecimento de disciplinas em cursos já existentes, da criação de novas habilitações e cursos de licenciatura e da produção de numerosos trabalhos acadêmicos e projetos de pesquisa sobre o tema. Multiplicaram-se, também, as publicações e eventos científicos focalizados nessa temática, criando-se inclusive uma associação científica exclusivamente voltada ao assunto (a SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira). Desta maneira, ampliou-se e fortaleceu-se, na comunidade científica nacional, a discussão do Português Língua Estrangeira e de sua promoção internacional. (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 28).

Concebendo o discurso como nó de uma rede que se constrói na história, os diversos enunciados funcionam na construção de sentidos possíveis em determinados contextos sociohistóricos, sustentados e em jogo nas práticas discursivas. É por este motivo que, à guisa de Foucault, nos conduzimos pela pergunta-piloto “Por que este enunciado e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, [1969] 2012, p. 31). Assim, na constituição de uma historicidade para o PLE, objetivo que guia a execução desta pesquisa, nos centramos na irrupção de enunciados (ao invés de outros em seus lugares) para apontar efeitos de vontades de verdade que constituem esse objeto que chamamos de PLE, uma vez que o discurso, como demonstra Foucault ([1969] 2012, p. 144), “não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”.

Portanto, os enunciados relacionados ao ensino de PLE ligam-se a outros da esfera econômica, geopolítica, social, por exemplo; uma vez que os enunciados sempre têm margens povoadas de outros enunciados. Dessa maneira, nossa análise não se esgota ao olhar à Linguística Aplicada, espaço de institucionalização da área.

Como destacamos, a fundação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, a SIPLE, é um *acontecimento linguístico* (ZOPPI FONTANA, 2009). A SIPLE demarca não só um gesto institucional propriamente dito, no sentido de ser uma sociedade, mas opera sentidos no que se refere: à formação de profissionais especializados na área de PLE; à circulação de sentidos sobre ensino e aprendizagem; ao *status* da língua portuguesa; à própria denominação da língua.

Assim, estabelecemos como corpus de análise, neste momento da pesquisa, discursos veiculados pela SIPLE, pela Revista SIPLE e pelo congresso organizado por essa sociedade, CONSIPLE. Apreciamos esses documentos na qualidade de *monumento*, e objetivamos evidenciar uma agenda brasileira em relação ao ensino de PLE, propósito este que é elucidado por meio da análise discursiva, à medida que o conjunto de enunciados – o discurso – constitui este *objeto*: o ensino de PLE no Brasil.

Dado que consideramos o *discurso* sobre tal *objeto*, isto é, o conjunto de enunciados que se apoiam a uma mesma formação discursiva (FD), convém elucidar que a FD que delineamos é constituída pelo discurso que dá “protagonismo” à pauta brasileira na internacionalização da língua portuguesa. Por conseguinte, a própria noção de *transnacionalização* da língua é profícua, já que observamos uma posição de autoria brasileira em relação à língua e “seus rumos” (ORLANDI, 1990; 2002; 2009).

Por esse motivo, esse recorte que constitui nosso corpus nos permite destacar de modo considerável vínculos entre o campo do poder e o campo do saber, isto é, discutir como os efeitos de verdade sobre o ensino de PLE têm, ao mesmo tempo, efeitos de poder, pois “um saber científico, uma dinâmica socioeconômica e uma organização institucional se estruturam conjuntamente, algo que traz como consequência a produção de todo um campo de efeitos entre jogos de verdade e relações de poder” (BERT, 2013, p. 53).

Em vista disso, defendemos que a SIPLE é um acontecimento linguístico; e enunciados adjacentes à sociedade, a Revista SIPLE e o CONSIPLE, configuram, sobretudo, uma caução teórica e profissional que institucionalizam o saber sobre o ensino de PLE. É justamente essa apreciação e sobre esse movimento que visamos discorrer, uma vez que a historicidade do ensino de PLE no Brasil é intrínseca às práticas discursivas e não discursivas, que revelam relações de saber/poder.

A partir do momento em que defendemos que há tema(s) que se insere(s) em uma certa regularidade e dispersão de discurso, deliberamos que há uma *formação discursiva*. Metodologicamente, é pertinente, dado que podemos estabelecer grupos de enunciados em sua descontinuidade e singularidade; tal movimentação nos auxilia na constituição da historicidade do ensino de PLE no Brasil.

Nesse sentido, podemos estabelecer o conjunto de performances verbais que estão ligadas no nível dos enunciados (FOUCAULT, 2012) e:

[...] definir o regime geral a que obedecem seus objetos, a forma de dispersão que reparte regularmente aquilo de que falam, o sistema de seus referenciais; supõe, também, que se defina o regime geral ao qual obedecem os diferentes modos de

enunciação, a distribuição possível das posições subjetivas e o sistema que os define e prescreve (GREGOLIN, 2005, p. 90)

Assim, reconhecemos que há não só uma, mas várias formações discursivas em que os discursos se inserem, e é trabalho do analista identificá-las e descrevê-las.

Em suma, nesta subseção, doravante, reconhecemos discursos que visam a estabelecer e instituir a área de ensino PLE no Brasil, no que concerne sua institucionalização, direcionando um olhar analítico ao *corpus* em busca de enunciados que se inserem nessa formação discursiva em busca de vestígios que trazem à vista uma⁸⁷ historicidade sobre a área de PLE no Brasil.

Por esse motivo, destacamos:

1. A internacionalização do PLE;
2. A relação entre o ensino de PLE e a questão do pluricentrismo da língua;

Em (1), identificamos discursos que falam sobre a internacionalização do português, isto é, primeiro sobre a área, e posteriormente sobre o ensino de PLE em espaços internacionais, globais; essa análise se dá, sobretudo, em observância à capa da Revista. Em (2), destacamos enunciados que se ligam à essa noção e como são operadas no interior do nosso recorte sobre o ensino de PLE veiculados na Revista. Objetivamos traçar uma possibilidade de leitura em relação a um percurso de interesses da área no Brasil, que se liga a *domínios associados*⁸⁸, da esfera econômica e política.

São diversas e ilimitadas as opções de *corpora* para operar o objetivo que versa esta tese que é, justamente, (re)constituir uma historicidade para o ensino de PLE no Brasil. Neste capítulo, nosso recorte analítico se deve por precisamente nos fornecer indícios específicos sobre esse nosso temário. Além disso, a criação da SIPLE, na qualidade de *acontecimento linguístico* e de fortalecimento e *institucionalização do saber* (ZOPPI FONTANA, 2009), confere à sociedade veemente pertinência para a área no Brasil, e também para a projeção do português fora do Brasil, internacionalmente; além de que a própria fundação e publicação⁸⁹ da Revista visa constituir e instituir a área – em especial, a área de ensino de PLE – como área de

⁸⁷ “Uma”, pois reconhecemos que há várias possíveis e descritíveis.

⁸⁸ Lembrando que um “domínio associado”, de acordo com Foucault (2012) é um “campo associativo”. É que os enunciados têm margens com outros discursos, com outras séries de formulações que coexistem. Assim, os enunciados se ligam a outros de outros domínios, outras esferas: ligam-se aos discursos econômicos, políticos, educacionais e outros, decididos pelo analista que olha seu documento como um monumento.

⁸⁹ Ainda que em números limitados e díspares.

saber, visto que instaura a área como campo de **conhecimento científico legítimo** e com **caução profissional e acadêmica**⁹⁰.

De fato, a SIPLE se constitui em favor da circulação de saberes e de sujeitos, sejam eles pesquisadores, professores universitários, professores de cursos associados a ela ou às associações afiliadas, ou seja, profissionais que compõem o quadro do movimento de processo de institucionalização da área de PLE e que, por sua vez, participam do conjunto de processos que constituem e instituem o PLE da maneira como nos relacionamos com ele hoje.

A rigor institucional, a criação da SIPLE é um dos primeiros passos de efetiva institucionalização da área de PLE, no recorte que consideramos dos anos 1990, período de maior consolidação da área no Brasil.

2.2.1 “Convergência de águas e encontro de pluralidades em português”

Discorremos, neste momento, sobre alguns enunciados veiculados pela SIPLE sobre o português em espaços internacionais. Em particular, nosso recorte foca este tema no que se refere à fundação da sociedade e sua relação com o Congresso da SIPLE, o CONSIPLE. Isso porque um dos efeitos de sentidos que verificamos nos documentos – aqui, recortados e organizados como *monumento*, como já mencionamos – é a pluralidade linguística do português com elementos discursivos que se relacionam a uma identidade brasileira.

O que notamos é que, ainda que se assuma o português como língua plural, o foco se dá às diretrizes brasileiras. Isso porque revela uma centralidade do Brasil no que se refere à relação língua/campo teórico e acadêmico (explicitada na seção seguinte); e à relação a discursos que “(...) se relacionam pela produção da ‘brasilidade’, ou dos processos identitários que resultam na chamada identidade nacional (...)” (ORLANDI, 2002, p. 10).

Tendo em vista que veicula mais a agenda brasileira de pesquisas em PLE, e os discursos sobre “brasilidade”, tomamos o CONSIPLE para relacionar com a Revista e auxiliar essa nossa empreitada, a de enveredar uma historicidade para o ensino de PLE. São três congressos que focamos:

⁹⁰ Os termos em negrito são emprestados de Zoppi Fontana (2009), quando a autora definia a institucionalização do saber sobre o português do Brasil como língua transnacional.

Quadro 1: Temas da CONSIPLE

Ano	Edição	Tema	Local
2013	X	“Vidas em português: políticas multilaterais para o ensino e a formação em PLE/PL2”	Salvador, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
2016	XI	“Formação de professores de PLE/PL2 no contexto do multilinguismo global”	Salvador, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
2019	XII	“Convergência de águas e encontro de pluralidades em português”	Manaus, Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Fonte: Elaboração própria.

Como se vê, a afirmação de um “espaço constitutivamente heterogêneo e pluricultural chamado língua portuguesa” (Revista SIPLÉ, 2013, a.4.v.2), é perceptível, dado aos temas dos congressos, que versam justamente sobre diversidade. Os próprios nomes dos congressos ressaltam tal prerrogativa por meio dos termos: “vidas”; “multilaterais”; “multilinguismo”; “pluralidades”. Esses termos demonstram uma demanda assumida por uma sociedade internacional, visto que a própria denominação de “sociedade internacional” denota algo “que se realiza, que se passa entre nações”⁹¹.

Para uma melhor apreciação dos congressos, vejamos os pôsteres dos referidos:

⁹¹ Definição disponível em: <<https://www.dicio.com.br/internacional/>>.

Figura 1: X CONSIPLE



Fonte: Google imagens

Figura 2: XI CONSIPLE



Fonte: Google imagens

Figura 3: XII CONSIPLE



Fonte: Google imagens

Em nossas análises, focamos aspectos que produzem sentidos, seja com a observação de imagens, seja com a observação de enunciados textuais. Primeiramente, desenvolvemos uma análise descritiva-interpretativa dos cartazes para, em seguida, desenvolvermos refletirmos de que maneira os cartazes apontam a própria agenda brasileira, em relação à sua *posição de autoria* no contexto de internacionalização, supracitado nesta tese.

No cartaz do X CONSIPLE, que se realizou na UFBA, é possível visualizar uma estilização do mapa-múndi, que muito se assemelha à própria capa da Revista SIPLE, como analisamos mais adiante. Trata-se de uma visão aérea do planeta, que conta com luzes resplandecentes e monocromática azul, coloração que remonta, justamente, ao emblema da SIPLE. Em verdade, o próprio cartaz se relaciona ao símbolo da SIPLE, dado às cores, imagem do mapa-múndi e a marcação dos países de língua oficial portuguesa.

Não há realce em determinada nação, e depreendemos, também, que a vista do planeta Terra remonta a um certo descobrimento, como se fosse a visão de alguém chegando a esse mundo, a essa vida: vidas em português, no plural dado à pluricentralidade linguística do português.

O supracitado congresso, o qual foca “práticas multilaterais para o ensino e formação” empreende um chamado⁹² a diferentes sujeitos da língua portuguesa no mundo. Ademais, a

⁹² Aqui, com um trocadilho à “chamada” aos participantes.

própria noção de a língua ser internacional, ponto que temos abordado nesta seção e mais especificado na seção de apreciação da capa da Revista SIPLE.

Já nos cartazes do XI e XII CONSIPL, a relação a uma identidade brasileira é mais visivelmente evidente. Ambos os congressos, também, foram realizados no Brasil e trazem consigo, imagetivamente, referência ao discurso de “brasilidade” dos locais que receberam o evento.

No caso do XI CONSIPL, o nome do congresso e a imagem na parte inferior do cartaz são compostos por fitas do Senhor do Bonfim. Essas fitas são “um souvenir e amuleto típico de Salvador, capital do estado brasileiro da Bahia”⁹³ e o significado das fitas e de suas respectivas cores remetem à tradição tipicamente baiana e, também, a um “cartão postal” da cidade de Salvador, o gradil da Igreja de Bonfim.

Figura 4: Fitinhas na Igreja do Senhor do Bonfim



Fonte: Google imagens

Já o XII CONSIPL, realizado em Manaus, traz a representação do encontro do Rio Negro com o Rio Solimões, em analogia ao tema do congresso: a convergência de águas. O fenômeno é um dos mais famosos pontos turísticos amazonense e conhecido como “Encontro das Águas”; e “acontece na confluência entre o rio Negro, de água preta, e o rio Solimões, de água barrenta, onde as águas dos dois rios correm lado a lado sem se misturar por uma extensão

⁹³ Informação disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fita_do_Senhor_do_Bonfim>. Acesso em: 9 de fevereiro de 2020.

de mais de 6 km”⁹⁴. De maneira correspondente, interpretamos o fenômeno do Encontro das Águas com a proposta do congresso: propor a convergência entre as pluralidades em português. Aqui, encaramos “pluralidades” como pluricentrismo, entre as Nações de língua portuguesa, bem como dentro do(s) país(es)⁹⁵.

Figura 5: Encontro das Águas



Fonte:

<https://limnonews.files.wordpress.com/2014/08/encontro-das-aguas.jpg>

Doravante, focamos os XI e XII CONSIPLE, na produção de sentidos propiciadas pela apreciação imagética.

A princípio, vale a reflexão sobre o deslocamento de sentidos provocados entre pensar em: “multilinguismo global”/ “pluralidades em português” e a escolha de imagens⁹⁶ que remetem a uma memória brasileira, não só das regiões Norte e Nordeste, mas parte de um imaginário coletivo nacional. Esse deslocamento parte de um “todo” que estaria compreendido a nível mundial, para estreitar laços com foco brasileiro.

De fato, podemos encontrar outros enunciados que revelam tal inclinação. No site da SIPLE encontra-se um texto denominado “Sobre a SIPLE: Reminiscências da SIPLE – Crônicas da Primeira Gestão”⁹⁷, assinado por Itacira A. Ferreira, primeira presidenta da SIPLE.

⁹⁴ Informação disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Encontro_das_%C3%A1guas>. Acesso em: 9 de fevereiro de 2020.

⁹⁵ Ainda que reconheçamos atenção ao Brasil.

⁹⁶ Reconhecemos o uso do termo “imagem” na concepção de formações imaginárias definidas por Pêcheux (1969). Consideramos a reflexão profícua, mas não de nossa alçada atual.

⁹⁷ Disponível em: <<https://assiple.org/index.php/sobre-a-siple/>> Acesso em: 9 de fevereiro de 2020.

Neste texto, a professora discorre sobre o processo de criação e institucionalização da sociedade, com um olhar em primeira pessoa, de quem fez parte desta história. A seguir, um recorte do referido escrito (os grifos e numerações são nossos):

Foi assim que tudo começou. Era setembro do ano de 1992. Professores pesquisadores da área de Português Língua Estrangeira (PLE), reunidos por ocasião do III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada realizado na Unicamp, se dispuseram a colocar em prática um sonho já há muito acalentado, o de **fundar uma Associação que congregasse os profissionais de PLE e conferisse um estatuto de profissionalização, seriedade e maior divulgação à área**. Optou-se por uma **Sociedade Internacional, para que se mantivesse de maneira permanente o vínculo com pesquisadores e profissionais da área atuantes no exterior**; e elegeu-se por aclamação a primeira Diretoria da SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira – **majoritariamente da Unicamp**, que foi assim constituída:

(...)

A seguir nos propusemos a organizar um fórum anual em forma de Congresso ou Seminário, onde os professores e pesquisadores da área pudessem se reunir para apresentação de trabalhos e debates, bem como passamos a elaborar o Boletim semestral da SIPLE, através do qual o associado estivesse em contato com tudo o que estava acontecendo na **área de Português como Língua Estrangeira no Brasil e no exterior**.

(I). Tratamos também de nos **apresentar oficialmente aos órgãos do Governo Brasileiro**, como o MEC, o Itamaraty, o Ministério da Educação e Cultura, e de iniciar contatos com a SBPC e a ALAB, assim como a *Fédération Internationale de Professeurs de Langues Vivantes*⁹⁸ na França. Procuramos também manter contatos com universidades estrangeiras como a do México, Portugal, França, Estados Unidos etc, **sempre procurando divulgar a Sociedade e apresentá-la a potenciais novos membros**.

Primeiramente, destacamos os trechos destacados em **(I)**, em que Ferreira demonstra a intenção de caráter de oficialidade da SIPLE. Em relação à institucionalização e oficialização da associação, coadunamos com Zoppi Fontana quando trata da concepção de *acontecimentos linguísticos* e, aqui, estendemos o argumento da autora, que assevera que:

[...] Trata-se de gestos institucionais que (...) [m]esmo tendo origem em iniciativas individuais ou de grupos de especialistas do meio acadêmico, esses gestos alcançam legitimação e visibilidade nacionais no momento do seu acolhimento pela estrutura jurídico-política do Estado (2009, p. 24).

Ademais, em se tratando de grupos de especialistas do meio acadêmico, salientamos que a primeira diretoria da associação foi composta majoritariamente de membros da Universidade de Campinas⁹⁹. Essa proposição revela, de imediato, destaque às pautas de pesquisadores desta universidade que, de fato, tem protagonismo na história do ensino de PLE no Brasil.

Nesse sentido, o intuito de fundar uma associação agrupasse “os profissionais de PLE e conferisse um estatuto de profissionalização, seriedade e maior divulgação à área” na forma de sociedade internacional para conectar “pesquisadores e profissionais da área atuantes no

⁹⁸ Em tradução livre: “Federação Internacional de Professores de Línguas Vivas”.

⁹⁹ É importante reconhecer que a Unicamp foi celeiro de início (nos anos 70), ampliação (pois vem oferecendo sempre e adaptando os cursos de PLE que oferece a cada contexto histórico e formação de professores de PLE no mundo com a relevância dos estudiosos de PLE formados ou atuantes na Unicamp e consolidação da área, com a criação do Curso de Licenciatura em 2017. Discorreremos sobre a universidade no capítulo seguinte.

exterior” conectaria, essencialmente, pautas discutidas e abordadas em solo brasileiro – e com protagonismo.

A proposição de que o Boletim Semestral da SIPLÉ veicularia o que estava acontecendo “na área de Português como Língua Estrangeira no Brasil e no exterior” reitera essa afirmação, visto que há apenas uma nação citada; e “exterior” é um termo mais genérico.

Ainda, a própria finalidade de assegurar à área a institucionalização de que nos fala Zoppi Fontana, dado que o propósito de se fundar a sociedade era conectar profissionais e conferir “um estatuto de profissionalização, seriedade e maior divulgação à área”:

[...] [a] institucionalização da área se materializa em relação com a posição de autoria, como uma dupla caução teórica que afeta os lugares de enunciação do [...] profissional em PLE. Por um lado, a caução dos estudos em Linguística Aplicada, assumido como o **campo de conhecimento científico** legítimo para acolher este novo momento do processo de gramatização, vínculo este que aparece explicitado nos estatutos de criação da Siple [...]. Por outro lado, uma caução **profissional** [...] (2009, p. 30, grifos da autora).

Em outras palavras, a fundação da SIPLÉ é caracterizada como um espaço de produção, veiculação e intercâmbio de conhecimento científico e profissional.

É nesse sentido que defendemos que há uma agenda brasileira no discurso da SIPLÉ, desde sua criação. Assim, essa “contradição” que operamos no campo analítico revela, como define Zoppi Fontana: “Por um lado, encontramos configurada uma língua (nacional) estrangeira [...] Por outro lado, nos deparamos com a produção de uma língua internacional (brasileira)” (2009, p. 33-4).

Em outros termos, assume-se que o português do Brasil como variedade focalizada e se prevê a internacionalização dela. Esses fatores – que soariam paradoxais, à medida que repercute uma “língua pluricêntrica”, inserida no “multilinguismo global”, mas que ressalta imagens de brasilidade e, por sua vez, pautas brasileiras –; na verdade, se revelam, justamente, “sentidos da *língua transnacional* em relação aos processos de identificação do sujeito como cidadão brasileiro” (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 34).

Em suma, observamos de que modo este *objeto*, o ensino de PLE foi e está sendo construído no Brasil por meio de sentidos operados e veiculados pela SIPLÉ e adjacentes:

- Por meio de práticas discursivas, como os cartazes dos congressos e a própria materialidade textual do texto assinado por Ferreira¹⁰⁰ (s/d);

¹⁰⁰ Em “Reminiscências da SIPLÉ – Crônicas da Primeira Gestão”. Disponível em: <<https://assiple.org/index.php/sobre-a-siple/>>.

- E práticas discursivas e não discursivas, que consiste, por exemplo, na criação da sociedade em si.

No contexto de institucionalização da área no Brasil, a questão de *autoria* que nos fala Orlandi (2000b), em relação à produção de conhecimento metalinguístico sobre a própria língua e, em nosso contexto, podemos expandir para a veiculação e divulgação de conhecimento teórico e profissional sobre esta língua.

Com o objetivo de explorar outros sentidos da internacionalização do PLE, passamos a enfocar a capa da Revista SIPLE, que nos oferece, em um primeiro momento, uma apreciação imagética para prosseguir com nossas análises.

2.2.2 A capa da Revista SIPLE: PLE internacionalizado

Nesta subseção, discorreremos sobre discursos veiculados na Revista SIPLE que se ligam por um lado, ao pluricentrismo do português – e sua internacionalização – e por outro, ao programa brasileiro de internacionalização, que vai se ligar às questões de transnacionalização do português do Brasil.

O próprio fato de se tratar de *A sociedade internacional de Português Língua Estrangeira* logo confere à SIPLE posição de poder. Por meio de sua denominação, é possível posicionar a sociedade em um espaço de circulação internacional, por conter essa palavra em seu nome, e por se tratar do “português língua estrangeira” de modo comum, global.

Além disso, a própria questão de internacionalização da língua pode ser depreendida, uma vez que a discursividade textual da Revista dá uma noção de pluralidade de falantes, sejam esses pesquisadores, professores ou estudantes. Nessa perspectiva, um primeiro sentido observável e bem interessante é o modo como a Revista vai assumindo a língua portuguesa em sua diversidade, pluralidade e, por que não, pluricentrismo; e, concomitantemente, admite-se, vai deixando vestígios de preferência pela agenda brasileira, como já mencionamos.

Por um lado, essa questão da variedade linguística se liga, justamente, à questão da globalização da língua, no sentido de ela ocupar espaços internacionais¹⁰¹. Desse modo, a SIPLE produziria um efeito de verdade sobre seu funcionamento a nível mundial, compreende-

¹⁰¹ Conteúdo debatido nas seções anteriores.

se que, supostamente, o português do mundo estaria a ela relacionado. Por outro lado, é possível identificar uma preferência, um temário mais brasileiro do que internacional em si. Isso é observável por meio da análise da apresentação de alguns volumes da Revista; dos enunciados que se ligam à historicidade e institucionalização da área de PLE no Brasil; e a própria história da revista em si, à medida que está conectada à SIPLE e o acontecimento linguístico que esta representa. Esses dados prenunciam as análises que discorreremos nessas subseções.

Isso se confirma ao observarmos este trecho de apresentação da publicação número 1 da revista (2010, os grifos são nossos):

A Revista da SIPLE é **o órgão oficial** de publicações acadêmico-práticas em torno do Português Língua Estrangeira ou Segunda de associados da Sociedade ou não. O intuito de se estabelecer esse ambiente de circulação de propostas direcionadas para a melhoria constante da qualidade do ensino e da aquisição do Português **em todas as suas variantes naturais vivas nos países de língua portuguesa** é caracterizar um veículo específico tanto da produção quanto de acesso do público interessado.

Destacamos, em primeiro lugar, a definição de a Revista da SIPLE ser *caracterizada* como “o órgão oficial” de publicações sobre PLE/PL2. A utilização do verbo *ser* indica uma definição típica que exprime identidade. Caso fosse feita uma paráfrase com a locução verbal “ser caracterizada” (como utilizamos antes para defini-la), acarretaria um sentido diferente: “A Revista SIPLE é **caracterizada** como o órgão oficial”, a locução verbal modaliza a definição pelo fato de estar na voz passiva e afasta a condição da Revista como agente da ação.

Ademais, seu sentido de importância, por se tratar de um órgão oficial, seria transposto a algo secundário. Além disso, um “órgão oficial” acarreta um sentido político, claramente de poder, pois um *órgão* é uma instituição que tem função governamental ou de exprimir a vontade de um indivíduo ou coletividade. No caso da SIPLE, não se trata de um mero órgão, mas “o” órgão oficial¹⁰².

Transcorre-se a concepção de um português presente em diversas partes do mundo e a Revista como englobante desta agenda. Tal caráter pode ser apreciado, de igual modo, na textualidade da apresentação do número 4, ano 1, publicação de 2013, os grifos são nossos: “**A Revista SIPLE é única em sua categoria no mundo** e visa manter aberto um canal mundial de difusão de trabalhos originais ao redor do ensino de Português e culturas de países de língua portuguesa a falantes de outras línguas”. O fato de ser definida como “única” evidencia um desejo de ser compreendida como singular, em seu aparecimento e em sua existência.

¹⁰² Esta reflexão é retomada nesta tese, na seção 2.2.3.

Em segundo lugar, a abrangência da SIPLE propõe ter em conta o “Português em todas as suas variantes naturais vivas nos países de língua portuguesa”. Semelhantemente, na edição nº1, ano 2 de maio de 2011, afirma-se que são aceitos textos “redigidos em língua portuguesa em **quaisquer das normas ortográficas vigentes nos países de língua e expressão portuguesas**” (grifos nossos). É interessante, pois não reconhece-se – necessariamente – que há variedades do português, mas normas ortográficas. Inclusive no que concerne à norma ortográfica, fator este que está relacionado não só a questões culturais, mas também às políticas linguísticas de cada país. Além disso, o fato de “aceitar” outras variantes demonstra um entendimento do português do Brasil como central¹⁰³ e que pode “aceitar” outras.

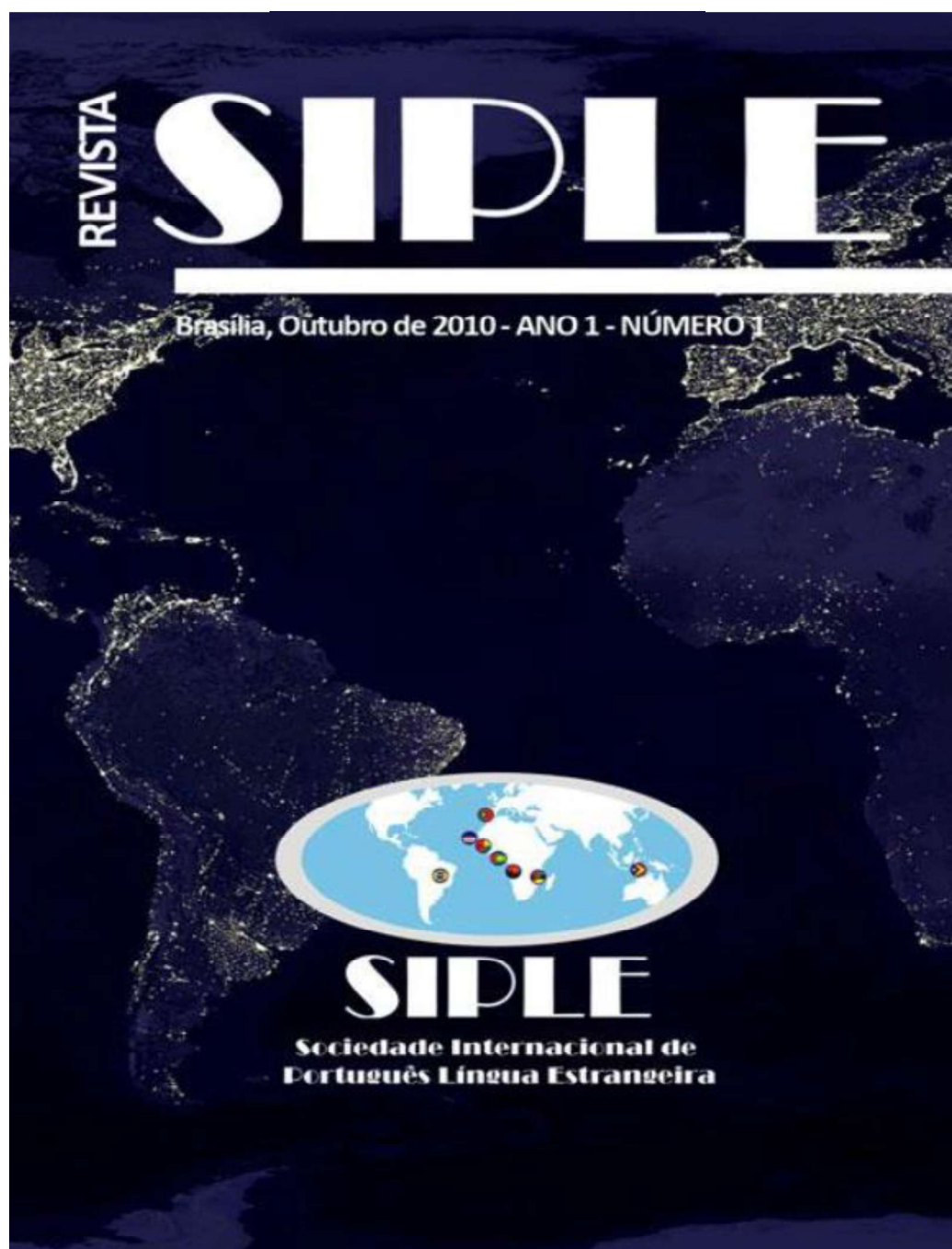
Há, portanto, um efeito de sentido de exclusividade, pioneirismo e abrangência da Revista – definida como única em sua categoria e como órgão oficial –, que visaria englobar o português em sua totalidade pluricêntrica. Este aspecto linguístico é da pauta da SIPLE em si. Na qualidade de *instrumentos linguísticos e institucionalizados*, a SIPLE e sua Revista, desse modo, expõem e demarcam a língua portuguesa como um idioma internacionalizado e, também, plurilíngue. No entanto, o que observamos é a configuração de uma língua nacional estrangeira, com a promoção de uma língua internacional brasileira (ZOPPI FONTANA, 2009).

Sendo assim, perguntamo-nos que vontades de verdade esse órgão oficial faz circular no sentido da internacionalização, considerando que afirma visar representar todas as variantes da língua portuguesa? Para responder a esse questionamento, propomos destacar como a revista da SIPLE tematiza a internacionalização.

Começemos por uma apreciação analítica da capa da revista:

¹⁰³ Dado que verificamos a proeminência da agenda brasileira.

Figura 6: Capa da Revista SIPLE



Fonte: SIPLE, 2010

Na figura anterior que retrata as capas de todas as edições dos volumes da Revista SIPLE, podemos notar o pretense espaço de enunciação no qual se insere o português no mundo globalizado, que se configura em uma relação com o mundo por meio da representação de parte do mapa-múndi. As cores escuras que ressaltam o brilho das luzes logo remetem às fotografias

espaciais e, dada às condições histórias da formação deste enunciado (que é a própria revista), podemos remeter à vista de uma aeronave.

O tema da internacionalização que a arte gráfica da capa da revista alude à vista aérea de um avião. O projeto artístico poderia ter escolhido, simplesmente, representar o mundo de forma cartográfica, como muitas vezes é reproduzido. Semiótica e discursivamente, a escolha do tema imagético também significa e, destarte, devemos refletir sobre tal escolha: entre a representação de forma do planeta de maneira cartográfica e a vista aérea noturna, que sentidos a escolha feita traz? Por que se escolheu esse enunciado e não outro em seu lugar? Que vontades de verdade estão imbuídas nesse enunciado?

A vista aérea simboliza duplamente a questão da internacionalização em seu espaço de circulação ampliado. Por um lado, é possível conceber o português no mundo, perpassando todo o planeta – ainda que de forma metonímica – e de forma rápida e globalizada, por meio do avião. Por outro lado, retrata a inserção do português no mundo globalizado, construindo sentidos de que “o português é internacional” e pode ser utilizado em todos aqueles espaços. Os falantes de português estão *acessando* o mundo e o mundo está *acessando* o português.

No entanto, a estilização do mapa do mundo que compreende a página toda não é completa, no recorte fotográfico o oceano Atlântico está centralizado e, por conseguinte, aparecem os continentes e países que estão em proximidade com o oceano. Esse fato causa um efeito de silenciamento de outros lugares e espaços, inclusive de países que tem a língua portuguesa como língua oficial, Macau, Moçambique e Timor Leste.

Além disso, o brilho mais intenso das luzes é destacado e ressalta a América do Norte e a Europa. Por esse motivo, o continente africano e a América do Sul recebem pequeno ou nulo destaque. Tal modo de representar lembra os tipos de projeção cartográfica que põem em evidência os continentes americano e europeu e acabam por evidenciar seu poder econômico.

Sendo assim, a capa da Revista SIPLE opera com um espaço de memória e atualidade discursivas. Ainda que tematize a questão do português no mundo, este é visto da maneira habitualmente retratada: apagam-se ou silenciam-se diversos territórios em prol da Europa e da América do Norte, comumente veiculados como principal destino de turismo, trabalho, desenvolvimento econômico e político; o português está em relação com o mundo Ocidental, portanto.

Ademais, tematiza o centralismo de Portugal e do Brasil que protagonizam a gestão de difusão do português. A língua portuguesa, mesmo em sua construção pluricêntrica¹⁰⁴, não tem

¹⁰⁴ Dado ao fato de que temos (re)afirmado esta característica, nos centraremos nessa questão posteriormente, a fim de demonstrar os discursos sobre a natureza policêntrica da SIPLE.

política fomentada por todos os países de língua oficial portuguesa, “seja por razões históricas que impediram a maior parte desses países de exercerem algum protagonismo no âmbito da gestão da língua, seja pela centralidade de duas normas dominantes, a portuguesa e a brasileira” (MENDES, 2019, p. 39). Tal realce que pode ser observado na capa da revista evoca, inclusive, já a *longa* a trajetória de agenciamento das ações de política linguística realizadas por Portugal e Brasil.

Em contrapartida, boa parte da população geral mal conhece *lusofonia*, não sabem que há diversas outras culturas e nações que tem o português como língua oficial ou língua segunda. Reafirmar essa (des)informação, principalmente considerando o público almejado pela revista, é ratificar e admitir essa *verdade* construída sobre o lugar da língua no espaço internacional.

É importante ressaltar que, ainda que seja possível visualizar Brasil, Portugal e o continente africano – que ganham certo destaque – os espaços reluzentes estão concentrados nos espaços ao norte e, neste caso, Portugal sobressai. Tal deslize enfoca, de um modo ou de outro, uma memória já constituída sobre os países nortistas.

Em relação ao jogo das luzes, tal fator é, também, contraditório. Dado o fato de Portugal estar em posição de destaque (dentre os países falantes de português), o próprio Brasil tem menos força representativa, ainda que esteja no centro da imagem: a revista é publicada no Brasil, mais especificamente na capital Brasília, o presidente da SIPLÉ na ocasião era o renomado docente brasileiro Almeida Filho e a sociedade estava alocada no mesmo país, que é o maior. Por outro lado, a própria posição do emblema da SIPLÉ, sobre o Brasil, nos dá a noção de pertencimento da SIPLÉ ao Brasil: isso se demonstra, sobretudo, quando observamos a prevalência da agenda brasileira nos temas da sociedade.

É claro que não pressupomos que os elaboradores da revista tenham realizado tais operações de modo deliberado, com os fins que destacamos. Tratam-se de efeitos de sentido observáveis no campo do discurso.

Por conseguinte, diante de todas as reflexões analíticas da capa da Revista SIPLÉ, podemos dizer que seu enunciado se constitui na mesma formação discursiva dos discursos que centralizam a gestão e protagonismo da língua portuguesa: desempenhado por Portugal (devido às luzes) e Brasil (devido à posição). Tais enunciados que vão constituindo discursos nessa formação discursiva, em uma relação que envolve sujeitos, passa pela História e produz sentidos.

Desse modo, há uma regularidade e dispersão que perpassa essa formação discursiva, que envolve a sociedade civil, os órgãos políticos e, também, a comunidade acadêmica; afinal, vemos aqueles discursos circulando no âmbito da produção intelectual, dado que os autores e

leitores da revista estão nesse nicho; trata-se de discursos que existem na esfera do senso comum. Por fim, na esfera governamental, embora ações como a da Rede Brasil Cultural sejam significativas e amplas, “tem muito pouca atuação na Ásia, continente extremamente estratégico para a geopolítica atual e responsável em grande parte pelo reordenamento econômico global” (MENDES, 2019, p. 45). Além disso, prevalece-se o papel secundário dos PALOP e Timor-Leste nas agendas e decisões sobre a gestão da língua portuguesa, no que tange a promoção e difusão na língua no exterior, por se tratarem de países com variedades não-dominantes (MUHR, 2012).

Em contrapartida, o emblema da SIPLE, que está posicionado ao centro da capa, revela não só a posição geográfica dos países de língua oficial portuguesa, mas também, justamente a questão pluricêntrica desta língua, uma vez que consiste em uma representação do mapa-múndi com as bandeiras das nações *lusófonas* posicionadas em cada país.

Figura 7: Emblema da SIPLE



Fonte: www.assiple.org

Vale ressaltar que esse emblema não é o mesmo da capa da Revista SIPLE que analisamos¹⁰⁵; esta está atualizada, com a inserção de Guiné Equatorial. Tal dado é pertinente, já que isso revela que a sociedade está em consonância com os países cujo português é língua oficial e, membros da CPLP¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Publicadas no período de 2011 a 2018.

¹⁰⁶ Não é interesse desta pesquisa discorrer sobre a adesão e permanência da Guiné Equatorial na CPLP, no entanto, cabe destacar que o português se tornou língua oficial apenas em 2020. Além disso, há polêmicas envolvendo a continuidade do país na comunidade, dado que há condutas que violam os direitos humanos. Na página da Deutch

Ademais, podemos verificar essa variedade de sentidos sobre “o mundo do português” na capa da Revista: se focamos o símbolo da sociedade, verificamos um sentido de mais igualdade entre as nações, já que nenhuma das nações é ressaltada em detrimento de outras; inclusive o tamanho das bandeiras é o mesmo, e a estilização do mapa é a clássica. Porém, a contemplação da capa toda demonstra o tema da internacionalização global e da “lusofonia”, como destacamos anteriormente.

Convém mencionar, também, que embora a parte Oriental do planeta não esteja destacada, há um número especial da Revista sobre o ensino de português na China, tópico este que aprofundamos posteriormente, na subseção 2.2.2.3.

Compreendemos a capa da revista como um enunciado e, por esse motivo, obedece a uma função enunciativa, uma vez que foi produzido por um sujeito em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que a definem e possibilitam que seja enunciada. Em outras palavras, apesar de considerarmos trivial e inexequível resgatar *um autor*¹⁰⁷ para a capa, é pertinente considerar que esse enunciado foi produzido por um sujeito discursivo e, por isso, constituído por efeitos de vontades de verdade circulantes. Por ser historicamente determinado, com uma memória, os sujeitos e os enunciados se repetem, se atualizam, se ligam ao passado e ao futuro.

Por fim, ainda destacamos a dispersão de sentidos da chamada *lusofonia* quando da comparação entre a imagem total da capa e o logotipo da SIPLE. A representação visual da sociedade exibe a bandeira e localização dos países integrantes da CPLP. O apagamento de países na ilustração da capa fica mais evidente quando em contraste com o logotipo da SIPLE ao centro e com cores mais claras. Sendo assim, retoricamente podemos nos perguntar quais sentidos a *lusofonia* trazem à luz?

Dada à contemplação da capa, em busca de vestígios dos sentidos sobre a internacionalização de PLE, seguimos para análises que comportam os enunciados na seção “Apresentação da Revista”. Compreendendo que, embora vistos singularmente, ambas as partes integram a totalidade deste *enunciado* que é a Revista SIPLE, nosso movimento interpretativo parte das reflexões analíticas operadas até aqui.

Welle podem ser encontrados artigos de opinião sobre o tema; no primeiro link, uma discussão de João Carlos, em que o autor aponta que a pena de morte permitida no país põe a CPLP “em maus lençóis” (2019); e no segundo, Vanessa Raminhos indica que as violações dos direitos humanos continuam a preocupar as organizações internacionais (2016): < <https://www.dw.com/pt-002/cplp-em-maus-len%C3%A7%C3%B3is-com-pena-de-morte-na-guin%C3%A9-equatorial/a-51070073>> e < <https://www.dw.com/pt-002/guin%C3%A9-equatorial-na-cplp-o-que-mudou-desde-2014/a-19421958>>. Acesso em: 29 de janeiro de 2020.

¹⁰⁷ No sentido foucaultiano.

2.2.3 Um veículo internacional de comunicação profissional

No primeiro volume de publicação da revista, há uma apresentação geral da revista e uma apresentação do número. Reafirmamos que a caracterização do foco e escopo da revista será exposto ao longo dos capítulos 2 e 3, dado que tomamos o documento como monumento. Deste modo, nesta subseção, destacamos enunciados que expõem a questão da internacionalização do português presentes na “Apresentação” da Revista SIPLÉ. Além disso, focamos essa caracterização de “veículo internacional de comunicação” – designação esta presente na própria textualidade – com o objetivo de investigar de que maneira ela se dá no interior do texto de apresentação da Revista e quais efeitos de sentido são operados, uma vez que constatamos que embora seja “internacional”, há um enfoque temático da internacionalização do português do Brasil.

Vejamos:

Nasce uma **Nova** Revista para a área de Ensino e Aquisição de Português Língua Estrangeira e Segunda
Tenho a alegria de ser **o porta-voz** da SIPLÉ para **anunciar** o **nascimento** de um **novo** veículo internacional de comunicação profissional e científica no âmbito do PLE.

SIPLÉ, 2010, ano 1, volume 1 (grifos nossos)

Os enunciados anteriores dão início ao texto de apresentação da revista. Destacamos o trecho pelo tom inaugural prenunciado pela escolha lexical: “nasce”, “nova”, “anunciar”, “nascimento”, “novo”. Todas essas palavras figuram um mesmo campo semântico e sua regularidade ao longo dos parágrafos reiteram a característica de novidade da revista. A revista é caracterizada como nova, mas não como única. No entanto, no parágrafo seguinte, há a seguinte informação:

A Revista da SIPLÉ **é o órgão oficial** de publicações acadêmico-práticas (...)

Se, por um lado, não se define como única, apenas como novidade; por outro lado, assevera que “**é**” “**o**” órgão oficial. O sentido expresso pelo verbo ser indica definição simples

e se expressa “sem rodeios”, além disso, o artigo definido “o” confere à revista sentido individual, determinado pelo discurso ou pelas circunstâncias. Ademais, sua caracterização de órgão oficial atribui maior posição de poder, tanto no que concerne a circulação de ideias, quanto a ideia de poder em *status*.

Em consequência, a Revista SIPLE se individualiza por uma dupla fundação: por se qualificar como novidade e se distinguir como órgão oficial, se aproxima do gesto fundacional que configura o exame Celpe-Bras “ao se apresentar como instância de reconhecimento e certificação institucional e acadêmica do conhecimento” (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 25).

Retomando no primeiro excerto o trecho “Tenho a alegria de ser o porta-voz da SIPLE”, logo observamos um gesto de posição de autoria por meio do uso do verbo “ter” em primeira pessoa do singular e do uso da expressão “porta-voz”. Somos levados a indagar quem é esse sujeito (sintático e discursivo), já que é ele¹⁰⁸ o mensageiro/embaixador/líder que fala em nome da SIPLE. Trata-se do professor José Carlos Paes de Almeida Filho, presidente da SIPLE no mandato 2008-2010.

O *enunciado* de Apresentação, deste modo, tem uma função de existência, pois “cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2012, p. 98), isto é, está no domínio do real no que tange sua singularidade de aparecimento, é nova, é única oficialmente: são as possibilidades da regra de existência desse enunciado, o *referencial*. Justamente por esse motivo, obedece a uma relação com seu *campo associado* de enunciados que o antecedem e o projetam para o futuro. Ademais, a *existência material* desse enunciado lhe confere uma existência singular, situada e datada; sua individualização permite tomar a Revista SIPLE como “nova” e “única oficial”, devido a sua condição de formação em relação a outras revistas de PLE. Por fim, sua relação com a *posição-sujeito* que o assina (e, por isso, autoriza) sua proposição estabelece sua relação com o Presidente da SIPLE; esse sujeito, ao tomarmos conhecimento de quem se trata, amplia o horizonte de sentidos, uma vez que além de Presidente da sociedade, é um relevante e reconhecido professor e pesquisador da área de PLE que, no Brasil e internacionalmente, tem posição de autoria nesse tópico. Deste modo, compreendemos que estamos diante de um enunciado materializado por um sujeito que ocupa posições de diversas responsabilidades/autoria e que os efeitos de sentido produzidos pela vontade de verdade ali expressas perpassarão por tais posições. De modo metonímico, quando Almeida

¹⁰⁸ Sabemos que se trata do gênero masculino, pois está marcado no texto original: “o porta-voz”.

Filho enuncia em seu nome, também enuncia em nome da Revista (uma vez que era o editor-chefe), e enuncia em nome da SIPLE (na qualidade de presidente).

De modo geral, a Revista SIPLE se dedica a ser voltada à área de Ensino e Aprendizagem de língua, portanto temos que ter em vista esse escopo, que será mais detalhado no capítulo 3 desta tese. Ainda assim, foi possível estabelecer um recorte de expressões ou frases em que podemos buscar condições de existência do PLE na Revista.

Destacamos os seguintes recortes que tratam do **tema** da internacionalização:

Quadro 2 – Eixo temático sobre internacionalização na Revista SIPLE

1. “novo veículo internacional”	SIPLE, 2010, ano 1, volume 1
2. “comunidades de PLE ao redor do globo”	SIPLE, 2010, ano 1, volume 1
3. “em âmbito nacional e internacional”	SIPLE, 2011, ano 2, volume 1
4. “de cidades, regiões e países tão diversos como a própria SIPLE soe ser”	SIPLE, 2011, ano 2, volume 2
5. “A Revista SIPLE é única em sua categoria no mundo e visa manter aberto um canal mundial”	SIPLE, 2013, ano 4, volume 1
6. “produção nacional e além-fronteiras”	SIPLE, 2013, ano 4, volume 1

Fonte: Elaboração da própria autora.

Como podemos observar, quantitativamente, o recorte é bem reduzido. No entanto, tal dado também significa: partindo do princípio que o contato com a capa, a abertura da revista produz sentidos, há um *efeito de evidência* de que se está no âmbito da internacionalização. A expressão “língua internacional” é silenciada, mas não o tema da internacionalização, uma vez que esta se apresenta sob outras alcunhas. Ao afirmarmos que está silenciado, referimo-nos a um *efeito de evidência*: “é óbvio que o português é/está internacional”. Portanto, assume-se o português como língua internacional como uma *verdade*. Vale lembrar que não há definição de “português como língua internacional”¹⁰⁹, em sentido sociolinguístico, mas de ser uma língua internacionalizada¹¹⁰, juízo que vimos seguindo. Ainda que o leitor tenha deixado escapar sentidos apreendidos unicamente quando em uma análise, esta somente foi/é possível pelo reconhecimento de uma memória que perpassa os sujeitos, os sentidos, a História.

Embora estejam descontextualizadas, em se tratando do texto de forma geral, os recortes nos fragmentos no quadro acima se referem, em sua totalidade, à área de atuação da Revista, e

¹⁰⁹ E outras expressões equivalentes.

¹¹⁰ Isto é, em espaços de enunciação ampliados.

não ao PLE. Além disso, depreendemos todos aqueles recortes como formas parafrásticas de (4) “artigos que nos chegam de cidades, regiões e países tão diversos como a própria SIPLE soe ser”: a Revista SIPLE se posiciona como veículo internacional, circulante globalmente e, sendo assim, em uma relação mútua, se constitui de artigos internacionais e nesses espaços, se propõe a circular.

Destarte, há uma acepção de a Revista e a própria SIPLE serem internacionais, globalmente transitadas e, principalmente, serem veiculadoras de interesses e tendências para o ensino de PLE. Neste caso, podemos nos perguntar sobre qual português está em evidência, visto que se assume que há variedades da língua; e que a língua é internacionalizada.

Tendo isso em vista, buscamos de que modo “as variedades” da língua portuguesa aparecem na apresentação da Revista. Ainda que se assuma que é pluricêntrica, que há variedade de sujeitos falantes de português ao redor do mundo, a discursividade produz mais um *efeito de sentido, de verdade*, que traz à luz uma agenda de interesses que não são pautas necessariamente do que um “veículo de comunicação internacional” “soe ser”. Isso porque não há uma divulgação temática desses temas.

Portanto, relacionando os tópicos anteriormente apresentados com vias de compreender como a caracterização de um “veículo de comunicação internacional” significa, observamos que a Revista funciona como um veículo de transmissão de movimentos, de ciclos, de conjunturas da situação do Brasil no ensino de PLE. Isso porque a própria textualidade vai constituindo este *objeto*, PLE, de acordo com a agenda brasileira: no que concerne a adesão de PLE à Linguística Aplicada, isto é, à própria questão da história da institucionalização da área no Brasil¹¹¹; e no que concerne o interesse do ensino no Brasil, no que tange *domínios associados* ao ensino de PLE, explicitados na subseção seguinte.

Além disso, destacamos que a Revista se propõe a ser um “**veículo** de comunicação”. Aqui, “veículo” vem em um sentido de um meio de transmissão; veículo para auxiliar ou promover.

Destarte, a análise de discursos *veiculados* na e pela SIPLE expressa a historicidade do ensino de PLE no recorte histórico do presente, à medida que se apoia no discurso de internacionalização do português e, concomitantemente, difunde o mesmo. Ademais, ao promover essa difusão, do português em espaços internacionais, projeta o português do Brasil nesses espaços, um dos traços de transnacionalização do português do Brasil.

¹¹¹ Tema abordado no próximo capítulo.

Circunscrevemos, doravante, um número especial de publicação da Revista SIPLE que, em sua especificidade, enfoca o ensino de português na China e em Macau. Esta análise se mostra pertinente dado que, de fato, o ensino de português em tais espaços tem ganhado espaço cada vez mais¹¹². Nosso enfoque, todavia, é sobre o ensino do português do Brasil nesse país asiático, em sua dimensão política.

2.2.3.1 “Inúmeros acordos bilaterais com as nações de língua oficial portuguesa”: o caso chinês

Dos nove volumes disponíveis da Revista SIPLE, duas são edições especiais que destacamos, porque tematizam espaços de enunciação ou sujeitos enunciadorees específicos, propriamente ditos:

Nº	Volume	Tema
5	2012, ano 3, volume 2	“foca o ensino de PLE no contexto Chinês.”
9	2013, ano 4, volume 2	“ensino de português para migrantes em situação de refúgio.”

Em vista disso, notamos que os números especiais de publicação da Revista envolvem os seguintes sujeitos enunciadorees: chineses e migrantes em situação de refúgio. É interessante notar uma certa variedade temática, uma vez que não há relação aparente entre os dois, a não ser ressaltar um certo protagonismo brasileiro. Vejamos (os grifos são nossos):

- No caso chinês, os interesses de investimento bilateral entre os dois países, como destacamos em seguida;
- E no caso dos aprendizes em situação de refúgio, “(...) a Revista SIPLE lança uma visão acolhedora, refletindo sobre um fenômeno que nunca deixará de existir, e oferece um olhar teoricamente fundamentado sobre a acolhida dos migrantes em situação de refúgio para se integrar à **sociedade brasileira**, pensando no primeiro recurso simbólico de interação e troca de sentidos: a língua”.

¹¹² Como pode ser observada na coletânea organizada por Qiarong e Albuquerque (2019).

Em primeiro lugar, é notável e curioso o fato de haver apenas um número publicado especial, que enfoca uma nação. Em outras palavras, indagamos a motivação de haver um número dedicado ao ensino de PLE na China, e por que não outras em seu lugar; uma vez que, se pensarmos, por exemplo, que o maior número de aprendizes de PLE¹¹³ são hispanofalantes, seria profícuo haver um número especial dedicado a esse público, principalmente por se tratarem de duas línguas próximas estrutural, histórica e geograficamente.

Esse dado se ressalta à medida que verificamos na literatura sobre PLE uma variedade do arquivo em relação às nações particulares. À guisa de exemplo, podemos comentar a própria relação do ensino de PLE com países latino-americanos (considerando o caso do português do Brasil), ou a questão do ensino de PLE em nações em que o português é língua oficial. Assim, buscamos discursos que se ligam e permitem elucidar e discorrer a preferência deste público tão específico.

O tema do volume (9) é mais recente e justifica-se, sobretudo porque a “nomenclatura e a especificidade fazem-se necessárias, [...] e esse fenômeno social nos impulsiona a questionar e (re)pensar sobre mais uma faceta do complexo tecido que configura o ensinar e o aprender línguas, a princípio, tidas como estrangeiras.” (SIPLE, 2013, v.9). Dado que foge do escopo deste trabalho discorrer sobre o tema (9), aqui atentamos sobre o tema do volume (5), justamente porque esse foco de ensino de PLE tem sido uma política linguística pelo número de vagas de professores de PLE na Ásia e de mandarim no Brasil e no mundo. Além disso, tal enfoque se justifica porque, no caso do PLE para chineses, se trata justamente sobre políticas linguísticas, governamentais e institucionais, pelas Universidades, em processo de institucionalização. Já o ensino de PLE para refugiados fica mais no âmbito do voluntarismo e apoio de órgão não governamentais, como igrejas.

Por conseguinte, considerando que a aproximação com o mercado chinês se dá em um momento de ascensão econômica por parte do Brasil¹¹⁴, o número de intercambistas chineses aumentou nas universidades brasileiras, porém as questões econômicas¹¹⁵ relacionadas às linguísticas são pouco tematizadas. Entretanto, não temos a pretensão de dispor sobre parâmetros e perspectivas do ensino de português na China, que pode ser acessado em Qiaorong & Albuquerque (2019). Almejamos reconhecer jogos de relação que ocorrem no enunciado da

¹¹³ Tanto na América como na Europa.

¹¹⁴ Isso em um passado recente, em meados dos anos 2010.

¹¹⁵ Destacamos, aqui, as questões econômicas, dado que foram mais evidentes. Há, ainda, as questões dos escudos sobre sociometria, já destacados nas seções anteriores.

Apresentação do volume da revista. Esta análise visa demonstrar como o interesse pelo ensino e aprendizagem de determinada língua perpassa por rumos históricos, políticos e econômicos que, em sua maioria, são determinados pela cotação da língua.

Ao explicar a noção de enunciado em Foucault, Gilles Deleuze destaca três círculos de espaço em torno do enunciado (DELEUZE, 1988, p. 13-24):

- a) O espaço colateral, formado por outros enunciados.
- b) O espaço correlativo, que corresponde à relação do enunciado com seus sujeitos, objetos e conceitos.
- c) O espaço extrínseco, que congrega as formações não discursivas, como as instituições, os acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos.

Assim, para a leitura e análise do enunciado desse volume da revista, buscamos jogos de relação que constituem e caracterizam o “texto” como enunciado. Para compreender tais jogos, é preciso alcançar a “inscrição do que é dito enquanto positividade do *dictum*, o enunciado” (DELEUZE, 1988, p. 26), dado que se inscreve em uma formação discursiva, exerce uma função associadamente a outras práticas. Assim, o enunciado é relacionado às práticas discursivas e não discursivas – como a assinatura de acordos e abertura de instituições e centros.

Com o intuito de compreender uma das razões de haver esse número especial da Revista, doravante, visamos elucidar uma *formação discursiva* sobre o ensino de português na China ou para chineses, que se liga ao *enunciado*¹¹⁶ de Moutinho: “O constante crescimento do interesse pela língua portuguesa na China, em razão dos inúmeros acordos bilaterais que esse país tem realizado com as nações de língua oficial portuguesa”. Considerando que os discursos são práticas que obedecem a *regras*, buscamos *regras* que fundamentam a pertinência em se debater o ensino de português para chineses.

Da Apresentação, destacamos o seguinte recorte (os grifos são nossos):

Apresentação Escrito por Ricardo Moutinho O constante crescimento do interesse pela língua portuguesa na China, em razão dos inúmeros acordos bilaterais que esse país tem realizado com as nações de língua oficial portuguesa, fez com que o número de cursos de PLE oferecidos nas universidades chinesas aumentassem [sic] exponencialmente nos últimos anos. Como é natural, essas universidades
--

¹¹⁶ Recortado e exposto no trecho logo abaixo.

exigem professores cada vez mais qualificados, capazes de atender às demandas estratégicas de qualquer instituição de ensino superior que queira se destacar no **âmbito nacional e internacional**, demandas essas que se referem à qualidade de ensino e de pesquisa.

Para isso, os professores de PLE (maioritariamente de nacionalidade chinesa) dessas universidades têm ingressado em programas de pós-graduação em instituições de **Portugal, Macau e do Brasil**. Tratam-se [sic] de professores no início de suas carreiras científicas, embora alguns com já alguns anos de experiência no ensino. Esses profissionais buscam uma maior qualificação acadêmica e, conseqüentemente, começam a contribuir para o aumento de pesquisas realizadas no âmbito de PLE e para a institucionalização desse âmbito de investigação na China, fato esse que trará importantes pistas para outros profissionais que futuramente estarão representando a língua portuguesa em nosso gigante parceiro asiático.

Por essa razão, não poderíamos deixar de voltar o nosso olhar para esse novo horizonte que se abre para nós professores de PLE e para os aprendentes chineses, que cada vez mais farão parte desse **espaço constitutivamente heterogêneo e pluricultural chamado língua portuguesa**. Sendo assim, apresentamos o número 5 da Revista SIPLE, que foca o ensino de PLE no contexto Chinês.

Primeiramente, destacamos que o texto é assinado por Ricardo Moutinho, organizador deste número da revista, professor e pesquisador da Universidade de Macau. Tal informação relaciona-se, justamente, à especialidade que este número da revista enfoca. No entanto, não podemos inferir a mesma *posição sujeito* tais quais às operadas em relação a Almeida Filho, visto que Moutinho não enuncia a partir da posição de porta-voz da SIPLE, como vimos anteriormente.

O enunciado é composto por inúmeras *verdades*, isto é, diversas *vontades de verdade* sobre as relações entre os países de língua portuguesa e a China. Essas vontades circulavam na mídia digital, impressa, em artigos acadêmicos, nas relações interpessoais: em uma rede. No entanto, aqui são apresentadas de modo geral e, de certa forma, abstrato, embora entendamos que não se propõe a aprofundar o tema, a não ser apresentá-lo.

É interessante, também, observar o seguinte enunciado: “(...) inúmeros acordos bilaterais que esse país tem realizado com as nações de língua oficial portuguesa”. Ora, é evidente a vinculação do aumento da procura pelo ensino e aprendizagem de português por razões econômicas e políticas. No entanto, afirmar que há inúmeros acordos com nações de língua oficial portuguesa soa uma totalidade que não se verifica na própria textualidade do texto, uma vez que enfoca três nações.

Destacamos que “os professores de PLE (maioritariamente de nacionalidade chinesa) dessas universidades têm ingressado em programas de pós-graduação em instituições de **Portugal, Macau e do Brasil**”. Dos países citados, Portugal e Brasil sobressaem absolutamente como gestores internacionais da língua portuguesa e Macau por sua situação geopolítica no contexto asiático.

Além disso, afirmar que os “aprendentes chineses [...] farão parte desse espaço constitutivamente heterogêneo e pluricultural chamado língua portuguesa” denota um deslocamento de sentido sobre o espaço da língua portuguesa, afinal, trata-se da língua portuguesa como um todo – retomando o que o conceito que *lusofonia* busca agregar – ou as variantes de Portugal, Macau e Brasil? Tal contradição revela muito mais interesses econômicos e geopolíticos de internacionalização da língua do que, necessariamente, um interesse nas variedades do português e de suas culturas, que constitui o que é a língua portuguesa, propriamente.

Para ampliar o horizonte da análise do *enunciado*, discorreremos – brevemente – sobre a presença da Língua Portuguesa na e com a China.

O governo chinês tem se esforçado e investido para expandir os estudos sobre língua portuguesa no território. Para isso, é Macau, que tem a “incumbência” de ser o centro difusor da língua na China, de acordo com Daniel Mandur Thomaz, para a BBC¹¹⁷:

O vetor dessa expansão está em Macau – cidade chinesa que foi domínio português entre 1557 e 1999. Segundo o coordenador do Centro da Língua Portuguesa do Instituto Politécnico de Macau, professor Carlos Ascenso André, a crescente presença da língua em universidades chinesas é fruto de uma estratégia clara de difusão e expansão do português na China. Nos últimos dez anos, o número de universidades chinesas que ensinam português praticamente quadruplicou, passando de seis para 23 instituições.

Ademais, centros para a cooperação¹¹⁸ entre Pequim e a língua portuguesa foram construídos com o intuito de manter a relação entre chineses e países lusófonos. Macau, nesse plano estratégico, é a sede dessa “relação linguística”. Considerando tais interesses chineses, sobretudo, institutos de língua chinesa e portuguesa se ampliaram, como os Institutos Confúcio instalados nos países de língua portuguesa; os institutos *Camões* na China; além do incentivo ao intercâmbio técnico realizado entre as universidades destas nações, como é o exemplo da Universidade de Brasília¹¹⁹ e da Universidade São Paulo (USP) com o Centro de Estudos Estrangeiros de Beijing.

¹¹⁷ O artigo se intitula “Por que a China aposta na língua portuguesa” e foi publicado em 23 de agosto de 2017, disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41022424>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2020.

¹¹⁸ Conferir artigo de 2013 de Fabricio Bomjardim <<https://ceiri.news/novos-centros-de-cooperacao-china-lusofonos-em-andamento/>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2020.

¹¹⁹ Em 2014, por exemplo, foram firmados acordos de intercâmbio acadêmico, a fim de fortalecer a cooperação entre os dois países, como podemos observar no portal do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/221-noticias/2107596713/20588-brasil-e-china-firmam-acordos-sobre-intercambio-academico>>. Dentre vários acordos entre universidades chinesas e a UnB. Como exemplificação, destacamos o acordo entre a universidade brasileira e a Universidade de Guangdong, disponível em: <<https://noticias.unb.br/74-internacional/2515-unb-assina-acordo-com-universidade-de-guangdong>>. Acessos em 2 de fevereiro de 2020.

Ainda que tenham sido excluídas as cooperações entre China e países africanos da textualidade e temática as Revista SIPLÉ, a presença chinesa em países como Angola e Moçambique é patente: “Nas duas últimas décadas, o volume de investimentos chineses na África cresceu mais de 20 vezes, passando de US\$ 10 bilhões em 2000 para US\$ 220 bilhões em 2014”¹²⁰.

O crescimento chinês em um padrão de “capitalismo de Estado” permitiu ao país se dedicar às relações internacionais, por meio de uma economia que se fortaleceu sobretudo pela exportação. O movimento de internacionalização surtiu efeitos nas políticas para línguas estrangeiras em um país que, “em fases passadas, pelo isolamento relativo da sua economia, não estimulou de forma massiva o aprendizado de línguas forâneas, acumulando um déficit de profissionais proficientes nas principais línguas internacionais” (MENDES; OLIVEIRA, 2019, p. 102).

Nessa fase, o interesse pela Língua Portuguesa influenciou a abertura de cursos de formação de professores que, em comparação com a média das demais línguas estrangeiras, as equivalem ou as ultrapassam:

As duas primeiras licenciaturas de Português na China surgiram na década de 1960. Entretanto, segundo referiu ontem Lei Heong Lok, “até ao ano lectivo 2014-2015, pelo menos 32 universidades chinesas tinham criado ou vão criar o curso de Língua Portuguesa em quase todas as regiões do país”. “Sem dúvida, já não podemos usar o termo ‘expansão’, para qualificar esta ascensão inesperada da língua de Camões na China, mas sim termos como ‘erupção vulcânica’ ou ‘explosão nuclear’” (LING, 2017, p. 1).

Mendes e Oliveira (2019, p. 104-8) destacam as seguintes razões para justificar este desenvolvimento:

- A Língua Portuguesa foi a primeira de origem europeia a chegar na China de forma sistemática, na expansão das Grandes Navegações, com a fundação de Macau em 1557;

O retorno de Macau à China, e o estatuto da sua integração como Região Administrativa Especial (RAEM), com moeda e legislações próprias, permitiu a oficialidade do Português por 50 anos, até 2049, portanto, o que tecnicamente torna esse idioma, junto com o inglês de Hong Kong, uma das línguas oficiais da China. (p. 104)

¹²⁰ Idem à nota (113).

- A criação do *Fórum para a Cooperação Econômica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Macau)*, em 2003 – mais conhecido como Fórum de Macau – entidade incumbida de coordenar as relações entre a China e os países de Língua Portuguesa para além dos acordos bilaterais. Estrategicamente, as relações chinesas com Brasil e Portugal de um lado, e as com os PALOP e Timor-Leste de outro indicam maior “possibilidade de troca de matérias-primas por serviços, estratégia que tem sido responsável pelo crescimento da presença de empresas chinesas de construção civil em Angola e Moçambique, mas também em Cabo Verde e Timor-Leste” (p. 105).
- A arranjo do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), formado por países emergentes com o objetivo de melhor defesa de seus interesses, com vias de se assegurar como uma organização formal, como um grupo de ação política internacional. A criação do Banco dos BRICS, o Novo Banco de Desenvolvimento (NBD) em 2014 “contou com um capital projetado de 100 bilhões de dólares e um fundo de moeda de reserva no valor de mais outros 100 bilhões de dólares, focado no financiamento de grandes obras de infraestrutura e na estabilização das moedas dos associados” (p. 106).
- No plano educacional, houve a criação da *Rede de Universidades do BRICS*, assinada em 2015. A rede seria responsável:

a) pela integração das academias desses países, promovendo o intercâmbio de alunos, professores e pesquisadores das universidades e de outras instituições de pesquisa; b) pelo desenvolvimento de pesquisas em regime de cooperação e compartilhamento de informações; c) pelo planejamento de programas conjuntos de formação, sobretudo no âmbito da pós-graduação, entre outros (p. 107).

- No plano cultural, em 2015 aconteceu em Moscou a primeira reunião entre representantes da área da cultura dos Estados-membros do BRICS. Na ocasião:

[...] foi assinado um acordo de cooperação com o objetivo de ampliar o acesso à cultura entre cidadãos dos países do bloco, estabelecer relações de intercâmbio e de cooperação entre as instituições culturais, além de aumentar o fluxo turístico entre os cidadãos desses países, entre outras metas (p. 108).

Essas ações significaram aumento de contato entre os membros do BRICS, em particular, entre China e Brasil. Linguisticamente, a entidade tem como línguas oficiais o Português, o Russo, o Chinês e o Inglês e, dado à expansão do ensino destes idiomas como línguas estrangeiras nos países membros, esperava-se um impacto linguístico cultural considerável, uma vez que esses Estados teriam que lidar com o “relativo isolamento cultural de uns em relação aos outros, acostumados que foram em se relacionar entre si pelos olhos

européus e depois norte-americanos, e por concurso da língua inglesa” (MENDES; OLIVEIRA, 2019, p. 109).

No entanto:

De todos estes Estados, a China pode ser considerada o país com mais clareza sobre a importância de ensinar a língua em outros países e em desenvolver um corpo de tradutores/ intérpretes para todas as ações do país no exterior, o que pode ser constatado pelos vultosos investimentos, por exemplo, na criação e na expansão do Programa Instituto Confúcio, administrado pelo Hanban – o Conselho Internacional do Escritório da Língua Chinesa, para o ensino do Chinês no exterior. Na direção inversa, é também o país que mais recursos tem dedicado ao ensino diversificado de línguas estrangeiras, política que potencializa os demais fatores citados neste texto e torna a China um polo privilegiado de crescimento da Língua Portuguesa. Nesse quadro, a formação de professores de Português como Língua Estrangeira (PLE), ao lado da elaboração de currículo para os cursos de línguas e a disponibilização de recursos didáticos de qualidade e voltados para a realidade chinesa configuram-se como prioridades para as presentes demandas e para os futuros desdobramentos da relação China-PLP [Países de Língua Portuguesa] (MENDES; OLIVEIRA, 2019, p. 109-110).

Considerando que a cooperação entre China e os países de Língua Portuguesa tem natureza estratégica (XIANG, 2009), os acordos bilaterais de promoção e fomento nas áreas de educação e da cultura entre Brasil e China reforçam o intercâmbio entre pesquisas e instituições, almejando a integração entre os países.

Há, portanto, uma formação discursiva constituída por discursos que agrupam enunciados sobre a pertinência do português na China. Deste modo, o fato de haver um número especial sobre esse tópico tem uma razão de ser, histórica, política e economicamente determinada. Por meio da breve apreciação histórica do português na China, pudemos observar a regularidade de temas como “Portugal, Brasil e Macau”; “demandas estratégicas”; “espaço heterogêneo e multicultural”: as demandas estratégicas entre as relações entre China e os Países de Língua Portuguesa (PLP) que constituem tal espaço heterogêneo, mas, por outro lado, interesses particulares e históricos que ligam Portugal, China e Brasil.

Por fim, como afirmou Moutinho sobre profissionais da área de PLE:

[...] começam a contribuir para o aumento de pesquisas realizadas no âmbito de PLE e para a institucionalização desse âmbito de investigação na China, fato esse que trará importantes pistas para outros profissionais que futuramente estarão representando a língua portuguesa em nosso gigante parceiro asiático.

Cognominar a China como “nosso gigante parceiro asiático” demonstra claramente a *não transparência do sentido*, a *não transparência do dizer*. Isso porque, por um lado, alcunha a China por sua extensão territorial, um país gigante; e por outro, revela um jogo entre gigantes de poder, sentido este apreendido no decorrer de um olhar crítico. Além disso, considerando a

Revista SIPLE como uma produção discursiva de saberes, deve ser integrada às práticas discursivas por meio das técnicas e dispositivos de poder.

No caso do Brasil, economicamente, China é seu maior parceiro comercial do mundo, e um expoente investidor. Segundo o Ministério das Relações Exteriores, junto com o Japão, a China concentra, em território brasileiro, um estoque de investimentos de US\$ 100 bilhões em setores como o de telecomunicações, energia e óleo e gás natural¹²¹.

Essa apreciação realizada sobre os números publicados da Revista SIPLE oferece uma visão panorâmica da historicidade do PLE, especialmente a partir dos anos 1990, período que demarca a internacionalização do português do Brasil com maior intensidade. O exame da capa e dos temas dos volumes evidenciam campos de enunciados e de conceitos em discursos relacionados, de forma inerente, aos acontecimentos da história, como a inserção do português em espaços internacionais e o interesse econômico e geopolítico pela promoção da língua portuguesa. A construção da área de PLE, seja globalmente ou focalizando território brasileiro, como campo de saber intercorre por meio de um domínio de possibilidades de utilização e apropriação dos discursos, que produz verdades que se instalam no campo do ensino e da aprendizagem, das relações sociais e dos interesses econômicos.

Em suma, nesta tese argumentamos que o estabelecimento, de uma maneira institucionalizado, da área de PLE no Brasil transcorre a partir dos gestos de interesse pela internacionalização, pela *conquista* de espaços internacionais. Esse movimento de expansão ocorre em diferentes esferas sociais, culturais, políticas, econômicas e, em nosso caso especificamente, linguísticas. Por esse motivo, a primeira parte deste capítulo expõe enunciados de discursos que lidam com a presença internacional do português – aqui, sobretudo com o foco em ações de gestão por parte de Brasil e Portugal – justamente com o objetivo de situar tal movimento de internacionalização, para apontar *condições de existência* desse processo, principalmente no período pós-2004, “a partir das novas relações de poder e das novas inserções internacionais dos países de língua portuguesa na economia mundial” (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

Uma vez esse contexto explicitado, estreitamos o nosso olhar para o caso brasileiro que é, em si, o enfoque desta tese. Para isso, propomos o ponto de vista da Semântica da Enunciação, mais especificamente, sob o olhar dos movimentos de *gramatização* do português, que aponta para a transnacionalização do português do Brasil, visto que na(s) dinâmica(s) da

¹²¹ Informação veiculada em 2019, por meio da página online do Planalto: <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2019/11/china-e-maior-parceiro-comercial-do-brasil-no-mundo>>. Acesso em 2 de fevereiro de 2020.

internacionalização, o português do Brasil passa a ser significada a partir de uma dupla determinação discursiva: como língua nacional e como língua transnacional (ZOPPI FONTANA, 2009). Por conseguinte, dos acontecimentos linguísticos que sinalizam essa (nova) dimensão para o português do Brasil, elencamos a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, SIPLÉ, na qualidade de importante gesto de política linguística, é um dos gestos que institucionaliza à área de PLE como área de saber e como campo profissional.

Em suma, partimos da consideração de uma *vontade de verdade* veiculada sobre o português, o de ser uma língua internacional. Argumentamos em favor da relação entre língua e relações de poder socioeconômicos que são operadas em prol dessa vontade. Após a explanação sobre o contexto de internacionalização do português, elucidamos o caso de expansão do português do Brasil, que projeta sua língua como transnacional. Como aporte analítico, observamos como a Revista SIPLÉ veicula o discurso de internacionalização de português que, por sua veia nacional, engendra a agenda brasileira da língua e expõe o português do Brasil como língua transnacional. Essa agenda é ainda mais percebida ao dedicar um número de suas publicações ao caso chinês, “gigante parceiro” do Brasil.

A partir de agora, prosseguimos com a consideração das *condições de existência* da área de ensino de PLE no Brasil, focalizando a área em sua institucionalização. Primeiramente, continuamos com o olhar sobre a SIPLÉ, uma vez que se dedica ao tema do ensino de PLE. Em seguida, destacamos os cursos de licenciatura, a formação de professores de PLE no Brasil, com o objetivo de apreender *condições de emergência e de existência* de tais cursos.

Capítulo 3

O LUGAR DO PLE: COMPREENDER O PASSADO PELO SEU PRESENTE

Nos últimos anos, a grande demanda por profissionais [...] motivada, em boa parte, pelo movimento de internacionalização das instituições de nível superior tem forçado a criação de novos cursos de formação inicial, em nível de graduação [...] (MENDES, 2020, p. 44).

A reconstituição de uma historicidade para o ensino de línguas leva-nos a

[...] vasculhar os documentos a fim de interpretar os vestígios da historicidade dos conceitos que mobilizamos no campo do saber em que nos situamos. Evidentemente não se trata de pretender encontrar a “verdade”, mas de reconstruir as falas que criaram uma “vontade de verdade científica” em um certo momento histórico (GREGOLIN, 2006, p.11).

É esse o modo de ler a história a que este trabalho se propõe, uma vez que a leitura do solo epistemológico que constitui o ensino de línguas estrangeiras, no Brasil, faz emergir conceitos que “se delinearam, se digladiaram e constituíram um corpo teórico-metodológico que sustenta, hoje, as formulações dos nossos trabalhos”, como aponta Gregolin, de maneira pertinente e acurada (2006, p.11).

Ainda, é de se elucubrar o retorno à história à guisa de procurar vestígios da historicidade, e não inícios estanques, contínuos ou pré-determinados. A proposta é compreender a coerência de um certo momento da história e por ela delineada a fim de “repensar nosso campo, de reencontrar a historicidade de suas formulações, enfim, de participar da ‘escrita de sua história’” (*ibid.*). Tal projeto teórico-metodológico entrelaça nossas concepções do *discurso*, do *sujeito* e da *História*, em uma basilar relação entre a linguagem, a história e a sociedade.

Nesta linha de raciocínio, podemos transpor a empreitada à qual Gregolin se propõe ao discorrer sobre o discurso¹²² para a formulação da Linguística Aplicada e outros campos de conhecimento que se dedicam a uma busca pela historicidade em que podemos ver a

¹²² Em Gregolin (2006), a autora propõe um retorno à história a fim de investigar a constituição da AD de linha francesa. Nesta seção, não objetivamos fazer o mesmo, mas percorrer o mesmo caminho.

“construção do campo do saber que movimentou teorias, deslocou conhecimentos estabilizados, derrubou certezas e implantou questionamentos que fizeram as ciências humanas enveredarem por questões que até hoje produzem efeitos” (GREGOLIN, 2006, p. 13). Traçamos discursos sobre e da Linguística Aplicada por ser a partir dessa área/campo de saber que a subárea de PLE se insere e se desenvolve.

No entender da análise do discurso, a história não é a cronologia em si, mas a produção de sentidos e, por esse motivo, o pesquisador não deve se atravar à busca das finalidades na história, uma vez que ela se faz pela descontinuidade (FOUCAULT, 2012). Bloch (2001) afirma que a função social da história não seria, exclusivamente, compreender o “presente pelo passado” de forma tradicional, mas compreender o “passado pelo presente”; e, ainda, podemos considerar, tal qual Febvre (1949 apud LE GOFF, 2013), que a história “recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os fatos passados, em função de suas necessidades atuais” (LE GOFF, 2013, p. 27-29).

Tendo isso em vista, partimos do entendimento que há na situação de existência do PLE no presente para empreender o entendimento de seu passado. Em outras palavras, recuperamos suas condições de emergência partindo de suas condições de existência. Assim, ao (re)constituir as práticas discursivas do presente, é possível recuperar a historicidade de nosso objeto, o PLE, uma vez que as coisas não preexistem às práticas.

Esta retomada dos sentidos da escrita sobre a história se deve ao fato de ser uma orientação para nosso processo de leitura e de “escrita” sobre a existência do PLE no Brasil, enquanto *saber*. Embora a organizemos de modo linear, coerente, é imprescindível compreender que sua historicidade se faz de modo esparso, com diálogos teóricos que demarcam suas propostas, suas fronteiras e suas compreensões como *monumento* histórico.

Deste modo, o objetivo desta seção é averiguar de que modo o PLE se institucionaliza como uma área de saber no Brasil. Em outras palavras, discorreremos sobre a institucionalização do saber sobre o PLE no Brasil, na qualidade de constituição e constituinte de campos de saber e profissional; isso porque compreendemos que há uma dupla caução que atravessa o processo de institucionalização da área: teórica e profissional (ZOPPI FONTANA, 2009). Para isso, delineamos considerações sobre as licenciaturas em PLE no Brasil; discorreremos sobre a Linguística Aplicada (LA), área na qual PLE se insere; propomos uma reflexão interpretativa sobre a SIPLÉ; e por fim, refletimos sobre a inserção teórica do PLE na LA.

Sobretudo, defendemos que o movimento de *institucionalização de saber* sobre PLE se dá a partir do processo de internacionalização e, efetivamente, a partir do processo de transnacionalização da língua. Por esse motivo, ao empreendermos a descrição analítica o qual

nos propomos, os percursos históricos revelam discursos e *vontades de verdade* que engendram o português do Brasil como língua internacional. Desse modo, este capítulo enfoca, propriamente, a questão da **institucionalização**.

Primeiramente, descrevemos o processo histórico de instituição das licenciaturas com vias de caracterizá-las e assinalar seu papel no processo de internacionalização do português do Brasil. Aqui, apresentamos os cursos com uma análise documental disponível nas páginas *online* das quatro universidades, considerando que a criação desses cursos depende “dos projetos de internacionalização das universidades, da experiência do corpo docente e das demandas distintas que também são decorrentes da localização geográfica dessas instituições” (CAVALCANTI, 2020, p. 12).

Em seguida, dissertamos acerca da inscrição do PLE na área de estudos da Linguística Aplicada (LA), na qualidade de área essencialmente teórico-prática. Perscrutar tal relação se justifica porquanto é dentro do campo da LA que o PLE se estabelece e é onde, de modo geral, seus debates, suas definições, suas discussões acontecem. Neste momento, nosso objetivo é estabelecer “à qual LA o PLE se insere” no decorrer de sua historicidade. Ainda, instituímos as nomenclaturas que se referem a área que, comumente, utilizamos PLE.

As etapas descritas anteriormente, que constituem os objetivos específicos desta seção, visam buscar discursos institucionais que são veiculadores dessa *verdade* que, por sua vez, perpassa as esferas da sociedade em uma totalidade¹²³. Diante de diversos modos de operar o recorte de nosso corpus, optamos por esse, pois se dá em espaços institucionalizados e, por isso, relevantes na configuração do saber e em seus gestos de poder sobre o PLE.

É importante lembrar que a concepção de verdade, em nosso escopo teórico, não está em oposição à mentira. Em outras palavras, afirmar que o *PLE como uma área do ensino e aprendizagem de línguas* é instituído como verdade não significa que em realidade não seja e que estejamos propondo contradizer ou declinar tal aceção. Almejamos, efetivamente, averiguar como e com quais objetivos o *saber* – em relação ao PLE – produz essa verdade que se instala e se revela nas práticas discursivas. Em consonância com Foucault, compreendemos que o conhecimento e a verdade são proposições históricas e, por este motivo, se manifestam através de discursos científicos entendidos como verdadeiros, positivos e, sendo assim, aceitos e tomados em sua positividade.

Em suma, objetivamos apreender a historicidade de PLE no Brasil tomando por base, suas condições de existência no presente.

¹²³ Dado que o estabelecimento do PLE como campo teórico e de trabalho afeta lugares de enunciação do profissional em PLE como um todo, seja ele pesquisador, tradutor, gramático, professor, etc.

3.1 As licenciaturas em PLE: Histórico da constituição da área no Brasil

O cenário geopolítico e social que focamos neste trabalho exige e determina (novas) abrangências do escopo do PLE. Se se expandem a multiplicidade de contextos pedagógicos, aumentam-se também demandas para o ensino. Tais contextos são eventualmente centralizados e/ou privilegiados em relação à internacionalização e, por conseguinte, a mercantilização da língua portuguesa; também enfocam, institucionalizam e divulgam outras demandas sociais de sujeitos que não têm o português como língua materna, como o ensino de português a surdos, indígenas ou sujeitos em situação de migração.

No primeiro contexto supracitado, é inevitável destacar o *boom* do ensino de PLE (ROCHA, 2019) a partir da assinatura do Tratado de Assunção e a formação do MERCOSUL, em 1991. Nessa circunstância, demarcada principalmente por investidas estatais de promoção do PLE, verificamos

[...] ações estratégicas do Estado brasileiro tendentes à reconfiguração da sua inserção no espaço geopolítico internacional, observamos que a questão da “valorização e divulgação da língua portuguesa”, da sua “internacionalização”, da sua redefinição como “língua de comunicação internacional”, aparece com vigor e recorrência nas práticas discursivas de diversos setores da sociedade. Desta maneira, razões políticas e de mercado se conjugam para delinear uma nova demanda em relação ao ensino da língua portuguesa no mundo [...] (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 14)

Assim, emergem contextos de ensino e, por esse motivo, profissionais devem se especializar cada dia mais na área, para atenderem a tais interesses. Como campo de trabalho, sabemos que sua existência tem longa história; porém, na qualidade de especialidade teórico-acadêmica, sua história é mais recente.

Em relação àquele segundo contexto mencionado, é clássico referir-se ao ensino de português para surdos e indígenas. Na contemporaneidade, em contextos de ensino emergentes, tem se destacado o ensino de português para imigrantes e também para refugiados, neste caso, a nomenclatura adotada está sob a alcunha de PLAc, Português Língua de Acolhimento; na Universidade Federal do Paraná, tem sido adotado o termo PBMIH, “Português Brasileiro para Migração Humanitária (SCARAMUCCI; BIZON, 2020). Aqui, particularmente, ressaltamos a relação entre o ensino de PLE e a perspectiva teórica da Linguística Aplicada Indisciplinar, que se preocupa com contextos mais marginalizados (MOITA LOPES, 2006).

Podemos afirmar que há uma relação entre Linguística Aplicada Indisciplinar e ensino de PLE, nos dois contextos acima mencionados, no que tange à institucionalização acadêmica, ainda que por vezes, de forma tímida. Ainda, quando observamos a constituição das licenciaturas em PLE, tal relação se evidencia e revela percursos da constituição dessa área no Brasil, uma vez que se assinalam contextos sociohistóricos e geopolíticos próprios. Ademais, a observação e análise desses cursos propicia o entendimento e a constituição da historicidade do ensino de PLE, à medida que vão se filiando a teorias linguísticas vigentes, no que se referem às suas características especificidades e seus contextos próprios, nas quais tais licenciaturas foram criadas e/ou implementadas.

Na comunidade acadêmica nacional, a implantação de licenciaturas confere à área uma dimensão cada vez mais científica e profissional¹²⁴. Essa iniciativa é um marco no processo cada vez maior de *transnacionalização* da língua e, propriamente, demonstra a instituição da *posição de autoria* brasileira, uma vez que se dá a formação de professores de português no Brasil e com suas demandas particulares, o que resulta na proliferação de pesquisas e divulgação.

Apenas¹²⁵ quatro universidades brasileiras mantêm cursos para formação de professores de PLE e, de modo geral, “apresentam objetivos similares, mas ainda assim trazem muitas especificidades, que são justamente o reflexo da diversidade dos contextos políticos, culturais e educacionais em que os cursos de desenvolvem” (MENDES, 2020, p. 44).

Comumente, os cursos são integrados aos cursos de Letras e, especialmente, à área de Letras Vernáculas, visto que se trata da formação de professores de línguas:

Quadro 3: Licenciaturas em PLE no Brasil

Ano de abertura	Instituição	Habilitação / Nome do curso
1997	UnB	Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua
2005	UFBA	Licenciatura em Português Língua Estrangeira /Português Segunda Língua
2014	UNILA	Licenciatura em Português Língua Estrangeira (Habilitação)

¹²⁴ Neste trabalho, focamos as licenciaturas em PLE. No entanto, esta discussão pode ser ampliada a outros contextos de formação de professores, como cursos de extensão, cursos de formação continuada ou, ainda, disciplinas que integram essa especialidade nos cursos de Letras.

¹²⁵ Na Argentina, por exemplo, território muito menor, há mais de dezesseis cursos de licenciatura em PLE.

2017	UNICAMP	Licenciatura em Português Língua Estrangeira /Português Segunda Língua (Habilitação)
------	---------	--

Fonte: Elaboração da própria autora.

Antes de delinearmos considerações analíticas sobre cada curso de licenciatura, cabe destacar a denominação adotada pelos cursos, “Português Língua Estrangeira” e “Português Segunda Língua”. Aproveitamos o ensejo para definir tais nomenclaturas de modo geral e breve, uma vez que dedicamos um momento específico a tal apreciação.

Aprender uma língua na qualidade de língua estrangeira significa estar em contato com ela fora das fronteiras de onde ela é língua oficial. No caso de segunda língua, a aprendizagem se dá quando no território no qual ela é língua oficial¹²⁶. Esta é uma definição “clássica”, no entanto os sentidos dessa definição não estão em jogo em todos os textos, como veremos na análise das licenciaturas.

Deste modo, as licenciaturas adotam essas nomenclaturas levando em conta tal aspecto geográfico; outrossim, as próprias designações são consolidadas no Brasil, ainda que tema de debates, elucidados posteriormente nesta tese. Em contrapartida, reconhecemos a existência de outras nomenclaturas que se relacionam a distintas perspectivas conceituais em relação ao entendimento de língua e de língua estrangeira e que serão apresentadas e discutidas neste capítulo.

No que se segue, focalizamos as quatro licenciaturas em PLE disponíveis no Brasil atualmente. Ressaltamos que não realizamos descrições específicas e detalhadas de suas fundações, como as que podem ser encontradas na coletânea organizada em Scaramucci e Bizon (2020). Em contraparte, para cada uma, salientamos diferentes aspectos para análise com vias de contribuir de maneira mais eficaz na construção de uma historicidade para o ensino de PLE no Brasil e, assim, de sua institucionalização.

A história sociopolítica de criação de cada curso é particular e, por esse motivo, há uma impossibilidade de analisar cada uma a partir de um mesmo objetivo analítico, já que as condições de fundação de cada licenciatura são diferentes. Como partimos de um posicionamento e entendimento de que a história se faz a partir da *descontinuidade*, cada instituição é constituída por essa *descontinuidade*, de maneira particular. Nosso olhar analítico depreende a partir da historicidade da fundação, da criação de cada licenciatura, em relação ao

¹²⁶ Aprofundamos esta discussão na subseção 3.2.3.

que é possível organizar analiticamente uma história sobre a institucionalização da área de saber sobre PLE no Brasil.

Ressaltamos que a própria área de saber, no Brasil, ainda não é consolidada e, dada nossa filiação discursiva, compreendemos que as verdades não são unas, acabadas, singulares, pelo contrário: este campo de saber está em constante transformação, uma vez que as relações com a história são intrínsecas.

Deste modo, com o objetivo de constituir um panorama geral do processo de institucionalização da área de PLE no Brasil, enfocamos em cada universidade:

- Na descrição da licenciatura na UnB, ressaltamos os *laços metonímicos* que o português do Brasil estabelece com a Nação; além da identificação de um aceno contundente ao mercado de trabalho internacional, com ênfase no ensino de segunda língua.
- Com a análise da licenciatura na UFBA, tematizamos um importante aspecto da transnacionalização do português Brasil: a relação entre língua e cultura, característico da constituição do Estado e das identidades nacionais.
- Na UNILA evidenciamos o proeminente e desejável processo de integração regional na América Latina, principalmente motivado pela formação do bloco Mercosul, que visa aproximar as nações latino-americanas.
- E por fim, na Unicamp, destacamos a relação intrínseca entre a emergência de políticas sobre a língua e a institucionalização da área no Brasil.

Cada etapa analítica das licenciaturas enfoca um determinado aspecto do processo de transnacionalização do português do Brasil, dado que a *institucionalização do saber* sobre a área de PLE é um de seus aspectos. Outrossim, possibilita uma visão global dessa institucionalização no Brasil, uma vez que apresentam em comum o fato de explicitarem, destacarem e estabelecerem o português do Brasil como área teórica e profissional, seja por meio da menção explícita a “português brasileiro” e outras alcunhas relacionadas, seja por meio da referência histórica deste.

Optamos por intitular cada subseção com um enunciado que guia nossa exposição e foco em cada licenciatura. Esses títulos se relacionam com *formações discursivas* que guiam nossas descrições.

Ao discorrermos sobre as licenciaturas, tomamos conhecimento de importantes momentos na constituição do PLE como área de saber, uma vez que suas especificidades revelam movimentos da própria história do Brasil. Daí a pertinência de um olhar discursivo.

3.1.1 A licenciatura em PBSL na UnB: vínculos entre língua e nação

A criação e implementação da primeira licenciatura brasileira em PLE, na Universidade de Brasília (UnB), além de se tratar de um *acontecimento discursivo* e, também, *linguístico*, demarca um importante momento no processo de institucionalização da área no Brasil.

Neste momento do texto, objetivamos analisar e descrever os laços que são estabelecidos entre o português do Brasil e o país, considerando, sobretudo, o processo de *gramatização* da língua e, mais especificamente, o momento de *transnacionalização* do português do Brasil. Para isso, tomamos um enunciado, o texto disponível no portal da UnB sobre a licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL). É um enunciado já que, segundo Foucault (2012), tem uma *função enunciativa*: o fato de ele ser produzido por um sujeito em um lugar institucional, definido por regras sociohistóricas, que possibilitam e definem que seja enunciado. Portanto, visamos descrever o exercício da função enunciativa deste enunciado.

Vale lembrar que não nos ocupamos da descrição de um “sujeito”, um autor do texto; mas das possibilidades de existência de um enunciado como este. Assim, consideramos que este conteúdo é um enunciado que tem suas margens povoadas por outros enunciados e sentidos construídos historicamente.

Para uma apreciação analítica da oferta de licenciatura em PBSL na UnB, reproduzimos o conteúdo disponível na página *online* do curso¹²⁷:

Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (Licenciatura)

O Curso de Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (Licenciatura) tem por meta a formação de professores de língua portuguesa para ensinar o português do Brasil - língua, literatura e cultura – a falantes e usuários de outras línguas. O curso, que se circunscreve em um contexto de políticas linguística, foi criado com o objetivo principal de atender a comunidades que, no Brasil, não têm o português como primeira língua e que, no exterior, desejam aprender o português do Brasil como língua de comunicação internacional.

Perfil: O público-alvo do Curso de Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (Licenciatura) são os estudantes brasileiros interessados pelo ensino da língua portuguesa para falantes e usuários de outras línguas, seja língua estrangeira, língua indígena ou língua de sinais. Não se exclui, entretanto, a possibilidade de receber estudantes estrangeiros, que sejam aprovados no exame de seleção (Vestibular, PAS, etc.). O graduado (licenciado) conta com uma sólida formação interdisciplinar, que se orienta para o desenvolvimento da compreensão e produção linguísticas e intelectuais, bem como para os estudos contrastivos, visando à

¹²⁷ Disponível em: <<http://www.lip.unb.br/graduacao/cursos>>. Acesso em: 3 de março de 2020.

preparação de profissionais aptos a ensinarem o português do Brasil vernacular para falantes de outras línguas das mais diversas comunidades nacionais e internacionais.

Mercado de Trabalho: O mercado de trabalho para os licenciados em Letras – Português do Brasil com Segunda Língua (PBSL) é amplo, uma vez que o Curso habilitará professores para atuarem em comunidades que não têm o português como língua materna, tendo em vista, especialmente, que, na atualidade, o português é língua de dois grandes mercados mundiais – a União Europeia e o Mercosul, e língua oficial de todos os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). O egresso do Curso de PBSL poderá ocupar espaços em mercados brasileiros ou estrangeiros que requeiram o conhecimento da língua portuguesa, por motivos sociais, políticos e econômicos. (...)

Do primeiro parágrafo, primeiramente, destacamos a relação apontada entre o curso e “um contexto de políticas linguística” devido à questão de determinação: aqui, o artigo indefinido “um” é especificado posteriormente, o contexto no qual a textualidade se refere ao ensino de português a surdos e indígenas e à comunidade internacional. O artigo “um” não indetermina o contexto, ao contrário, o singulariza.

O Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas, fundado na UnB, visava oferecer cursos de português para o público externo e

[a] enorme procura por esses cursos e a escassez de oportunidades de formação de professores especializados para atuar na área chamaram a atenção de docentes do Instituto de Letras e o LIP¹²⁸ assumiu para si a tarefa de criar um curso, em nível de graduação e de forma institucionalizada, para formar professores para o ensino de português como L2¹²⁹, incluindo, assim, o ensino da língua para alunos indígenas e alunos surdos (NIEDERAUER; RAMOS; MAIA-PIRES; VINECKÝ, 2020, p. 21)

A criação do curso na UnB se vincula, principalmente, à localização geográfica da universidade que, por se situar na capital do país, é adjacente a diversas embaixadas e diversos organismos internacionais, além de ser destino de sujeitos vindos de diferentes partes do mundo. De maneira muito similar – e intertextual – à descrição do curso presente na página online do curso de PBSL, Faulstich (2008, p.26-27) aponta que “o curso foi planejado em um contexto de Políticas Linguísticas e seu foco sempre foi difundir o português do Brasil como língua de comunicação internacional”. O que nos chama a atenção é esse estabelecimento do “português do Brasil como língua de comunicação internacional” que representa, exatamente, o interesse na promoção internacional da língua e a ampliação de espaços de enunciação. No caso, ainda que esteja em contexto de segunda língua, isto é, dentro das fronteiras, é ressaltada a definição de uma língua de comunicação internacional. Para além disso, não só a inscrição do

¹²⁸ O LIP é o departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da UnB.

¹²⁹ L2 refere-se ao termo segunda língua.

português em espaços internacionais, mas transnacionais, uma vez que se trata do português do Brasil (ZOPPI FONTANA, 2009).

No mesmo parágrafo de descrição do curso na página online, há a afirmação de que a licenciatura em PBSL “tem por meta a formação de professores de língua portuguesa para ensinar o **português do Brasil – língua, literatura e cultura** – a falantes e usuários de outras línguas” (grifos nossos). Destacamos uma relação entre “português do Brasil”, “língua”, “literatura” e “cultura”, uma vez que há uma homogeneização, como se no território nacional houvesse apenas uma manifestação, representativa e própria do Brasil e que caracteriza e diferencia os povos do Brasil com “falantes e usuários de outras línguas”. Este espaço simbólico de identificação é lugar de construção e de representação do que “significa ser brasileiro”, da unidade e da identidade entre Língua, Nação e Estado (ORLANDI, 2001).

Por conseguinte, falantes de outras línguas não estariam inclusos na língua, literatura e cultura. Tal indicação soa complexa, uma vez que a comunidade surda brasileira, por exemplo, tem contato com as diversas manifestações culturais e literárias no Brasil. É determinação do público-alvo, beneficiário de cursos de português como segunda língua, determinada não pela nacionalidade, mas pela língua (ZOPPI FONTANA, 2009), principalmente dado ao fato de que outras comunidades – além dos estrangeiros – estão incluídos como possíveis alunos de português.

No parágrafo seguinte, é descrito o público-alvo e perfil do estudante do curso de PBSL. Os destinatários em potencial dos conhecimentos adquiridos da licenciatura são “estudantes brasileiros” e, também, “estudantes estrangeiros” “interessados no ensino da língua portuguesa para falantes e usuários de outras línguas, seja língua estrangeira, língua indígena ou língua de sinais”. Novamente nos deparamos com a determinação e vínculo entre língua e nação, uma vez que há menção e uma oposição entre estudantes brasileiros e estrangeiros: nesse caso, onde se estariam os discentes indígenas e/ou surdos naturais do Brasil, dado que não há a determinação “ensinar português para brasileiros”?

Ademais, a determinação dos interessados é operada e dividida por línguas: língua estrangeira, língua indígena, língua de sinais, isto é, “não falantes da língua portuguesa”, da “língua do Brasil”. Pode-se dizer que há uma contradição nesse texto do site que leva ao apagamento dos “saberes”/ conhecimentos sobre a língua e cultura do Brasil por partes dos indígenas e surdos que, ademais, moram, habitam, vivem e nasceram no Brasil.

Portanto, por um lado, há a identificação entre Língua e Nação brasileiras e, por outro, “falantes de e usuários de outras línguas”, determinação esta que poderia ser reformulada para

“falantes de outras nacionalidades”, isso se consideramos uma assimilação entre língua materna e língua nacional.

A licenciatura visa à “preparação de profissionais aptos a ensinarem o português do Brasil vernacular para falantes de outras línguas das mais diversas comunidades nacionais e internacionais”; em outras palavras, objetiva formar profissionais para ensinarem aqueles que não têm o português do Brasil como língua materna. É de se considerar, nesse caso, o uso da expressão “português do Brasil vernacular”, uma vez que “vernacular” refere-se a algo particular ou característico de uma região, de um país.

O “vernáculo brasileiro” emerge da colonização e do deslocamento da língua a um território distinto e, a partir disso, há uma historização desta, assistida por um processo de *gramatização* que segue a organização política do país (ORLANDI, 2002). Sendo assim, prevê-se a formação de profissionais que ensinem o português do Brasil não apenas como uma das variedades existentes da língua portuguesa¹³⁰, mas o português da Nação Brasileira, entendimento oriundo a partir da metade do século XIX, ligado ao processo de gramatização brasileira do português: “o que está em questão, não é somente a predominância de uma língua sobre as outras, nem mesmo a língua do Estado, mas a língua enquanto signo de nacionalidade, ou seja, sua relação com a nação” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 24).

Retomando a questão do campo de trabalho para o profissional em Letras, na especialidade PBSL, que o segundo parágrafo (PERFIL) delineia, seguimos em direção ao terceiro parágrafo, que se dedica, especificamente, à exposição do mercado de trabalho possível para o profissional.

A exposição se inicia afirmando que o mercado de trabalho é amplo e, à vista disso, retoma os parágrafos anteriores em relação ao perfil do egresso e aos objetivos da licenciatura: habilitar professores para “atuarem em comunidades que não têm o português como língua materna, **tendo em vista, especialmente**, que, na atualidade, o português é língua de dois grandes mercados mundiais (...), e língua oficial (...) da CPLP” (grifos nossos). Destacamos um sentido que a textualidade evoca: primeiramente, declara que o curso forma profissionais que atuem em comunidades que não têm o português como língua materna para, posteriormente, mencionar espaços internacionais. A utilização da expressão “tendo em vista” indica: considerar; dar importância; ter como objetivo; e outros termos e expressões que indicam desejo, explicação. Além disso, a própria utilização do advérbio “especialmente” que indica, ainda mais, um tom de desejo, objetivo. Ambas as expressões “ter em vista” e “especialmente”

¹³⁰ Aqui, nos referimos às variedades relativas aos Estados-nação, não estamos levando em conta as intranacionais.

ressaltam o desejo de internacionalização e o trabalho do profissional em espaços internacionais – e nacionais, considerando os estrangeiros.

Por fim, destacamos a utilização do termo “mercado”. Ao todo, é utilizado três vezes: “mercado de trabalho” no título do parágrafo; “mercados mundiais” e “mercados brasileiros ou estrangeiros”. Ressaltamos este termo uma vez que relacionamos, especificamente, à questão capitalista, ao *mercado de línguas*.

O português, língua de “dois mercados mundiais” – União Europeia e Mercosul – reflete uma situação político-econômica do uso da língua, questão abordada, inclusive, no capítulo anterior. O mesmo com a menção do português como língua oficial da CPLP. Nesses casos, considera-se o português em espaços internacionais; não necessariamente o português como segunda língua; e, se não se refere à segunda língua, refere-se à “língua vernacular brasileira”?¹³¹. Além disso, nestes casos, já não há menção ao “português vernacular do Brasil”. Em outras palavras, fala-se do “português” em espaços internacionais, e não do “português do Brasil”; ainda que nos parágrafos anteriores se enfoque este.

Em se tratando dos “mercados brasileiros ou estrangeiros”, inferimos que os mercados estrangeiros se relacionam aos geopolíticos anteriormente citados. No caso dos mercados brasileiros, trata-se do próprio campo profissional do professor de línguas vernáculas, mas, de modo retórico, novamente indagamos: refere-se ao ensino do português como segunda língua, como língua oficial ou como língua nacional?

Além disso, é ponderável a não inclusão do ensino de português como segunda língua neste parágrafo sobre mercado de trabalho, uma vez que também corresponde a uma área profissional plenamente possível. Dado que o perfil do profissional formado nessa licenciatura tem a possibilidade de atuar como professor de PLE e PL2, é possível inferir um silenciamento e apagamento das necessidades de se ensinar português aos surdos e indígenas que anteriormente era enunciado e, discursivamente, opera sentidos mercantilistas no que tange a internacionalização da área de atuação do profissional em PLE. Essa contradição revela uma disposição dos discursos à dispersão, condição que subjaz a todo discurso.

Diante de todas essas considerações, compreendemos que há um efeito de desestabilização produzido pela institucionalização de um saber sobre o PLE. Zoppi Fontana assevera, nesta linha de raciocínio, que:

[...] esse deslocamento (...) que reformula “pessoas de outras nacionalidades” (onde aparece a dimensão da língua nacional como definidora da relação dos sujeitos com o

¹³¹ Trata-se de uma pergunta retórica. Para averiguar como se dá o ensino de português em todos esses espaços, são necessárias pesquisas à parte.

Estado brasileiro, permitindo sua identificação como brasileiros ou “de outras nacionalidades”) para “comunidades que não têm o português como língua materna” (onde aparece a dimensão da língua materna como espaço simbólico de identificação que permite incluir na “nacionalidade” os sujeitos que não falam a língua nacional, notadamente índios e surdos) nos revela a eficácia ideológica do equívoco que atravessa a relação do brasileiro com a sua língua. Trata-se do efeito de coincidência imaginária entre língua nacional (Português do Brasil) e língua materna (...) (2009, p. 31-32)

A autora, ainda, referencia Payer (2009): “ensina-se língua nacional *como se fosse* a língua materna”. E também, Pfeifer ressalta que tal efeito de coincidência se mantém e é reforçado no espaço escolarizado, já que “(...) na ordem do imaginário, espaço da organização dos sentidos, tudo se passa como se o sujeito da linguagem brasileiro fosse à escola para aprender a língua materna e a língua nacional” (2005, p. 28). No âmbito da gramatização do português do Brasil, essa evidência que vai sendo produzida e institucionalizada se constitui como uma “memória institucionalizada” (PFEIFER, 2005, p. 31).

Coadunamos com as proposições das autoras e vamos além: esse funcionamento imaginário entre língua nacional em igualdade com a língua materna ofereceria um efeito de sentido operado não apenas nas escolas, na educação básica, mas também na própria formação do professor de PLE/PL2. Esse saber, cada vez mais institucionalizado se reproduz na forma de práticas discursivas, uma vez que se constitui no espaço de memória e, por esse motivo, vai se instalando como *verdade* na sociedade.

No processo de *gramatização* do português do Brasil encontramos *laços metonímicos* entre a língua e o Estado-nação, isto é, a língua, na qualidade de língua nacional, estabelece vínculos com a Nação brasileira. Por conseguinte, quando se trata de seu ensino e da formação de professores, tal caráter vai se sustentando. Sendo assim, o efeito de “homogeneização”, de “sinonímia”, de coincidência entre língua materna e língua nacional vai perdurando desde a educação básica até a superior, da formação inicial à acadêmica, do leitor ao produtor de pesquisas.

Na qualidade de língua transnacional, o português estabelece fortes vínculos de “identificação com a história e identidade nacionais, reformulados pelos discursos de “internacionalização” e “mercantilização” que deslocam o sentido da língua nacional” (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 22). É o que observamos quando analisamos enunciados como “português do Brasil – língua, literatura e cultura”, em outras palavras: no Brasil, se fala em português, a literatura é em português, vive-se a cultura em português.

Em suma, ao assumirmos o português do Brasil como língua transnacional e o fortalecimento de sua discussão na comunidade científica nacional, consideramos a

institucionalização de um *saber*. Isto posto, compreendemos que o conceito de *saber* tal qual Foucault: como “um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva; aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva” (GREGOLIN, 2006, p. 96).

Trata-se, portanto, de um *saber* sobre a língua que vai se constituindo como *verdade* na sociedade por meio de *práticas discursivas* que, por sua vez, produzem os sentidos historicamente.

3.1.2 Licenciatura em PLE/PL2 na UFBA: português brasileiro como língua de cultura

Do mesmo modo que em outras universidades, os projetos voltados ao ensino de PLE/PL2 na Universidade Federal da Bahia, doravante UFBA, foram instituídos por meio de cursos de extensão, projetos estes que serviram como ações iniciais para a capacitação de profissionais e estímulo à pesquisa em PLE/PL2. Historicamente, os cursos de extensão na UFBA, nesse âmbito, tiveram início em 1986 em parceria com universidades estrangeiras. No mesmo período, em 1990, o Centro de Ensino de Português Língua Estrangeira (CEPE) foi criado e teve duração até 2000, ano que marca a criação do Programa de Pesquisa e Ensino em Português; programa fulcral para a concepção da licenciatura plena em PLE na universidade, em 2005 (MENDES, 2020).

Inicialmente, a licenciatura em PLE/PL2 da UFBA contava com formação em dupla habilitação, o profissional formado era habilitado para o ensino de língua materna e de uma língua estrangeira, no caso, Português Língua Estrangeira. No entanto, com a Resolução CNE/CP n.1 do ano de 2011, que previa o aumento da carga horária dos cursos de Letras em dupla habilitação e exigiu que diversas instituições de ensino de superior reformulassem seus cursos, a UFBA extinguiu as habilitações duplas. Por este motivo, a partir de 2012, o Instituto de Letras da UFBA oferece habilitações em três percursos formativos principais¹³²:

- O curso de **Letras Vernáculas**;
- O curso de **Língua Estrangeira Moderna ou Clássica**;

¹³² Informação transcrita da página *online* do Instituto de Letras da UFBA: <<https://letras.ufba.br/graduacao>>. Acesso em: 5 de abril de 2020.

- O curso de **Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna ou Português como Língua Estrangeira**.

Os dois primeiros oferecem habilitação nas modalidades licenciatura e bacharelado, e a terceira apenas em licenciatura; compreendemos que justamente pela novidade da oferta do curso, e não devido a uma certa “displícência” em relação à pertinência do bacharelado nesta área, uma vez que seu âmbito científico é igualmente sólido.

A “Licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua” da UFBA:

[...] objetiva formar profissionais capacitados para o ensino de português para falantes de outras línguas, em variados contextos nos quais pode ser desenvolvido, como língua estrangeira ou segunda língua, preparando-os, também, para compreender a **dimensão multicultural das sociedades contemporâneas** e para atuar como **agentes promotores de uma educação linguística intercultural**, capaz de promover e incentivar a projeção do **português brasileiro como língua de cultura** (UFBA, 2012 apud MENDES, 2020, p. 45¹³³, grifos nossos)

Destacamos trechos que indicam a entrada de nossas análises sobre a licenciatura em PLE da UFBA: a intrínseca relação estabelecida entre língua e cultura. Aliás, a dimensão cultural no curso de Letras é enfocada não somente na textualidade do Projeto Curricular, mas também na própria nomenclatura de ambos cursos de pós-graduação acadêmica do Instituto de Letras: o Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) e o Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult). Nesse caso, compreendemos que os cursos de Letras no Brasil, de modo geral, abrangem a dimensão cultural das sociedades no entendimento de ensino de língua materna ou estrangeira; aqui, no entanto, ressaltamos a relação entre língua, literatura e cultura, visto que as designações dessas formações indicam, logo à primeira vista, o aspecto nodal de formação.

Retomando o trecho do Projeto supracitado, destacamos as seguintes determinações:

- I. dimensão multicultural das sociedades contemporâneas
- II. agentes promotores
- III. educação linguística intercultural
- IV. português brasileiro como língua de cultura

¹³³ O Projeto de *Reformulação Curricular do Curso de Letras* da UFBA, de 2012, é de acesso restrito e, por esse motivo, utilizamos para análise as citações disponíveis em Mendes (2020).

Presume-se que o egresso é ciente da realidade multicultural atual, condição esta que tem sido assumida nas ciências humanas e cada vez mais aplicada na formação teórica e prática de professores de línguas. Primeiramente, portanto, é ressaltado o entorno de diversidade cultural o qual as sociedades contemporâneas estão inseridas. No interior desse contexto, os profissionais formados, isto é, os **agentes**, são promotores de uma educação intercultural. Qualificam-se os egressos como agentes, eles são “agente[s] de interculturalidade, bem como agente[s] político[s] de promoção e de projeção da língua portuguesa no mundo” (MENDES, 2020, p. 46); assim, apontamos uma relação entre um “agente político” e um embaixador¹³⁴, à medida que se caracterizam como intermediadores em prol de um objetivo, linguístico no caso. Todavia, ao passo que as atividades de um embaixador se aproximam mais à representação política diplomática, o agente político está no nível da atitude, aqui, com ações didático-pedagógicas em favor de uma mudança política na sociedade. Nesse sentido, o agente da UFBA operaria em defesa do reconhecimento das sociedades multiculturais.

Em suma, no grande âmbito das diversidades das sociedades – dentro delas e entre elas – o profissional em Letras teria em conta a possibilidade de uma educação linguística intercultural, isto é, caracterizada pela possibilidade de ação integradora e interacional que também considera as diferenças. De fato, tais prerrogativas sobre a promoção da multiculturalidade e do multilinguismo tem sido pauta de políticas, como no âmbito de políticas públicas dos documentos oficiais de ensino¹³⁵ ou como políticas de integração regional¹³⁶.

Ressaltamos que não é objetivo desta tese tecer ou aprofundar características sobre cultura, sobre as sociedades multiculturais ou educação e linguística intercultural. Interessa-nos descrever características das licenciaturas com o objetivo de trazer à vista para a constituição de uma historicidade da instituição da área do ensino de PLE no Brasil.

Ainda no trecho do Projeto Curricular, “português brasileiro como língua de cultura” se mostra como uma análise pertinente. Em primeiro lugar, determina-se a promoção e projeção do português do Brasil por meio da utilização da nacionalidade “brasileiro”. Assim, ainda que assuma a existência da diversidade e multiculturalidade também em relação ao português, o foco da formação é o oficial do Brasil, o “nacional”. Em seguida, apontamos a designação

¹³⁴ Apontamos essa relação porque no âmbito da produção de sentidos, ambos atuam de forma política. Além disso, em outros enunciados no campo da política linguística, encontramos a definição de professores como embaixadores culturais de promoção do português do Brasil, como pode ser verificado com mais detalhes em Diniz, 2012.

¹³⁵ Por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017.

¹³⁶ Assim como as descritas na subseção sobre a Unila.

“português brasileiro **como** língua de cultura”, aqui, destacamos que a designação constrói seu campo referencial em relação ao português brasileiro:

português brasileiro + **como** + língua de cultura (sintagma nominal – SN)

Semelhantemente, encontramos outras formulações dentro da área de PLE: “Português **como** Língua Estrangeira”, “Português **como** Segunda Língua” ou “Português **como** Língua de Integração”. Portanto, podemos notar reformulações de sintagmas nominais que caracterizam o ensino de português em determinados contextos, com concepções particulares. A conjunção “como” indica comparação, igualdade ou um estado de característica muito semelhante: “português brasileiro = SN [língua de cultura/língua estrangeira/segunda língua/língua de integração]”.

Dado que o elemento que guia a pesquisa no interior nos estudos foucaultianos é o questionamento “por que este enunciado e não outro em seu lugar?”, somos levadas a destacar práticas discursivas que se associam a esse enunciado, buscamos *discursos adjacentes*. Por conseguinte, indagamos a possibilidade de existência e sinonímia entre “português brasileiro como língua de cultura” e “português brasileiro como língua-cultura”. Essa relação com língua-cultura se deve ao fato de ser uma expressão que vem sido amplamente utilizada por pesquisadores que adotam esta perspectiva.

A utilização do termo “língua-cultura” ou “língua/cultura” indica a característica inerente de ensino e aprendizagem de uma língua e de uma cultura, além de indicar um fenômeno uníssono. Refere-se à inter-relação indissociável entre os dois conceitos, que devem ser articulados intrinsecamente e entrelaçados na sala de aula, visto que um conceito subjaz o outro, em uma relação recíproca e bilateral. Deste modo, os assuntos abordados na sala de aula são abordados não só pelo fenômeno linguístico, através dos seus aspectos inerentes, como o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico, o discursivo e, inclusive, ideológico; bem como os sentidos possíveis (semanticamente falando) que esse elemento linguístico ganha culturalmente, em determinado momento da história.

No entanto, no Projeto há utilização de preposição que, por um lado, designa a locução adverbial “de cultura”, adverbial visto que poderia ser substituída pelo adjetivo “cultural”. A preposição “de” qualifica, caracteriza o tipo de língua: não se trata, por exemplo, de uma língua **do** povo, não é uma língua **da** gente, não é uma língua **de** universitários, é **de** cultura¹³⁷. Assim,

¹³⁷ Ainda, outros sentidos seriam possíveis se a expressão fosse “língua **da** cultura”, o que indica posse: “língua da cultura [brasileira]. Nossa análise aponta para uma perspectiva nessa direção.

é um advérbio que está classificando, caracterizando. Portanto, a acepção “língua cultural” expressa a característica da língua, e não necessariamente a relação entre língua e cultura.

Por conseguinte, um sentido possível apreendido por “português brasileiro como língua de cultura” se dá por meio da relação com a formulação “português brasileiro = língua cultural”. Isso significa que a natureza cultural do português brasileiro é não só assumida, mas também sublinhada, além de exprimir o desejo de projeção internacional da língua e da cultura.

Para além da definição, da caracterização do português brasileiro como língua cultural – afinal, todas são, todas as línguas têm uma noção cultural que lhes são inerentes – notamos, discursivamente, o tema da *transnacionalização* do português: os agentes promotores de uma linguística intercultural promovem e incentivam a projeção do português brasileiro como língua cultural. Aqui, destacamos que “cultura” indica as diversas práticas sociais de um povo. Assim, ao divulgar língua e cultura brasileiras, na pluralidade de práticas que ambos termos abarcam, estabelecem-se, necessariamente, *laços metonímicos* com discursos de brasilidade, quanto a língua, a cultura chamada popular, aos seus aspectos jurídico-políticos, as suas determinações religiosas, relatos, relação língua-literatura, imigração, colonização, discursos “sobre” o Brasil etc. (ORLANDI, 2002, p. 10). Significa, acima de tudo, o português brasileiro como uma língua “com memória”.

No trecho do Projeto exposto, há um encadeamento argumentativo em favor da relação intrínseca entre língua e cultura: ao assumir as sociedades como multiculturais; em seguida, ao designar o egresso como um agente de interculturalidade e inter-relacionar educação, linguística e interculturalidade; para, por fim, ao defender a projeção internacional do português do Brasil, não apenas em seus aspectos meramente linguísticos, mas em sua dimensão nacional.

De fato, a concepção que considera a indissociabilidade entre línguas e culturas está cada vez mais amplamente utilizada e divulgada e admitimos que tal característica não está presente apenas no curso de Letras da UFBA. Em nosso encadeamento analítico de argumentação, este é um dos traços em favor de comprovação de nossa tese, a de que o movimento de institucionalização do *saber* sobre o PLE, no Brasil, se dá a partir do processo de internacionalização e, efetivamente, a partir do processo de transnacionalização da língua.

3.1.3 Licenciatura em PLE na UNILA pela integração regional

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Unila, foi criada em 2010 na fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. A universidade se caracteriza como tri-nacional e “começou a ser estruturada em 2007, pela Comissão de Implantação, com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), em convênio com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Itaipu Binacional”¹³⁸. O curso de Letras foi criado em 2014.

Como o próprio nome já indica, a Unila objetiva contribuir para a integração latino-americana e do Caribe, com ênfase no Mercosul, por meio da produção de conhecimento compartilhada e do intercâmbio cultural, científico e educacional:

§ 1o A Unila caracterizará sua atuação nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina.

§ 2o Os cursos ministrados na Unila serão, preferencialmente, em áreas de interesse mútuo dos países da América Latina, sobretudo dos membros do Mercosul, com ênfase em temas envolvendo exploração de recursos naturais e biodiversidades transfronteiriças, estudos sociais e linguísticos regionais, relações internacionais e demais áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regionais (Brasil/Lei 12.189/2010).

Dada a sua determinação tri-nacional, os idiomas utilizados na universidade são as línguas majoritárias da América Latina, português e o espanhol, já que prevê educação bi/plurilíngue para o reconhecimento da pluralidade da identidade latino-americana, “com uma perspectiva futura voltada para a construção de sociedades sustentáveis no século 21, fundadas na identidade latino-americana, na sua diversidade cultural, e orientadas para o desenvolvimento econômico, para a justiça social e para a sustentabilidade ambiental”¹³⁹.

Além disso, Carvalho aponta que:

Somada à educação bilíngue e à interculturalidade, destaca-se, também como objetivo institucional, a prática da interdisciplinaridade no conhecimento e em suas concepções pedagógicas, no ensino, na pesquisa e na extensão, tendo em sua organização Centros Interdisciplinares aos quais os cursos de graduação estão vinculados. **Bilinguismo, interculturalidade e interdisciplinaridade formam, destarte, o tripé da UNILA** (2020, p. 65, grifos nossos).

¹³⁸ Informação disponível na página *online* da Unila: <<https://portal.unila.edu.br/institucional/historia-unila>>. Acesso em: 5 de abril de 2020.

¹³⁹ Informação disponível na página *online* da UNILA: <<https://portal.unila.edu.br/institucional/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 5 de abril de 2020.

No Projeto Pedagógico disponível em sua página online, encontramos uma reflexão que se aprofunda na problematização do sentido – por vezes, controverso – na utilização do termo “América Latina”. Em defesa, cita-se Geronimo de Sierra:

[...] para todos los estudiosos serios de América Latina tanto extranjeros como del subcontinente – ha sido siempre un desafío complejo situar-se adecuadamente ante al dilema de la unidad/diversidad de la región (...) Sin embargo, estamos ante un real problema metodológico de cualquier estudio comparado entre regiones y entre sociedades nacionales, y creemos que no debería ser minimizado, mas bien todo lo contrario. Es decir estudios latinoamericanos deberían al mismo tiempo analizar los elementos convergentes o comunes de los países – tratando de ver en cuanto determinan el desempeño y la estructura social misma de cada país – junto con la diferencias y las evoluciones sociohistoricas específicas de las sub-regiones y países (2008, p. 15)¹⁴⁰.

Assim, preza-se um contexto sociopolítico, econômico, institucional e cultural que contribua para a integração latino-americana que reconheça a diversidade das identidades nacionais e seu fortalecimento “enquanto continente diante do mundo globalizado”¹⁴¹. Por conseguinte, a noção de fronteira não se relaciona à noção de linhas divisórias, em um sentido geográfico, mas fronteiras relacionadas à proximidade discursiva entre às nações e às línguas, sua herança comum, sua trajetória histórica na formação dos países da América Latina (FANJUL, 2002).

Nesse sentido, neste momento de nossa investigação, discorreremos sobre o curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras da Unila. Defendemos que, no que concerne à internacionalização do português do Brasil, esse movimento visa à integração regional, em oposição à dinâmica “comum” de globalização que se dirige a mercados “além do Atlântico”.

Assim, focalizamos o Projeto Pedagógico Curricular do curso (PPC) e seus *discursos adjacentes* (FOUCAULT, 2012) com o objetivo de demonstrar esse importante movimento para a história do ensino de PLE e, iminentemente, sua institucionalização, se volta para um olhar Sul-Sul¹⁴².

¹⁴⁰ Tradução nossa: “(...) Para todos os estudiosos sérios da América Latina, estrangeiros e subcontinentes - sempre foi um desafio complexo posicionar-se adequadamente diante do dilema da unidade / diversidade da região (...) No entanto, estamos diante de um verdadeiro problema metodológico de qualquer estudo comparado entre regiões e entre sociedades nacionais, e acreditamos que não deva ser minimizado, muito pelo contrário. Em outras palavras, os estudos latino-americanos devem ao mesmo tempo analisar os elementos convergentes ou comuns dos países - tentando ver o quanto eles determinam o desempenho e a estrutura social de cada país - juntamente com as diferenças e as evoluções sócio-históricas específicas das sub-regiões e países”

¹⁴¹ Informação disponível na página online da Unila: <<https://portal.unila.edu.br/institucional/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 5 de abril de 2020.

¹⁴² Entre os países do Sul Global. “Pode-se dizer que a Cooperação Sul-Sul tem suas bases nas origens das coalizões do Terceiro Mundo, orientadas para a defesa dos interesses econômicos e políticos dos países do “sul” *vis-à-vis* a hegemonia dos países do “norte” (SANTOS; CERQUEIRA, 2015).

O curso de Letras da Unila foi criado em 2014 e implantado em 2015, por meio do processo de expansão da universidade, com uma proposta elaborada por docentes da área de Letras e Linguística que já atuavam na instituição (CARVALHAL, 2020). De acordo com o PPC:

A proposta do Curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras **integra-se aos modernos e dinâmicos processos de promoção e difusão global das línguas portuguesa e espanhola, e, particularmente, ao projeto de integração transregional do subcontinente latino-americano.** A UNILA, cuja implantação na região da Tríplice Fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, **decorre** de uma política de integração sociocultural, possui o princípio pedagógico de educação bilíngue plena – espanhol e português –, princípio que se aplica ao eixo de Línguas do Ciclo Comum de Estudos e, obviamente, a este Curso (...).

Em primeiro lugar, destacamos que esse curso de Letras “integra-se” a processos de promoção e difusão das línguas portuguesa e espanhola. Considerando que a fundação da universidade e do curso de Letras se caracterizam como *acontecimentos discursivos*, isto é, possuem uma singularidade em sua emergência histórica, apreendemos que, aqui, trata-se da promoção dessas línguas “dos” espaços de enunciação latino-americanos. Ademais, “decorre” de uma política de integração sociocultural, o que reafirma essa situação de integração – não só regional, mas de projetos. Assim, não se refere, necessariamente, à difusão do português ou espanhol internacional, mas *transnacionais*.

Assim, ressaltamos que, se o curso “integra-se”, significa que faz parte de algo maior, de um conjunto de práticas que podem ser discursivas e não-discursivas. Por esse motivo, relacionamos o enunciado presente no PPC, sobre essa formação discursiva, de um “projeto de integração transregional do subcontinente latino-americano” a alguns acontecimentos que visam a promoção transregional do bilinguismo espanhol-português, a partir do Tratado de Assunção em 1991 e coincidem por datarem nos anos 2000:

- A criação do Setor Educacional do Mercosul, SEM, resultado do Protocolo de Intenções assinado pelos Ministros da Educação dos respectivos países membros do bloco. Propõe ações para difusão dos idiomas espanhol e português como estratégia para integração econômica e cultural do Mercosul¹⁴³.
- A instituição do ensino de língua espanhola no Brasil por meio da revogada lei nº 11.161/2015, conhecida como Lei do Espanhol.

¹⁴³ Conferir a página online do Mercosul internacional para mais informações: <<http://inep.gov.br/mercosul-educacional>>. Acesso em: 5 de abril de 2020.

- A lei argentina nº 26.468/2009, que tornou obrigatória a oferta de português como língua estrangeiras nos currículos escolares.
- A criação do Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) em 2005, implantado na fronteira da região sul do Brasil com a Argentina. Posteriormente, há uma reformulação do PEBF que se torna PEIF (Programa Escolas Interculturais de Fronteiras) com o objetivo de atender a outras fronteiras entre os países que integram o Mercosul, incluindo Guiana e Guiana Francesa em 2014.
- A Lei Geral da Educação uruguaia, nº 18.437/2008, que prevê a educação linguística com o domínio das competências comunicativas dos cidadãos, levando em conta as línguas maternas existentes no país e a formação plurilíngue por meio do ensino de outras línguas.

Na esteira dos estudos sobre Política Linguística, pode-se afirmar que há o reposicionamento dos centros de gestão de línguas e a reciprocidade (OLIVEIRA, 2010). O rearranjo dos *mercados linguísticos*, dos espaços de organização das línguas, decorrente dos (esforços de) fortalecimento dos blocos econômicos inclui uma agenda de intercâmbio e colaboração das línguas; por esse motivo, uma série de iniciativas tomadas pelo Estado colocam-na no centro de atenção e alvo de políticas. Nesse viés econômico em que há maior atenção às línguas, há maior abertura, também, para o multilinguismo e seu desenvolvimento e, como aponta Oliveira:

[...] países que nunca trataram da questão das línguas, apressam-se em elaborar programas.[...] Oficializam-se novas línguas, reformam-se os sistemas de ensino de línguas estrangeiras, novas línguas lutam para entrar nos currículos, novos e grandes bancos de dados de línguas são montados e financiados (2010, p. 22).

Por conseguinte, essa “nova” configuração das línguas articula, em níveis macro e micro, redes e agrupamentos, como escolas, empresas, instituições que possam corresponder a processos econômicos. No caso do Mercosul, o bloco visa a cooperação econômica, científica e tecnológica viável por meio de cooperação oficial de relações bilaterais e, apesar dos problemas e dificuldades em relação à aplicação do projeto de integração, o plano de política linguística acaba por deslocar aprendizado do inglês como língua estrangeira majoritariamente hegemônica.

Essa demanda gerada estimula o ensino e aprendizagem de línguas majoritárias e locais, que se dinamiza: a circunstância de cooperação do bloco estimula a criação de iniciativas do Estado em prol das línguas e, concomitantemente, tal situação é correlacionada e

retroalimentada pelo movimento contrário (OLIVEIRA, 2010). Além disso, a dinâmica das relações linguísticas resulta no movimento de reciprocidade, como afirma Oliveira.

Esse movimento pode ser verificado em gestos de política linguística, destacamos:

- O desenvolvimento dos certificados de proficiência brasileiro e argentino, respectivamente Celpe-Bras e CELU (*Certificado de Español – Lengua y Uso*)¹⁴⁴;
- As leis de ensino de português e espanhol (no Brasil, a “Lei do Espanhol” e na Argentina, a lei nº 26.468/2009), apontadas acima.
- O programa PBEIF, já mencionado;
- Os intercâmbios acadêmicos, como o programa ESCALA Estudantil¹⁴⁵ e o MARCA¹⁴⁶;
- O programa de mobilidade acadêmica Ciência sem Fronteiras;
- A própria criação da Unila.

Destacamos a criação da Unila uma vez que, ainda que seja uma universidade federal brasileira, preza pela integração e busca incluir de forma igualitária brasileiros e estrangeiros. Nesse caso, “brasileiros e estrangeiros” é uma expressão presente no próprio PPC ao descrever o público-alvo:

[...] o público-alvo é formado por ingressantes provenientes de regiões em que muitas vezes são restritas as possibilidades de formação gratuita, em nível de graduação, na área do ensino de línguas e literaturas. É um curso que recebe tanto brasileiros, como estrangeiros que buscam formação para atuar no ensino de português e espanhol como línguas estrangeiras/adicionais, em escolas ou outras esferas, institucionais ou não, nas quais pode ocorrer o ensino das línguas em questão.

Em um primeiro momento, o uso desse *enunciado* “brasileiros e estrangeiros” nos chama a atenção pela divisão de público que de modo parafrástico, poderia ser substituído por “brasileiros e não brasileiros” ou mesmo “brasileiros e outras nacionalidades”. Observamos,

¹⁴⁴ Conferir “Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol” (2009), onde Schlatter, Scaramucci, Prati e Acuña avaliam como o estabelecimento dos processos avaliativos contribuem para a construção das bases de integração da região do Mercosul. Desde a sua criação, em 1991, esse acordo estabeleceu a meta de criação de ações no âmbito educacional para promover a integração entre os países. Nessa perspectiva, foram criados os exames de proficiência de português (Celpe-Bras) e o de espanhol (Celu), por Brasil e Argentina.

¹⁴⁵ O Programa ESCALA Estudantil promove o intercâmbio acadêmico, cooperação e integração, bem como internacionalização de universidades filiadas a AUGM (*Asociación de Universidades Grupo Montevideo*)

¹⁴⁶ O Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (Marca) foi desenvolvido e implementado pelo Setor Educacional do Mercosul atendendo a duas prioridades do planejamento estratégico do setor: a melhoria da qualidade acadêmica, por meio de sistemas de avaliação e acreditação, e a mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores entre instituições e países. Informação disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/marca>>.

em todos os casos, uma identificação em relação à nacionalidade e referência a ser do Brasil, não necessariamente levando em conta a questão da língua materna.

No entanto, com o prosseguimento da leitura, notamos que outros discursos, de maneira interdiscursiva, vão produzindo sentidos. Inicialmente, a referência a outras realidades em que não há possibilidade de educação superior gratuita, situação que sabemos ser real; a menção a realidades e possibilidades de ensino de línguas na qualidade de estrangeiras e adicionais que remetem a distintas particularidades, aprofundadas à frente, neste capítulo; a abrangência de oportunidades de trabalho que, relacionadas à conceituação de ensino de língua estrangeira e língua adicional.

Desse modo, assinalamos um apelo em prol da integração regional que, por um lado, reconhece uma certa primazia por estudantes brasileiros, mas por outro lado, “abre suas fronteiras”, ou melhor, “diminui suas fronteiras”: aqui, reconhecemos, inclusive, a denominação de dois programas brasileiros com o mesmo enunciado: “Ciências Sem Fronteiras” e “Idiomas Sem Fronteiras”, que têm *condições de emergência* nas mesmas circunstâncias de criação da Unila, em um contexto de expansão científica no Brasil.

Por meio dessa abertura ao acesso à universidade gratuita, **reconhece-se** conjunturas de educação dos países latino-americanos e oferece-se uma contrapartida a essa situação e, por isso mesmo, integra as nações, nesse processo que torna visíveis as diferenças culturais internas e “aproxima pela diferença”.

Podemos notar a relação entre o movimento de expansão das universidades brasileiras e o interesse de integração regional neste trecho do PPC, retirado da justificativa do curso de Letras, os grifos são nossos:

A proposta de criação do Curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras visa, portanto, **suprir a demanda decorrente das políticas educacionais de integração regional**. Por outro lado, a proposta inscreve-se no projeto nacional de interiorização da rede de Instituições Federais de Ensino Superior em regiões distantes dos grandes centros urbanos da faixa litorânea, **sobretudo nas regiões de fronteira com os países da América do Sul**.

A “demanda decorrente das políticas educacionais de integração regional” se refere, justamente à dinâmica das relações linguísticas, no qual acima citamos Oliveira (2010), no processo de retroalimentação: se aumentam as necessidades sociais para o uso das línguas, amplia-se a essencialidade de formação para desempenhar esses papéis; além da expansão da rede de instituições federais de ensino superior **sobretudo** na região de fronteira, o que demonstra esse interesse de aproximação.

O PPC do curso de Letras da Unila “(...) constrói-se com o objetivo de possibilitar a investigação de aspectos transversais do processo de ensino de língua e literatura em contexto multicultural e plurilíngue, buscando a formação de um núcleo de referência internacional na área”. Com esse objetivo exposto, afirmamos que o curso de Letras da Unila se faz sob a égide das *práticas* sobre a integração regional, que por sua vez, vão circulando pelos discursos na sociedade.

Assim, há uma formação discursiva de unidade latino-americana, considerando que:

*En las últimas décadas, el proceso de globalización, al requerir la conformación de entidades más amplias (por lo menos en plan económico), ha cuestionado la supuesta homogeneidad y los límites de los Estados nacionales haciendo visibles las diferencias culturales internas y destacando la porosidad de las fronteras. Esto ha llevado, asimismo, a interrogar sobre el papel de las lenguas en la ampliación del espacio comunicacional, en las estructuras de mercado extendidas y en los modos de organización políticos.*¹⁴⁷ (ARNOUX, 2010, p. 18)

Portanto, essa *formação discursiva* de unidade perpassa o plano econômico, político, social e cultural; e se apoia em políticas linguísticas plurilíngues que visam a consolidação de um “sentimento de união política” (ARNOUX, 2010). Essas políticas de integração, como as que vemos sendo operadas no âmbito das políticas linguísticas, revelam, inclusive, uma *vontade de verdade* sobre a formação de identidades coletivas.

Por fim, destacamos um delineamento *decolonial*¹⁴⁸ no discurso de integração regional no PPC do curso de Letras na Unila. Inicialmente porque preza pela formação de profissionais e usuários das línguas no contexto transregional e não necessariamente em espaços

¹⁴⁷ Tradução nossa: “Nas últimas décadas, o processo de globalização, ao exigir a formação de entidades mais amplas (pelo menos economicamente), questionou a suposta homogeneidade e os limites dos Estados-nação, tornando visíveis as diferenças culturais internas e evidenciando a porosidade das fronteiras. Isso também levou a questões sobre o papel das línguas na expansão do espaço de comunicação, nas estruturas de mercado estendidas e nos modos de organização política”

¹⁴⁸ Neste trabalho, não nos debruçamos na descrição epistêmica sobre os estudos decoloniais. Todavia, vale destacar que “Os estudos decoloniais compartilham um conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitam a questão do poder na modernidade. Esses procedimentos conceituais são: 1. A localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa, entre o final do século 15 e o início do 16, e não no Iluminismo ou na Revolução Industrial, como é comumente aceito; 2. A ênfase especial na estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema mundo moderno/capitalista e em suas formas específicas de acumulação e de exploração em escala global; 3. A compreensão da modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder, e não como fenômeno simétrico produzido na Europa e posteriormente estendido ao resto do mundo; 4. A assimetria das relações de poder entre a Europa e seus outros representa uma dimensão constitutiva da modernidade e, portanto, implica necessariamente a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados; 5. A subalternização da maioria da população mundial se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade; 6. A designação do eurocentrismo/ocidentalismo como a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade.” (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZADE, 2019, p. 4).

eurocêntricos, por exemplo. Além disso, ressaltamos uma centralização de temas latino-americanos:

- O reconhecimento de novas configurações latino-americanas, marcadas, principalmente pelo fluxo migratório;
- A menção à Argentina e Brasil como destino de “imigrantes latino-americanos e de outros continentes”; aqui, destacamos que “outros continentes” se refere, ainda, aos latino-americanos, já que posteriormente a materialidade textual cita haitianos;
- O destaque do fluxo não só migratório, mas também o fluxo de trabalhadores sazonais;
- O reconhecimento de “**etnias** indígenas” no território da América do Sul; aqui, destacamos o uso do termo “etnias”, uma vez que esta marca lexical compreende uma coletividade de indivíduos com especificidade sociocultural que é refletida na língua, na religião, nos hábitos. É um modo de denominar esses povos que a utilização da palavra “grupos”, por exemplo, não denotaria. Ademais, a própria relação entre os estudos *decoloniais* e educação para as etnias indígenas¹⁴⁹ que precisam conhecer as línguas oficiais dos países em que estão.

É possível articular discursos sobre decolonialidade com discursos da Unila dado que a universidade nasce em 2010, diferentemente das outras instituições que datam dos anos 1970, período de tensa situação política no Brasil. Portanto, a Unila nasce em um momento de ascensão da globalização, da internacionalização, da integração e da visibilidade das minorias, entre elas, as minorias latino-americanas.

Assim, o PPC justifica a visão integradora do continente que é – possivelmente – propiciada pela existência deste curso de Letras:

Por fim, é válido destacar que o curso se justifica ainda por estar em acordo com as novas configurações das sociedades latino-americanas em muito pautadas nas migrações internas e externas. A Argentina é o país que mais recebe imigrantes na América do Sul. O Brasil também sempre foi um importante polo de atração de imigrantes latino-americanos e de outros continentes: nas últimas décadas, o Brasil recebeu um intenso contingente de imigrantes haitianos e mais recentemente de venezuelanos. Há um grande número de bolivianos que atuam em trabalhos sazonais em São Paulo e recentemente o país acolheu refugiados da Síria e outros países árabes. Para além dos movimentos migratórios, o Brasil possui uma extensa faixa de fronteira que absorve uma importante dinâmica de movimentação humana. Sem falar que, neste território, também habita uma diversidade de etnias indígenas, muitas vezes conhecedoras apenas de suas próprias línguas e que necessitam das línguas oficiais para se manifestarem enquanto seres de direito e de cidadania. Todo este contingente

¹⁴⁹ Cf. QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

populacional constitui um público-alvo sobre o qual pode incidir o trabalho do profissional egresso do curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras (2020, p. 9).

Inclusive, o próprio fato de citar dois países latino-americanos como destino migratório, ainda que reconheçamos que Brasil e Argentina não são exclusivos neste processo. Além desses países receberem sujeitos da própria América Latina e Caribe, também tem recebido cada vez mais refugiados da Síria e outros países árabes.

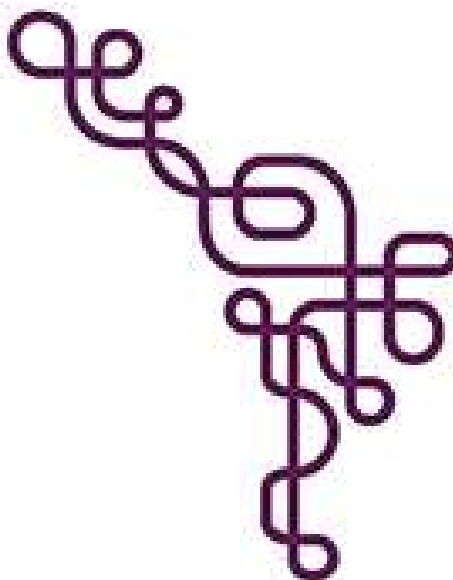
À guisa de conclusão, retomamos o tripé da Unila: “bilinguismo, interculturalidade e interdisciplinaridade”, considerando que a construção de um imaginário sul-americano não progrediria com a simples oferta de ensino e aprendizado das línguas, mas as línguas devem estar associadas “*a discursividades que son las que les asignan sentido histórico e inciden en la conformación de las identidades colectivas*”¹⁵⁰ (ARNOUX, 2010, p. 35).

Na historicidade do ensino de PLE no Brasil, a criação deste curso é um *acontecimento*, um marco; uma vez que significou, literalmente, a fundação de um curso a mais de formação de professores de PLE; e, em um nível macro, a própria oportunidade de ampliação de mercado de trabalho de sujeitos sul-americanos. Além disso, na qualidade de uma *instituição de saber*, institui e institucionaliza campos de atuação possíveis para o PLE.

Encerramos com o logo da Unila que, de modo semiótico, sintetiza o tripé da universidade e essa *vontade de verdade* que preza pela integração: uma única linha, contínua, que desenha, delinea, constrói a América Latina. Essa *vontade* perpassa por discursos políticos, econômicos, educacionais, ainda que compreendamos que, muitas vezes, esteja mais no âmbito da *vontade* do que das práticas:

¹⁵⁰ Tradução nossa: “à discursividades que são aquelas que lhes atribuem significado histórico e influenciam na conformação de identidades coletivas”

Figura 8: Logo da Unila



3.1.4 Licenciatura em PLE na UNICAMP: das políticas de língua à consolidação da área

Dentre as licenciaturas em PLE existentes no Brasil, a oferecida pela Universidade de Campinas, UNICAMP, tem criação mais recente e, concomitantemente, tem história mais longeva no país. De fato, na história da institucionalização da área no Brasil, as relações entre PLE e a UNICAMP são intrínsecas, e observar tais relações revela os percursos de afirmação desta área de saber no Brasil.

Os movimentos para a constituição e consolidação da área de PLE na Unicamp têm início já na década de 1970, que coincidem, inclusive, com o início da universidade. Com a necessidade de se ensinar a língua, primeiramente, a novos docentes que passaram a integrar a universidade, foram desenvolvidos cursos de português e elaborados materiais didáticos em prol do desenvolvimento de competência comunicativa, ainda inédita na época (SCARAMUCCI; BIZON, 2020).

Considerando que de início a Unicamp recebeu diversos docentes estrangeiros e o investimento da universidade na formação de professores no exterior, diz-se que a Unicamp já nasceu internacionalizada (TADEU FLORES; CORTEZ, 2016; GRANJA, 2017).

A historicidade da constituição da área de PLE na Unicamp não apenas trata de questões relativas ao ensino de português para estrangeiros, mas também em relação a passos para a constituição um saber metalinguístico, como por exemplo a própria criação de materiais didáticos para os primeiros cursos de PLE, especialmente a publicação de *Português para Falantes de Espanhol – Edição Experimental*, em 1983 pela Editora da Unicamp/MEC; além do volume *Brazilian Portuguese: Your questions answered*, em 1984, pela mesma editora. Ademais, a própria realização do primeiro seminário de português para estrangeiros realizados no Brasil (SCARAMUCCI; BIZON, 2020). O movimento de estabelecimento da área na Unicamp, portanto, se dá nessa via dupla, em que questões relativas ao ensino se dão de maneira concomitante à constituição da área de saber.

No entanto, é somente em 2009 que a licenciatura passa a ser delineada, muito embora a Unicamp já fosse o berço de políticas linguísticas para a consolidação da área de PLE no Brasil e no âmbito internacional, aqui destacamos: a relação com a consolidação da Linguística Aplicada no Brasil; a fundação da SIPLE; a relação com saberes linguísticos dos CCBs¹⁵¹; e a instituição do exame Celpe-Bras. Assim, neste momento da seção, focalizamos a trajetória do ensino de PLE na UNICAMP a partir de gestos de políticas educacionais e de língua na instituição, principalmente devido aos gestos institucionais que emergiram na universidade e firmaram a constituição do PLE como área de saber, como a criação do Celpe-Bras e a vinculação à Linguística Aplicada.

Como já mencionamos, é nas décadas de 1970-80 que os primeiros passos da fundação da área são dados. Já com a área em constante movimentação e adesão de órgãos políticos e de intelectuais, é em 2009 que se verifica a proposta para a criação de uma licenciatura específica em PLE e, em 2012, o projeto de sua criação foi submetido à Congregação do Instituto de Letras (IEL).

Em 2014, a Congregação do IEL estabeleceu a criação da habilitação da licenciatura em PLE/PL2, que foi implementada a partir do catálogo de cursos de 2015, com oferecimento de disciplinas a partir do primeiro semestre de 2017. A proposta da licenciatura:

[...] constituiu-se em uma ação política que objetivava valorizar e reconhecer a importância de formação específica do profissional da área de PLE. Ademais, é preciso ressaltar que essa proposta esteve fortemente subsidiada por uma ampla discussão que envolveu não apenas o então papel emergente do Brasil como protagonista em políticas de expansão econômica, de transnacionalização da língua portuguesa e de internacionalização de suas universidades – o que tornava o país atraente aos olhos do mundo à época, ampliando as demandas para o ensino de língua portuguesa. Envolveu também os processos de globalização mais recentes, assim como as condições geopolíticas complexas que produziram e continuam produzindo

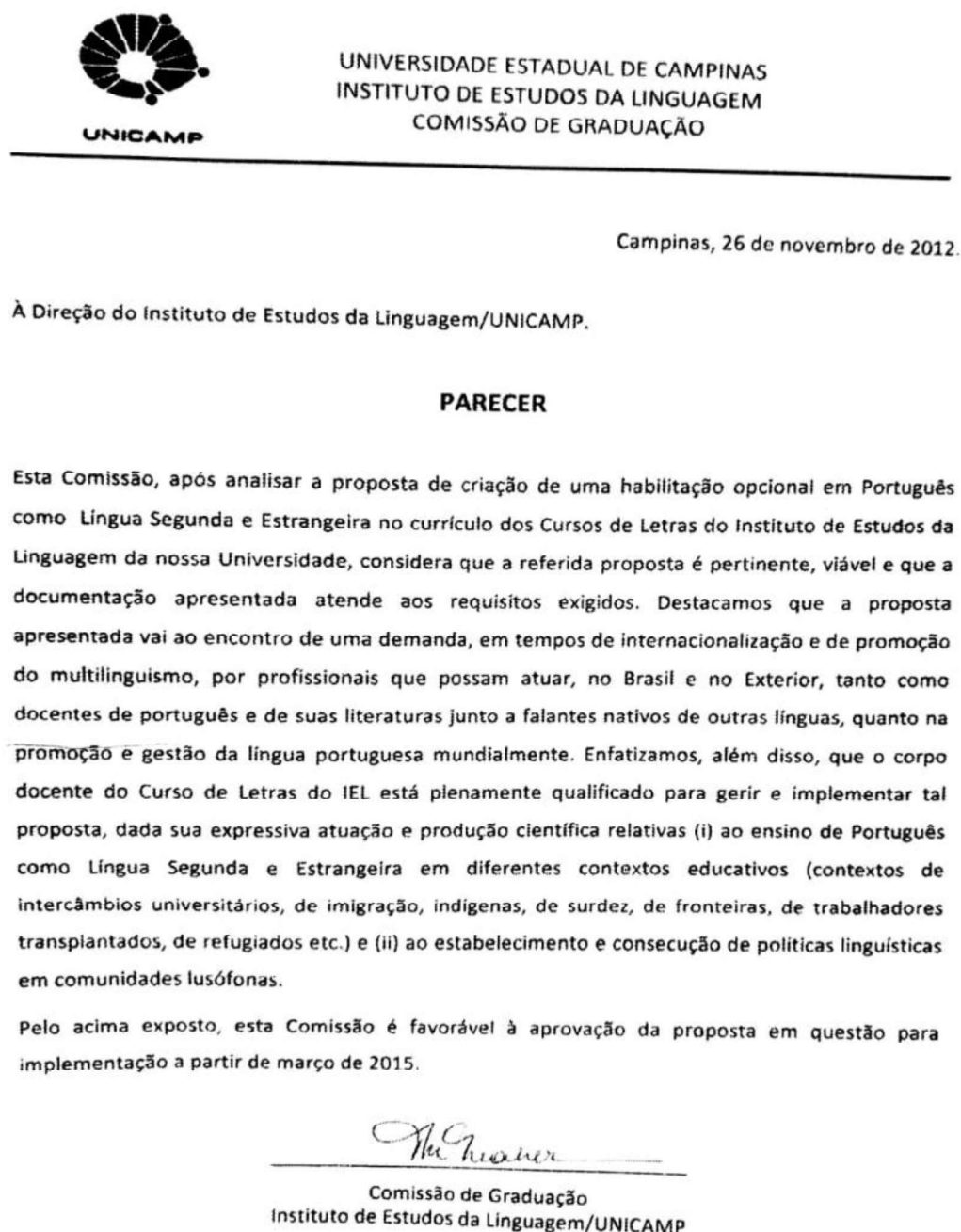
¹⁵¹ Centros Culturais Brasileiros.

deslocamentos populacionais de diferentes ordens, com constantes redefinições dos espaços transnacionais. (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p. 100).

As políticas de internacionalização do português e das universidades brasileiros, como assinalados no excerto acima, são, de fato, impulsionadores para a criação de licenciaturas e cursos de formação de professores de PLE. Além do incentivo econômico que estimulava que pessoas de outros continentes aprendessem português, as condições geopolíticas que produzem deslocamentos populacionais, como destacadas no trecho, referem-se à expansão de imigrações propiciadas pela inserção do Brasil no bloco MERCOSUL.

Nessa perspectiva, destacamos o parecer favorável à implantação do curso, com vias de destacar os objetivos almejados com seu estabelecimento.

Figura 9: Documento da Congregação



Fonte: Scaramucci; Bizzon, 2020, p. 99

Salientamos que a proposta se situa “em tempos de internacionalização e de promoção do multilinguismo [...]” em prol da “promoção e gestão da língua portuguesa mundialmente”. Este recorte indica explicitamente a motivação de internacionalização e promoção do português no mundo que, de fato, naquela década estava em um momento de entusiasmo quanto ao ensino de português do Brasil: além do momento político e econômico estável que o país vivenciava,

fatores culturais – que sempre foram influentes – agitavam as mídias internacionais, como a canção e coreografia de *Ai se eu te pego*, gravada por Michel Teló em 2008, cuja coreografia se popularizou com o jogador Neymar em 2011; o Brasil, que sediava a Copa do Mundo em 2014; as Olimpíadas e Paraolimpíadas, no Rio de Janeiro, em 2016. Meyer explica que:

Em 2012, um artigo da BBC reproduzido pelo site G1 do Globo.com se intitula “Brasil em alta impulsiona o ensino de português no mundo”. Nele, vemos que o mercado de trabalho britânico passou a considerar o domínio da língua portuguesa um novo diferencial que distingue candidatos no processo seletivo, tendo em vista o crescente interesse em intercâmbios comerciais com o Brasil (...) (2015, p. 13)

Adicionam-se os diversos fatores já elencados no capítulo anterior desta tese que convergiram para o *boom* pelo interesse no português como língua estrangeira; além do interesse no aprendizado por outros idiomas, propulsionado pela maior circulação de pessoas e de informações.

Retomando a questão da implementação da habilitação em PLE da Unicamp, apreendemos o movimento de internacionalização do português por meio da materialidade linguística do documento que a efetiva e, ademais, a adesão de outros contextos de atuação do licenciado em PLE, seja no âmbito profissional, seja no âmbito científico. Ainda, de maneira intertextual, verificamos o perfil almejado do profissional em PLE não só nesse parecer de implementação, mas também no Projeto Pedagógico do curso (PP).

Nesse sentido, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da Unicamp, o habilitado em Português como LE/L2:

[...] poderá também atuar como docente em contextos de ensino-aprendizagem de português (i) como L2 para alunos que não dominam a língua portuguesa em diferentes contextos bilíngues (contexto de imigração, de surdez, indígena, de fronteira etc.) e que estão cursando o Ensino Fundamental II ou Ensino Médio em escolas da rede oficial de ensino do país; (ii) como LE em países estrangeiros cuja língua oficial é o espanhol (contextos de proximidade tipológica), em especial nos países que compõem o Mercosul; (iii) como LE em outros países estrangeiros; (iv) como L2 para alunos estrangeiros de convênios em universidades brasileiras e (v) como L2 em países que têm o português como uma de suas línguas oficiais, isto é, em países da CPLP – Comunidades de Países de Língua Portuguesa. Esse profissional estará, além disso, habilitado para se engajar em atividades que envolvem políticas de promoção e de gestão da língua portuguesa, tanto em nosso país, quanto no Exterior (2019, p.4).

Como vemos, além da clássica área de atuação do profissional em PLE, como professor de português para estrangeiros, e como segunda língua (no sentido “geográfico” do termo); prevê-se a função de um profissional engajado no ensino de português em contextos bilíngues, como em espaços fronteiriços e em contextos de imigração. Chamamos atenção, neste caso, a menção dos contextos bilíngues, uma vez que a proposta bilíngue possibilita ao sujeito a opção

de utilizar ambas as línguas em cada situação linguística que for exposto. Além disso, ao considerar a formação de um sujeito bilíngue, apreendem-se vários aspectos específicos do sujeito, como os culturais, os educacionais, os linguísticos: possibilita maior inserção das comunidades nas práticas sociais em sua língua materna e, também, em sua segunda língua.

Ainda, destacamos a citação “etc.”, quando da menção às possibilidades do contexto bilíngue. Como sabemos, “et cetera” expressa uma continuidade de possibilidades não expressas no momento de algum trecho, mas que abarca outras possibilidades. Dado que nosso olhar analítico é discursivo, poderíamos incluir aqui diversas maneiras de “preencher” esse “etc”, visto que o contexto enunciativo permite, desde no âmbito de contextos bilíngues e, principalmente, contextos mais sensíveis e emergentes, como os de refúgio, tema que tem aumentado nas pesquisas e no campo de trabalho em PLE. De fato, as situações históricas multiplicam as possibilidades para a aprendizagem de línguas, que (re)configuram demandas para seu ensino.

Por fim, destacamos a pertinência do PP, que podemos considerar visionário, já que abarca diversas possibilidades de trabalho com PLE; possibilidades de pesquisa; o reconhecimento de distintos contextos geopolíticos e linguísticos. É que sua criação se dá em um momento em que as outras licenciaturas já estão consolidadas, assim como a área está aparentemente *mais* consolidada; e no interior de um curso de Letras já há muito tempo estabelecido, desde os anos 1970.

Em comparação, por exemplo, com a licenciatura da UnB¹⁵², notamos um movimento no que concerne o escopo de atuação deste profissional, uma vez que a implementação da habilitação emerge em um momento em que houve – e constantemente há – proliferação de diferentes frentes de pesquisas. Esse movimento demonstra, justamente, a consolidação constante da área de PLE no Brasil: há uma expansão do escopo da área de PLE – verificada na materialidade de documentos –, o que demonstra a dinamicidade da área, que acompanha os movimentos históricos.

À guisa de exemplificação, ao passo que na UnB há a menção de ensino de PL2 em contextos de surdez e para indígenas; na Unicamp é previsto o ensino para essas situações e outras em contexto de segunda língua, já prevendo a vertente teórica de ensino bilíngue¹⁵³, e também de migrantes. Aqui, esta *relação interdiscursiva* entre ambas instituições expõe um

¹⁵² Esta comparação é por se tratarem das duas “pontas” na implementação de licenciaturas, a primeira e a última.

¹⁵³ É claro que esta comparação não pretende ser injusta: certamente ambos os cursos dão conta de diversos contextos e de forma excelente. Entretanto, nossa análise é documental e, por esse motivo, nos centramos na observação dos documentos que constituem nosso *corpus*.

campo de memória do PLE, uma vez que são temas que vão se repetindo na área e, por sua vez, se atualizando. A abrangência de PLE é singular, uma vez que emerge em contextos específicos e em articulação com outros enunciados que, no que lhe toca, não se esgota, “de um lado, é um gesto; de outro, liga-se a uma memória, tem uma materialidade; é único, mas está aberto à repetição e se liga ao passado e ao futuro” (FOUCAULT, 2012, p. 32).

O *acontecimento discursivo* no qual a criação da licenciatura em PLE da Unicamp se refere é política linguística, propriamente dito, que assinala um gesto institucional e estabelece o escopo da área. Aqui, compreendemos que não “estabelece” em um sentido de origem ou de dar um começo, mas no sentido de materializar e demarcar politicamente; e também no sentido de atualizar os sentidos e contextos possíveis de um profissional em PLE ou PL2, por exemplo.

Em suma, desde as primeiras demandas para o ensino de PLE na Unicamp, nos anos 1970, até a efetiva fundação da licenciatura, foram cerca de quatro décadas. É interessante notar que se caracteriza por ser a mais jovem licenciatura até o momento e, concomitantemente, tem um dos primeiros cursos de PLE no Brasil, ao lado da USP e Universidade Católica do Rio Grande do Sul (ALMEIDA FILHO, 2012).

Essa trajetória conta com diversos gestos de políticas educacionais e de língua, com ações para a consolidação do ensino, da pesquisa e de políticas públicas e de línguas (SCARAMUCCI; BIZON, 2020). Doravante, destacamos o desenvolvimento do projeto “Português para Estrangeiros: ensino de língua portuguesa e cultura brasileira”, coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, iniciado em 1992. O projeto era apoiado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e:

Descrito pelo coordenador como um projeto guarda-chuva, a iniciativa previa uma série de ações para o avanço do ensino e pesquisa em PLE, tentando cobrir **as demandas que então se colocavam**. Além de cursos de formação de professores em Centros Culturais do Brasil em diferentes países da América Latina, Caribe e Europa, tal projeto contava também com dois subprojetos, sem financiamento, bastante significativos (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p. 89, grifos nossos).

A saber, o primeiro subprojeto elaborava a implantação de uma biblioteca com arquivos específicos da área de PLE, com livros didáticos, teses, dissertações e outros materiais; o segundo subprojeto era o denominado “Exame de Proficiência em Português para Estrangeiros” (EPPE), desenvolvido entre 1992 e 1998. Este exame, posteriormente, foi socializado com a equipe do MEC e ponto de partida para a criação do Celpe-Bras.

Em relação ao projeto “guarda-chuva”, destacamos “as demandas que então se colocavam” justamente por evidenciar nosso objetivo analítico de descrição histórica.

Primeiramente, vale destacar que a instauração de tal projeto se dá no contexto da assinatura do Tratado de Assunção e criação do Mercosul.

A própria indicação de apoio do MRE traz à luz o desejo de internacionalização do português do Brasil, com objetivos, como sabemos, de inserção do país no mercado internacional, por meio da capitalização da língua. De fato, o MRE cuida de ações para a promoção do português no exterior, por meio da aplicação do Celpe-Bras e da Rede Brasil Cultural¹⁵⁴, que abarca o programa Leitorado, os Centros Culturais Brasileiros e os Núcleos de Estudos Brasileiros; isso tudo pertencente à Divisão de Promoção da Língua Portuguesa¹⁵⁵.

Aqui, destacamos que se dá o “ensino de língua portuguesa e cultura brasileira”, enunciado do título do projeto realizado na Unicamp e na descrição da Rede Brasil Cultural: “A Rede Brasil Cultural é instrumento do Ministério das Relações Exteriores para a promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior”. Essa ênfase à questão cultural nesse lugar para o português, no cenário internacional evidencia que:

[o] linguístico tende, no discurso sobre a promoção internacional do português por parte do Estado brasileiro, a ficar a reboque da noção de cultura. Tal funcionamento é sinalizado pelo próprio fato de que, conforme já mencionado, a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DLP) – principal órgão do Estado brasileiro encarregado da promoção da língua portuguesa no exterior – está alocada no *Departamento Cultural* do Itamaraty. A promoção da língua portuguesa no exterior é, portanto, pela própria configuração institucional do MRE, **representada como parte uma tarefa maior: a divulgação da cultura brasileira**. (DINIZ, 2012, p. 139, grifos nossos).

Ainda que nossa análise não se ocupe dessa questão de promoção *cultural* do português por parte do MRE, na qualidade de política pública de promoção da língua, é pertinente sua relação com os movimentos de internacionalização – e, por conseguinte, a transnacionalização – do português do Brasil. Isso porque trata-se de um transbordamento das fronteiras nacionais da “cultura brasileira” que internacionaliza não só a língua, mas também a cultura, uma vez que, por meio dela, é que vão estabelecendo-se laços metonímicos com o nacional. Portanto, se se propõe a levar além das fronteiras a “cultura brasileira”, é almejando a identificação de sujeitos com essa língua nacional, suas culturas e hábitos.

Destarte, esse desejo de internacionalização acaba por depender não somente de gestos institucionais e políticos para promoção, como a fundação de CCBs ou abertura de editais para

¹⁵⁴ A descrição das atividades da Rede Brasil Cultural está disponível em sua página online oficial <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/>>.

¹⁵⁵ Conferir Diniz (2018) que realiza uma análise detalhada sobre política linguística exterior realizada pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa, atualmente denominada...

leitorado, como também da afirmação de um *saber* (FOULCAULT, 2012) sobre essa língua, que emerge acompanhado de um respaldo científico:

A emergência da área de PLE possibilitou ainda a visibilização de especialistas agora convocados a ofertar inúmeros cursos de formação inicial e principalmente continuada de atualização para professores de PLE no Brasil e exterior, esses últimos com o patrocínio do Ministério de Relações Exteriores do Brasil, em colaborações esporádicas com Embaixadas do Brasil no exterior, Universidades Estrangeiras, com a UNESCO e União Latina, entre outros, desde 1991 (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 727).

Nesse trecho, visualizamos claramente que a emergência da área de ensino de PLE possibilitou a ampliação de cursos de formação de estudantes e de professores, além da vinculação a órgãos políticos. Destacamos, ainda, a referência à década de 1991, justamente o ano de criação do MERCOSUL, que possibilitou a maior inserção do país no mercado internacional.

É justamente o que defendemos nesta tese. O movimento de institucionalização de saberes sobre PLE se dá a partir do processo de internacionalização e, efetivamente, a partir do processo de transnacionalização da língua. Além disso, observamos não apenas políticas sobre a língua, mas a própria *posição de autoria*: são pesquisadores no Brasil que estão, concomitantemente, produzindo aulas; organizando uma biblioteca com materiais específicos; produzindo dissertações e teses; desenvolvendo um exame de proficiência. Observamos práticas discursivas acadêmicas e científicas que cultivam um saber sobre PLE, associadas às práticas discursivas e não-discursivas por meio das políticas.

Esse *saber* sobre o PLE que vai sendo delineado nas linhas da história estabelece o ensino de “língua portuguesa e cultura brasileira”; nesse caso, particularmente dado ao movimento de transnacionalização. Assim, verificamos esse discurso sendo veiculado em espaços como o Celpe-Bras, a própria criação de materiais didáticos e a significação do português do Brasil, o perfil do *leitor* previsto nos processos do leitorado (cf. DINIZ, 2008; 2012).

Em suma, caracterizamos a emergência do *enunciado* “língua portuguesa e cultura brasileira” como um *acontecimento discursivo* (FOUCAULT, 2012). O estabelecimento desse acontecimento possibilita a instalação e consolidação desse *objeto* (o ensino de PLE) em nossa cultura. Por sua vez, a instauração desse objeto passa a se constituir como *saber* e, por conseguinte, como *verdade*. Tanto que esse mesmo enunciado, que destacamos no projeto da Unicamp na década de 1990, ainda embasa os projetos de promoção do português no MRE.

De fato, a explicação de aparecimento de *saberes* a partir de condições de possibilidade imanentes a eles “os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica” (MACHADO, 2015, p. 11). Em outras palavras, notamos que esse *saber* que, por sua vez, se instala como *verdade* na sociedade sobre o ensino de PLE tem uma historicidade que lhe é intrínseca; esse discurso constitui o ensino de PLE recíproca e concomitante à sua historicidade, às suas condições de aparecimento e de existência.

Por fim, ressaltamos que a instituição do saber sobre o PLE (ZOPPI FONTANA, 2009) é extremamente importante na consideração de políticas públicas e linguísticas de implantação e difusão, uma vez que ambas se dão juntas, principalmente quando temos em vista o contexto de internacionalização, em especial, de transnacionalização do português do Brasil:

[...] podemos interpretar a originalidade do processo brasileiro pela construção de uma posição de autoria em relação ao saber metalinguístico e à produção de instrumentos linguísticos da própria língua, que consiste em configurar um lugar de enunciação institucional e internacionalmente reconhecido como legítimo, que autoriza um saber sobre a língua nacional passível de ser exportado (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 17).

Por meio do olhar histórico proposto pela Nova História, a partir da descontinuidade, propomos descrever o movimento de institucionalização da área de saber sobre PLE em quatro universidades brasileiras, que dispõem a oferta de formação de professores de PLE, além de destacarem e estabelecerem o português do Brasil como área teórica e profissional.

Em comum, todas as licenciaturas visam a ampliação de espaços de ensino e aprendizagem de português do Brasil, espaços esses que se relacionam com as particularidades de cada instituição no que tange as suas *condições de emergência e de existência*. Ademais, estabelecem laços com o português do Brasil, à medida que compreendem o português como língua do Brasil, isto é, nacional; e como língua internacional, isto é, em espaços de enunciação internacionais. É justamente este o processo de transnacionalização do português do Brasil o qual Zoppi Fontana propõe (2009).

A aferição empreendida em cada licenciatura, em cada enfoque analítico nos permite visualizar uma agenda brasileira, no qual perpassa o desejo de construção de um saber científico em que predomina a relação língua e cultura no/do Brasil e determinados contextos sociohistóricos do país. Em via tripla:

- Permite a constituição de uma historicidade para a área de PLE em si. Ainda que tematizamos a constituição e objetivos de cada licenciatura de modo fragmentado, isolado, as universidades têm sua inscrição em contextos sociohistóricos e políticos do Brasil, além do intercâmbio acadêmico, por meio da circulação de pesquisadores,

docentes universitários e egressos; e por meio da veiculação científica-acadêmica. A análise enfocada em cada curso elucida uma agenda brasileira que preza por temas como: português do Brasil, cultura brasileira, integração regional, integração entre países-membros da CPLP, integração Brasil-mundo, dentre outros¹⁵⁶. Tais temas emergem nas discursividades, principalmente porque consideramos a existência de uma memória, no nível da repetição e da atualização.

- Por esse motivo, justificamos a inter-relação entre nosso escopo teórico e objetivo de investigação, dado que essa historicidade se dá na descontinuidade da história.
- Principalmente, confirma que, no Brasil, o movimento de institucionalização do *saber* sobre o PLE se dá a partir do processo de internacionalização e, efetivamente, a partir do processo de transnacionalização da língua, tese que defendemos. Por sua vez, ao ser instituída e institucionalizada, a área de PLE vai se constituindo como *saber* e, por sua vez, como *verdade* na sociedade, processo que vai delineando e estabelecendo relações de brasileiros com sua língua e, também, relações entre falantes de outras línguas e a língua do Brasil, na qualidade de língua nacional.

Na empreitada pela organização de uma historicidade da área de PLE, particularmente seu ensino, seguimos à interpretação-analítica sobre a relação entre a Linguística Aplicada e a área do PLE. Essa verificação oferece vias para compreender de que maneira a área de PLE se consolida e tem respaldo acadêmico teórico e profissional. A relação que propomos realizar entre o PLE e a Linguística Aplicada consiste, especificamente, no campo de atuação das duas áreas.

¹⁵⁶ Retomamos esses temas com vias de elucidá-los, compará-los e organizá-los na seção 3.2.3.

3.2 Linguística Aplicada: O espaço institucional de consolidação do PLE

Nesta seção, dissertamos acerca da inscrição do PLE na área de estudos da Linguística Aplicada (doravante LA), na qualidade de área essencialmente teórico-prática. Perscrutar tal relação se justifica porquanto é dentro do campo da LA que o PLE se estabelece e é onde, de modo geral, seus debates, suas definições, suas discussões acontecem. Visto que a linguística é aplicada no ensino de línguas¹⁵⁷ e, especificamente, enfocamos a historicização da área de PLE no que concerne seu ensino, esta reflexão se mostra profícua.

Ademais, perscrutar este trajeto para apreender uma historicidade para o ensino de PLE vislumbra não só seu percurso constitutivo, como também conceitos, características e objetivos do ensino de línguas no Brasil, quando em consonância com tendências na LA, em determinados contextos. A apreciação história possibilita acompanhar as *vontades de verdade* sobre o ensino de PLE e outras línguas em seus contextos específicos; do mesmo modo, Almeida Filho (2015) estabelece como objetivo do estudo da História o de “provocar o leitor a refletir sobre modos de viver e de se organizar socialmente ao longo do tempo e em dados lugares em outras épocas, na busca de sentidos do passado que os explique no presente” (p. 200). Por outro lado, não nos esgotamos a (re)contar a historicidade agregada da LA e do PLE, como brilhantemente já o fizeram Almeida Filho (2011a; 2011b; 2015), Celani (1992) e Moita Lopes (1996; 2006), para citar alguns.

Tal exposição e vinculação, neste momento de discussão, se deve ao fato de que as análises que guiam este momento do capítulo se relacionam à LA à medida que levamos em consideração que:

- A área de PLE se constitui – institucionalmente – dentro da LA;
- Por compreendermos que as pesquisas relativas ao PLE estão em diálogo, sobretudo, com a LA; e
- Pensar sobre as teorias linguísticas que estão em diálogo com o ensino e a aprendizagem de PLE é, além de um ponto de vista discursivo, um dos escopos da LA.

Inicialmente, elucidamos o escopo da LA, levando em conta que consiste em um recorte desta vasta área de conhecimento. Não se trata de estabelecer um tratado teórico desse campo

¹⁵⁷ Esta é **uma** visão de linguística aplicada, conforme explicitamos depois.

de saber, mas de ressaltar a compreensão da abrangência teórico-prática da LA. Essencialmente, visamos possibilitar um vislumbre das potencialidades da área de PLE em si.

Em seguida, estabelecemos um diálogo entre as pesquisas em LA e PLE, mais especificamente. Neste momento, visamos organizar práticas discursivas que balizam pela institucionalização do PLE no interior da LA, reconhecendo suas relações com outras áreas de pesquisa. Por fim, aprofundamos o debate em relação às designações sobre a área comumente denominada PLE, com vias de deslindar as possibilidades de cada nomenclatura em relação aos objetivos do ensino.

3.2.1 A Linguística Aplicada: relações com o ensino e a pesquisa sobre a língua

O objetivo desta seção é discorrer sobre a Linguística Aplicada (LA), área de conhecimento constituída de maneira abrangente, ainda que por vezes desconhecida mesmo por linguistas e estudantes de Letras. Tal desconhecimento se deve, provavelmente, pela juventude da área no Brasil e pela ausência de disciplinas específicas e/ou obrigatórias nos programas de Letras¹⁵⁸. Discorrer sobre a transdisciplinaridade da LA nos dá vias para compreender como o PLE circula nos espaços acadêmicos e profissionais, uma vez que compreendemos que as áreas estão em diálogo no que diz respeito à pesquisa e ao ensino.

Um marco histórico da Linguística Aplicada, mundialmente, é a fundação da AILA, acrônimo para *Association Internationale de Linguistique Appliquée*¹⁵⁹ no ano de 1964, na França. No Brasil, a ALAB – Associação Brasileira de Linguística Aplicada é fundada em 1990, vinte anos após a instauração do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL), na PUC de São Paulo, em 1970 (CELANI, 1992; MENEZES, SILVA; GOMES, 2009).

Ao contrário do que por vezes se crê, a LA não é vista como uma mera aplicação de teorias linguísticas com o intuito de solucionar problemas de aprendizagem de línguas (materna ou estrangeiras) ou para descrever línguas específicas, em concordância com diversos autores (BOHN, 1988; CELANI, 1992; MOITA LOPES, 1996). Como Celani (1992) afirma, há interpretações que subjazem a LA como uma área interdisciplinar mais ligada ao consumo, isto

¹⁵⁸ Conferir Almeida (2017).

¹⁵⁹ Associação Internacional de Linguística Aplicada.

é, ao ensino e aprendizagem de línguas, e não à produção de teorias. A associação da LA com o ensino de línguas se deve ao próprio surgimento da área, na década de 1940, na América do Norte, período da II Guerra Mundial (1939-1945) e que trouxe à tona métodos de ensino de línguas estrangeiras destinadas a soldados e que figuram até atualmente (COSTA, 2011). Nesse sentido, considerando o percurso histórico entre a LA e o ensino de línguas:

Dada a demanda no ensino de línguas, foram criados vários programas de treinamento, re-treinamento e pós-graduação de especialistas que se preocupavam não apenas com o ensino, mas também com a aprendizagem de línguas. Consequentemente, o ensino/aprendizagem de línguas, principalmente língua estrangeira, torna-se a área da LA que mais atenção recebeu até o momento. Essa atenção, que se traduz mais nas técnicas usadas em sala de aula (do que na reflexão sobre abordagens de ensino de línguas), distorce o foco de ação da LA. (CAVALCANTI, 1986, p. 8)

Além do desenvolvimento de cursos voltados ao ensino de outras línguas, o momento requeria a criação de máquinas capazes de (de)codificar e traduzir mensagens a países parceiros e de países inimigos. Neste momento, a LA era voltada à aquisição de segundas línguas (ASL), compreendida como qualquer outra língua, sendo segunda ou estrangeira (COOK, 2003). A princípio, seu papel inicial era aplicar as teorias da Linguística, a ciência-mãe, ao ensino de línguas e, por esse motivo, considerada uma subárea dos estudos linguísticos.

Atualmente, há um cenário diferente em que teorias linguísticas e ensino de línguas variam considerando, sobretudo, a noção de língua, linguagem e de sociedade. Nesse sentido, Celani (1992) assevera que a Linguística não domina a LA, embora a linguagem esteja em seu centro; outras disciplinas se relacionam com a LA como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia. Deste modo, compreendemos que a LA tem caráter interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar (ROJO, 2009; CELANI, 1998); com procedimentos e metodologias que consolidam sua área de atuação de modo próprio e que contribui para desenvolvimento de teorias linguísticas, bem como de outras áreas, além de (re)formular seus próprios modelos teóricos. Visto que o objeto principal da LA é a linguagem – e não a língua em si –, o pesquisador desse campo examina subsídios teóricos de acordo com questões de prática e conclui com sugestões de encaminhamento¹⁶⁰.

Assim, compreendemos a LA como um campo de saber com margens povoadas por outros campos do conhecimento, a depender dos objetivos do pesquisador. Na qualidade de

¹⁶⁰ Ao contrário da pesquisa em Linguística que, em geral, tem como ponto de partida uma teoria linguística, pode recorrer a uma questão prática e retorna à teoria com o objetivo de confirmá-la ou refutá-la, por meio da descrição e análise de dados (CAVALCANTI, 1986, p. 6).

campo autônomo de saber, pode ser definida como uma ciência que investiga questões do mundo real concernentes à linguagem e sua atribuição principal é encontrar soluções plausíveis para eles, através de sua produção teórica.

Considerando que está em diálogo com diversas outras áreas, não possui fronteiras exatas e determinantes e, nesse sentido, Moita Lopes (2006) entende a LA como indisciplinar, uma vez que não é compreendida como um campo de conhecimento disciplinar e, justamente por ser empreendida como “indisciplinada”, se preocupa com as margens, questiona verdades hegemônicas, concepção esta que verificamos na própria área de PLE¹⁶¹.

Embora a questão da interdisciplinaridade da LA tenha feito parte da educação de muitos linguistas aplicados, a LA vista como Indisciplina não a coloca em limites disciplinares, como verdades únicas e imutáveis. Em outras palavras, o autor vê esta área de pesquisas como mestiça e híbrida.

A LA concebida como voltada para as “práticas sociais” (MOITA LOPES, 1996, p. 23) e para a “relevância social da temática e do objetivo gerais de nossos estudos” (FABRÍCIO, 2006, p. 59) é assimilada mais a uma ciência social do que, propriamente, como dependente da Linguística. Além disso, a LA contemporânea é politizada, transgressiva e crítica (PENNYCOOK, 2006, p. 82). Os ideais da modernidade têm sido problematizados, questionados e deslocados e, por esse motivo, o sujeito social tem nova definição que leva em conta seus atravessamentos identitários, construídos no discurso (MOITA LOPES, 2002).

Por um outro lado, e não oposto às visões apresentadas, a LA é assumida como uma disciplina transdisciplinar. A transdisciplinaridade versa sobre o que está, concomitantemente, entre as disciplinas e além de toda disciplina; ao passo que a interdisciplinaridade versa sobre a transferência de métodos de estudos de uma disciplina para outra. Ao exemplificar o conceito de transdisciplinaridade na pesquisa em LA, Celani demonstra como as várias áreas de conhecimento se ligam, dialogam e coexistem em interação; o gráfico abaixo proposto pela pesquisadora ilustra diversas disciplinas com as quais a LA interage:

¹⁶¹ Como apontamos na seção 3.2.3, com o debate sobre Português Língua Adicional.

Figura 10: Transdisciplinaridade na pesquisa em LA



Fonte: (CELANI, 1998, p.119)

Deste modo, compreender a transdisciplinaridade e complexidade da LA é levar em conta que diversas disciplinas podem ser delineadas e conectadas em seu objeto investigado. Ainda, Celani propõe 4 grupos para organizar as linhas de pesquisa e seus projetos (1998, p.136):

1. **Interação em contextos institucionais e informais:** trata-se de pesquisas sobre contextos específicos, como por exemplo, negócios, texto literário, sala de aula (bilíngue ou monolíngue), e outros.
2. **Interação em aprendizagem:** projetos em letramento, aprendizagem de segunda língua, interações transculturais e interculturais em contextos pedagógicos, o foco sendo sociocultural, discursivo e psicológico.

3. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem** (materna, estrangeira, sendo elas orais ou de sinais): inclui projetos sobre aquisição e desenvolvimento da escrita, de leitura, de habilidade oral, de letramento e alfabetização tanto de primeira quanto de segunda língua.
4. **Ensino de língua:** abarca, particularmente, projetos sobre tradução, do ponto de vista da teoria, da prática e do ensino.

Nesta pesquisa, consideramos o ponto de vista discursivo, que aponta para uma concepção da linguagem como discurso, concepção que coloca como central o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém num contexto interacional específico. É de se considerar, portanto, que todo ato discursivo se dirige a alguém e toda prática discursiva se situa num contexto sócio-histórico e cultural particular (MOITA LOPES, 2013, p.19). Ademais, pode-se levar em conta a constatação de Serrani-Infante (1998), considerando o discurso como modo de afirmação dos sistemas simbólicos que dão ordem à vida social e no qual é produzido significado. Conforme apontam Fabrício e Moita Lopes (2002), a linguagem deve ser vista como constitutiva da vida social, não como representativa, já que os indivíduos passam a ser compreendidos como agindo em práticas discursivas específicas que os constituem em certas direções de forma situada e contingente. Tal consideração é amplamente difundida e ponderada pelos pesquisadores da linguagem e das línguas. De modo geral, há um entender de que a língua/linguagem não é anterior a sociedade, e a sociedade não é anterior a uma determinada língua.

A relação discursiva prevista com a LA consiste, justamente, na compreensão dos sujeitos sociais, da sociedade, das relações de saber, nas configurações de poder. Neste campo de saber, “as ideias de mundo real e de sujeito são efeitos atrelados aos eixos imbricados de poder/saber/subjetividade, provocados por relações de força” (FABRÍCIO, 2006, p. 56). Ao ter em consideração as áreas de “atuação” da LA, é perceptível o quanto as questões discursivas perpassam a área do conhecimento da LA, principalmente quando compreendemos que os objetivos de aprendizagem são historicamente definidos, assim como as metodologias.

É possível notar o abrangente escopo da LA observando, por exemplo, sumários de revistas da área¹⁶². Ademais, se decidimos tratar da área das línguas estrangeiras, verificamos que suas áreas de pesquisas estão em consonância com as da LA: não se esgotam às investigações sobre ensino e aprendizagem de uma determinada língua, mas também “sobre a

¹⁶² Como, por exemplo, a revista D.E.L.T.A. (<https://revistas.pucsp.br/delta>) e a Revista Brasileira de Linguística Aplicada (<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/rbla>). Acesso em 30 de abril de 2020.

aplicação da linguística (como por exemplo as investigações acerca da interlíngua de aprendizes de LE); e sobre os estudos da linguagem como prática social (as investigações sobre interculturalidade ou sobre a construção da identidade, por exemplo)” (GIMENEZ; SILVA; GOMEZ, 2009).

Este panorama sobre a LA no que concerne nosso entendimento sobre esta área, suas possibilidades e potencialidades guia nossas próximas análises, que objetivam situar a institucionalização do PLE a partir do movimento de internacionalização, no Brasil, no interior na LA. Iniciamos estabelecendo o diálogo entre PLE e LA no quis respeito ao ensino de línguas, uma vez que essa questão é priorizada em cursos de formação. Em seguida, encerramos este capítulo estabelecendo relações entre as duas áreas assumindo o ensino de línguas como prática social para delinear a emergência de denominações sobre o ensino de PLE (como PL2, PLA, PFOL, PLNM).

Ressaltamos que não assinalamos PLE como subárea exclusiva da LA, mas um de seus possíveis focos de pesquisa, uma vez que ambas áreas têm potencialidades abrangentes e complexas, posto que ambas as áreas de saber têm fronteiras com outras. O que objetivamos é evidenciar a relação entre as áreas para, primordialmente, estabelecer discursos que estabelecem a institucionalização do PLE no interior da LA, considerando nossa proposta de trabalho, **o ensino de PLE**.

3.2.2 Ensino de línguas: LA e PLE em diálogo

Conforme mencionamos anteriormente, a LA surge em relação ao ensino de línguas estrangeiras, do mesmo modo que o PLE no Brasil, como área de saber. A emergência do PLE está vinculada, especificamente, à questão de seu ensino e aprendizagem, visto que se considera como marco inicial a publicação do manual didático *O Ensino de Português para Estrangeiros*, de Mercedes Marchand pela Editora Sulina do Rio Grande do Sul em 1957 (ALMEIDA FILHO, 2012).

No percurso histórico de consolidação da área, se destacam diversos gestos e ações, voltados principalmente ao ensino. É o caso da criação de materiais e sequência didáticas, e a oferta de cursos de extensão universitária, principalmente na USP e Unicamp, logo nos anos 1970. Na trajetória desse campo de saber, as primeiras ações se dão no âmbito da extensão, com

a oferta de cursos tanto para a comunidade interna universitária, como para a externa, a depender das necessidades locais; por conseguinte, surgem pesquisas científicas, em geral, no âmbito da pós-graduação; para, apenas posteriormente, alcançarem a graduação, no que concerne a criação de licenciaturas e oferta de habilitação em PLE, nos cursos de Letras¹⁶³. Notamos tal transcurso na descrição de criação das licenciaturas nesta tese, especialmente na análise sobre a Unicamp. Na articulação do ensino de PLE e dos cursos de formação de professores, há um salto para a necessidade e foco, um ir-e-vir, que visa atender a necessidade de formação e a própria instituição e institucionalização da área.

Essa constatação evidencia, ainda mais, a natureza prática da área de PLE – particularmente, em relação à LA.

O processo de internacionalização das universidades impulsionou a institucionalização da área de PLE, da oferta de cursos de extensão ao reconhecimento da necessidade de criação de cursos de formação de professores especializados na área. A partir dos anos 1990 é quando o PLE passa a se institucionalizar e se consolidar, pela ocasião da instituição da LA no Brasil, com o aumento dos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada ou Estudos da Linguagem ou de línguas estrangeiras com ênfase ou área de concentração em Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO, 2012; CAVALCANTI, 2004; MOITA LOPES, 1999).

Concomitantemente, no período que se inicia com a assinatura do Tratado do Mercosul em 1991 e a intensificação em favor da internacionalização da língua, diversos processos discursivos constituem o português do Brasil como *língua transnacional* em prol da promoção da língua portuguesa no país e, principalmente, além das fronteiras (ZOPPI FONTANA, 2009). Recapitulando, esse período, que é o foco de nosso trabalho, se entende até os dias atuais, é assinalado pela “construção de uma posição de autoria em relação ao saber metalinguístico e à produção de instrumentos linguísticos da própria língua, que consiste em configurar um lugar de enunciação institucional e internacionalmente reconhecido como legítimo (...)” (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 17). No caso, o ensino de PLE, nos espaços de enunciação supracitados, se dá institucionalmente no interior da LA.

Para a compreensão de gestos que difundem e atuam na consolidação para a instituição e institucionalização do ensino de PLE como língua transnacional, particularmente no interior da LA, neste trabalho destacamos:

¹⁶³ Sabemos que, em diversas universidades brasileiras, há a oferta de cursos de português para estrangeiros e cursos de extensão para formação inicial e continuada de professores. Há, inclusive, rendimento científico, como publicação de artigos e livros, promoção de eventos acadêmicos e vasta produção acadêmica, com dissertações e teses. No entanto, não há oferta de habilitação em suas licenciaturas. Ainda que não haja a oferta de licenciaturas na graduação, consideramos como movimentos para a consolidação de instituição de saber.

- A fundação da SIPLE em 1992, que nasce do desejo de consolidação da área de PLE como espaço profissional de comunicação e veiculação de saberes teórico-práticos.
- A institucionalização da área em forma de oferta de licenciaturas e pesquisa nos níveis de graduação e pós-graduação respectivamente, como destacamos no quadro a seguir¹⁶⁴:

Quadro 4 - Panorama da estrutura dos cursos

	Graduação	Pós-Graduação
UNB	O curso pertence ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), um dos Departamentos que compõem o Instituto de Letras. Sua estrutura curricular contempla disciplinas obrigatórias divididas em seis blocos¹⁶⁵: 1. Conhecimentos de Linguística Aplicada fundamentais para a formação do pensamento científico de docentes de língua(s); 2. Disciplinas teórico-práticas e de natureza contrastiva; 3. Disciplinas que contemplam políticas linguísticas e formas contemporâneas de linguagem; 4. Disciplinas que respondem pela formação da teoria e da prática pedagógica; 5. Disciplinas que ampliam os conhecimentos de línguas. 6. Disciplinas que ampliam os conhecimentos socioculturais do Brasil.	Vinculado ao LIP, há duas linhas de pesquisa¹⁶⁶. No âmbito das pesquisas em PLE, apontamos a área de concentração “Linguagem e Sociedade”, em especial, as linhas de pesquisa: “Língua, Interação Sociocultural e Letramento” e “Linguagem e ensino”.
UFBA	A carga horária nuclear do curso mescla um conjunto de componentes típicos da ênfase em Letras Vernáculas e mais cinco componentes voltados especificamente para o processo de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira: 1. Introdução ao ensino de PLE;	As pesquisas em PLE/PL2 têm sido desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, na área Linguagem e Interação e na linha Linguística Aplicada⁴¹.

¹⁶⁴ Elaborado a partir dos artigos da coletânea organizada por Scaramucci e Bizon (2020).

¹⁶⁵ Conforme apontam Niederauer, Ramos, Maia-Pires e Vinecký (2020).

¹⁶⁶ Informação obtida na página da Pós-Graduação em Linguística da UnB <<http://ppgl.unb.br/pesquisa/areas-de-concentracao>>. Acesso em: 13 de abril de 2020.

	2. Leitura e Produção de Textos em PLE; 3. Oralidade em PLE 4. Análise Linguística em PLE; 5. Avaliação de Proficiência em PLE. Além disso, conta com oferta de componentes optativos complementares de natureza científico-cultural¹⁶⁷.	
UNILA	O curso está constituído por três eixos fundamentais: Eixo Linguagens, Eixo Pedagógico e Eixo Interdisciplinar. Particularmente, destacamos o Eixo Linguagens, que contempla componentes curriculares obrigatórios e optativos dos Estudos Literários e das Ciências da Linguagem, em prol da sensibilidade estética e consciência social, e condução à formação em Linguística e Linguística Aplicada¹⁶⁸.	Na UNILA, há uma área de concentração na Pós-Graduação, “Cultura e sociedade na América Latina”.
UNICAMP	Além dos créditos do Currículo Pleno do Curso de Letras-Português, o aluno precisa obter créditos adicionais, mediante a integralização das disciplinas que focam o Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira¹⁶⁹: 1. Introdução aos Estudos PLE e PL2; 2. A sala de aula de PLE e PL2; 3. Produção e Avaliação de Materiais para o ensino de Português; 4. Políticas Linguísticas. Além de duas disciplinas monográficas a serem escolhidas entre: Linguística, Linguística Aplicada e Teoria Literária.	No Instituto de Letras da Unicamp há quatro áreas de concentração. Em relação ao PLE, destacamos a Pós-Graduação em Linguística e a Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

Fonte: Elaboração da própria autora.

¹⁶⁷ Conforme aponta Mendes (2020).

¹⁶⁸ Conforme aponta Carvalhal (2020).

¹⁶⁹ Conforme apontam Scaramucci e Bizon (2020).

Com esse quadro, apresentamos um panorama da estrutura dos cursos e não visamos, necessariamente, aprofundar uma análise das disciplinas. Objetivamos guiar a leitura do quadro de maneira que seja possível visualizar prerrogativas de ensino de língua, no que se refere ao entendimento de língua como e para prática social, veiculado pelas tendências na LA.

De modo geral, as disciplinas específicas à formação de professores de PLE não enfocam a descrição ou análise linguística, mas noções práticas para o ensino de língua e a prática pedagógica; além de tratarem de especificidades (socio)culturais. No nível de graduação notamos, de um lado, a primazia de formação de pensamento crítico teórico-prático sobre a área de conhecimento e sobre a prática pedagógica, como observamos nas disciplinas que levam em conta, por exemplo, políticas linguísticas, produção de materiais didáticos e avaliação.

No nível de Pós-Graduação (PG), é possível observar as potencialidades da relação entre linguagem e sociedade de modo mais abrangente, dado que se entendem às questões culturais, de interação, de letramento. Inclusive, de modo similar, Grabe e Kaplan (1992) apresentam um artigo em que sugerem um currículo em nível de PG que “não respeita as divisas acadêmicas atuais” e que visa às seguintes áreas de conhecimento:

- A. Linguística
- B. Linguagem e Mente
- C. Linguagem e Sociedade
- D. Letramento e Instrumento

Esse modo de ver as pesquisas na PG se relacionam às tendências da LA apontadas na subseção anterior e, propriamente dito, à própria PG oferecida nas universidades que dispõem de licenciaturas em PLE. É pertinente estabelecer relações entre graduação e pós, nas instituições, à medida que o corpo docente coincide, assim como a fundamentação teórica-prática.

Ademais, observamos uma filiação linguística corrente principalmente a partir dos anos 1990, dada as relações entre a língua, a história, a sociedade, no qual o ensino de língua passou a incorporar as teorias da linguística da enunciação e da perspectiva discursiva, para poder tratar da heterogeneidade textual dos usos sociais da linguagem. Inclusive, é de se mencionar a menção ao termo “linguagem” presente em alguns dos programas de pós-graduação e em disciplinas de graduação: a relação entre língua e sociedade não se constitui sem a linguagem, e através da linguagem se participa das relações sociais.

Como anteriormente mencionado, é a partir dos anos 1990 que o PLE passa a se institucionalizar e se consolidar, pela instituição da LA no Brasil e, também, pelo impulso em favor da internacionalização das instituições. A relação entre essas duas áreas, a nível institucional, pode ser vislumbrada com o apontamento de *acontecimentos linguísticos*, que se verificam sobre a estrutura do ensino formal da língua portuguesa e da formação de professores e profissionais da área. Assim, a instituição e institucionalização de ambas as áreas são operadas de modo concomitante: à guisa de exemplificação, mencionamos o próprio exame Celpe-Bras, cujos estudos se iniciaram em 1993 e a primeira aplicação em 1998, que tem em seus princípios o entendimento de “proficiência como uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. O exame considera aspectos textuais e, principalmente, aspectos discursivos: contexto, propósito e interlocutores envolvidos na interação”¹⁷⁰.

Além disso, a emergência da Abordagem Comunicativa (AC) é extremamente relevante nesse período no Brasil, tanto nos rumos das pesquisas em LA e ensino de línguas, quanto nas políticas linguísticas e de língua sobre o PLE, como o próprio exame Celpe-Bras e diversos livros didáticos disponíveis que vão se atualizando e sendo publicados. No mesmo ano de implementação do Celpe-Bras, há a publicação de “Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas”, de José Carlos Paes de Almeida Filho, obra que guia o fazer docente em línguas estrangeiras e está alinhado às prerrogativas do Celpe-Bras. Nesse sentido, a AC, no interior da LA, passa a instaurar saberes para a devida formação de professores e, por seguinte, de seus aprendizes do português do Brasil¹⁷¹. O fortalecimento e consolidação da LA significa, também, o aumento do número de pesquisas, de publicações em periódicos acadêmicos e livros, eventos, projetos nacionais e locais (CAVALCANTI, 2004; MOITA LOPES, 1999), do mesmo modo que em PLE.

Assim, particularmente, a partir da Assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, o ensino de português do Brasil passa cada vez mais a ocupar espaços internacionalizados, com impulsionamento de gestos políticos de promoção da língua, marcado pela *mercantilização* da língua. Essa dinâmica, que caracteriza o movimento de *transnacionalização* do português do Brasil, representa, também, um acontecimento discursivo, à medida que possibilita o estabelecimento e cristalização de certos objetos em nossa cultura. Assim, a partir desse acontecimento, vemos uma proliferação de enunciados que se articulam a ele, como por

¹⁷⁰ Informação disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>>. Acesso em: 20/04/2021.

¹⁷¹ Não é de escopo deste trabalho estabelecer relações entre a AC e PLE. O que objetivamos, aqui, é comentar sobre as relações entre ambos, no interior da LA.

exemplo, a oferta de licenciaturas para formação de professores de português como “língua transnacional”; o ideal conceitual do exame Celpe-Bras; a publicação de materiais didáticos, que passam a significar o português como língua transnacional¹⁷²

No âmbito da internacionalização, o português do Brasil, que passa a ser ensinado como língua nacional internacionalizada, vê esse reflexo na formação de professores. Deste modo, verificamos as tendências para formação de professores a partir dos anos 1990 – e, por esse motivo, *verdades* veiculadas como *saber* que compreendem o ensino e a aprendizagem – centralizam a discursividade, a língua como prática social. A conciliação do discurso ao ensino de língua prevê que os sentidos são produzidos por sujeitos situados histórica e socialmente: “produzir sentidos é ocupar uma posição, tornar-se sujeito de um dizer frente a outras vozes” (GREGOLIN, 2007, p. 61).

No interior da LA, há uma atualização sobre o conceito de língua que reflete na atualização de temas ao entorno dela, como o ensino, a aprendizagem, as próprias áreas de conhecimento e especificidades das línguas, como o PLE. No interior tanto da LA como do PLE, após os anos 1990 e com mais intensidade nos anos 2000, esse conceito de língua como prática social vai estar nos documentos oficiais de ensino de língua materna e língua estrangeira¹⁷³ e dos estudos acadêmicos sobre a língua e, consequentemente, no ensino de língua.

Portanto, ao encararmos o ensino de línguas como prática social – no interior dos conceitos da LA – e assumirmos que a institucionalização do ensino de PLE no Brasil é impulsionado pelo movimento de internacionalização, diferentes pontos de vista e maneiras de se relacionar com a língua emergem, principalmente porque a contemporaneidade lida com “uma grande multiplicidade de contextos pedagógicos, tantos quantos são os variados grupos sociais que o aprendem, em diferentes partes do mundo” (MENDES, 2018, p. 65).

Justamente, “o ensino de línguas é afetado pelo conceito que dela se tem, às vezes vista como sistema abstrato, prática social em ação, ou mesmo como constituinte do sujeito” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 30). Consideramos os três conceitos levantados por Leffa e Irala relevantes e interligados, dado que a língua é um sistema abstrato, com função e relevância social e que, à vista disso, é constituinte e constitui identidades e subjetividades, parte dos sujeitos.

¹⁷² Cf. Diniz (2008) que analisa especificamente o Celpe-Bras e livros didáticos de PLE no âmbito de transnacionalização do português do Brasil.

¹⁷³ Cf. Almeida (2017) que analisa o caderno “Conhecimentos de Espanhol” nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006).

Com o objetivo de esclarecer a relação entre diferentes contextos de ensino e as diferentes maneiras de denominar a área comumente conhecida como PLE, seguimos à última subseção deste capítulo, que encerra esta tese.

3.2.3 Termos e conceitos: atualização de uma área em marcha

Nesta subseção, discutimos o uso terminológicos de designações sobre a área de ensino objeto de nossa pesquisa, mais especificamente, debatemos sobre as denominações¹⁷⁴: Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua (PSL/PL2), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua Não Materna (PLNM) e Português como Língua Adicional (PLA), uma vez que as compreendemos como paráfrases para o mesmo objeto e que coexistem.

Historicamente, o ensino e a aprendizagem de línguas passam por diversas questões, muitas vezes impulsionadas por direcionamentos em relação a fatores sociais e geopolíticos. Tais aspectos influenciam não apenas a relação dos sujeitos com suas próprias línguas, mas com outras e com outros espaços, como as fronteiras nacionais e as internacionais. São *políticas da língua* que a constituem como objeto simbólico-político e que marcam a inscrição da língua em práticas sociohistóricas; a língua não é dissociada da historicidade da constituição, organização e funcionamento dos Estados Nacionais (GUIMARAES, 2002; ORLANDI, 2001).

Na articulação do ensino de PLE e dos cursos de formação de professores, há um salto para a necessidade e foco, um ir-e-vir, que visa atender a necessidade de formação e a própria instituição e institucionalização da área.

Portanto, o ensino de português do Brasil, institucionalmente, tem sua história constituída por movimentos políticos para consolidação e promoção da área em seu campo profissional e teórico. Ainda que tais gestos remetam aos anos 1970, como observamos na descrição das atividades das universidades na seção anterior, a área passa pelo processo de institucionalização mais fortemente a partir da década de 1990, encorajada, por um lado, pelo avanço e estabilização da LA no Brasil e, por outro lado, pela difusão do ensino de português

¹⁷⁴ Reconhecemos a existência de outras denominações muito emergentes no campo teórico-prático, Português Língua de Herança (PLH) e Português Língua de Acolhimento (PLAc) que, por suas especificidades e abrangência, fogem do escopo desta pesquisa. Uma lista mais ampla de siglas importantes pode ser encontrada em: <<https://www.luisgoncalves.net/vocabulrio-especfico/vocabulario-de-metodologia-de-linguas-estrangeiras-e-aquisicao-de-segunda-lingua>>. Acesso em: 17/04/2021.

do Brasil para estrangeiros. Além, claro, das próprias iniciativas estatais que configuram políticas dessa língua.

Assim, nosso olhar se dirige às ações a partir desse período para a compreensão deste cenário – o de institucionalização da área em PLE no Brasil – analisando, doravante, no interior da LA, contextos pedagógicos que emergem e exigem o reconhecimento de especificidades não só didáticas, mas de diferentes objetivos, sujeitos, políticas linguísticas. É uma complexidade que torna cada vez mais insuficientes as conceituações vigentes e ora inertes, que preveem unidade em situações singulares. Por esse motivo, discorreremos sobre denominações e conceituações sobre o objeto “PLE” que demonstram o próprio desenvolvimento da área e o reconhecimento de diversos contextos de ensino e de aprendizagem.

Metodologicamente, aliamos a perspectiva da análise do discurso e dos estudos foucaultianos à LA que, como vimos, permite articular relações entre língua, teoria linguística, ensino e aprendizagem, subjetividade.

Se tomamos o ensino de língua como objeto de análise e pesquisa, é necessário compreender de que maneira bases teóricas linguísticas formatam o ensino, principalmente considerando que são saberes veiculados em várias esferas educacionais, como a formação de professores, materiais didáticos utilizados e a prática docente. Compreendemos que esse percurso não é uno e ameno, porém tomamos por bases as grandes tendências. Observar a transformação no conceito de língua e seus reflexos no ensino permite encontrar agitações provocadas pela própria teoria linguística no imaginário sobre a língua e as relações dos sujeitos com ela.

Nesse sentido, a evolução histórica do ensino de línguas aponta para uma divisão dupla que centraliza dois tipos de contatos com línguas: por um lado, aprender e se relacionar com a língua materna (LM) e por outro, a língua estrangeira (LE). Deste modo, é possível verificar em documentos oficiais, por exemplo, a presença dessas duas modalidades. Nesses documentos, sob um panorama histórico, podemos encontrar, em um primeiro momento, a luta entre a Gramática Normativa e a Linguística; em um segundo momento, a predominância da Linguística sobre a Gramática Normativa; e em um terceiro momento e atual, a compreensão de que Gramática e Discurso são indissociáveis (GREGOLIN, 2007, p. 58). Nesse sentido, Leffa e Irala (2014) destacam dois paradigmas em relação à aprendizagem: (1) o instrucionismo, que se trata do conhecimento previamente preparado e transmitido pelo professor ao aluno por meio de recursos didáticos disponíveis e (2) o construtivismo, no qual o conhecimento é construído pelos alunos por meio de recursos em seu entorno. Assim, o enfoque dado aos contextos pedagógicos no ensino de línguas acompanha certas tendências que são

vigentes em determinados momentos históricos, a depender do solo epistemológico de seus contextos.

A princípio, ensinar e aprender uma LE significa uma empreitada didática em favor do contato com uma língua que é, “por definição, uma segunda língua, apreendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se aprender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua” (REVUZ, 2016, p. 214-215). A língua estrangeira, portanto, existiria em oposição a uma língua materna: é uma nova língua ou uma outra língua. Em suma, a LE se refere a contextos em que não é a língua de socialização de um sujeito ou de determinada comunidade, é, basicamente, a língua não materna.

Essa definição clássica de LE é presente em práticas discursivas até os dias de hoje, ainda que em coexistência com outras maneiras de denominar e se relacionar com as línguas.

A partir do entendimento clássico de LE, diversas problemáticas emergem, principalmente no que concerne ao modo de relacionar com as “outras” línguas. Inicialmente, a própria noção de LM pode ser complexificada, uma vez que, como já mencionamos nesta tese, “ensina-se língua nacional *como se fosse* a língua materna” (PAYER, 2009). Por conseguinte, se o entendimento sobre uma língua estrangeira, no que ela consiste e maneiras de ensiná-la e aprendê-la estão em contraste à língua materna e que, por sua vez, pode ser problematizada, a noção genérica e tradicional do que significa a LE é contestada.

Isso porque os contextos em que um sujeito convive com as línguas pode depender não apenas do que se entende por língua, mas também de noções geográficas e sociopolíticas. É a partir deste reconhecimento que a maneira de denominar o ensino dessa “língua estrangeira” passa a se tornar cada vez mais complexo e podemos visualizar mais evidentemente os contatos possíveis com a língua e com a aprendizagem, os quais citamos anteriormente, de Gregolin e Leffa e Irala.

Portanto, ao se reconhecer que há inúmeros contextos que uma língua pode ser aprendida e ensinada, não bastam definições cristalizadas, visto que a contribuição teórico-prática para seu desenvolvimento se limita e é comprometido. Concomitante à identificação de contextos pedagógicos, as maneiras de nomear as línguas aumentam em função desses contextos, a fim de abranger suas especificidades que são acompanhadas por tendências epistemológicas.

Especialmente considerando nossa pesquisa, esse processo contribui para a consolidação da área, participa de sua legitimação e é atrelado à sua institucionalização, visto que constitui saberes que perpassa contextos em que um profissional da área atua em termos de

ensino, de pesquisa, de avaliação, de produção técnico científica, além de ser, propriamente, um agente de políticas linguísticas.

A primeira problemática reconhecida, no contexto brasileiro, é em relação à posição geográfica do estudante. Deste modo, configura-se a noção de Segunda Língua, L2, e se estabiliza a noção que diferencia o ensino de LE e L2:

Levando em consideração apenas o contexto em que a língua é estudada, a proposta tradicional tem sido estabelecer a diferença entre língua estrangeira e segunda língua, com base principalmente na geografia. Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse português no Brasil (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31).

Essa noção embasa diversas práticas discursivas no âmbito teórico-profissional no Brasil, dado que inúmeros contextos de ensino emergem da necessidade de ensino de português dentro do território brasileiro. A criação dos cursos de licenciaturas evidencia tal fator, como na Unicamp e na UnB, que “especializou-se em formar professores para atuar em contexto de segunda língua, sobretudo no Brasil” (MENDES, 2020, p. 44). Nesse sentido, todos os cursos reconhecem a atuação de profissionais de PLE e PL2, dado que reconhecem a possibilidade de campo de trabalho tanto em espaços intranacionais como internacionais, como vimos na seção anterior.

Como parte dessa noção geográfica para conceituação de denominações para o ensino de português, inclui-se o ensino de português a surdos e indígenas. Tal fator implica a consideração de que essas comunidades tenham contato com uma língua anterior, no caso a materna, e não responde a uma possível realidade, bilíngue, multicultural e/ou multilíngue desses sujeitos. Em suma, a ordenação numérica indica que o português, no caso, é a segunda língua em relação à primeira, isto é, haveria uma segmentação ao aprender cada língua, como se elas não coexistissem, não digladiassem, não convergissem.

A separação entre PLE e PL2 é tradicional e ainda vigente, como vemos nos nomes de licenciaturas no Brasil; nos próprios objetivos da SIPL¹⁷⁵; em livros e materiais didáticos que vão sendo publicados; em ações de políticas linguísticas em favor do ensino de português¹⁷⁶; e publicações científicas¹⁷⁷, por exemplo.

¹⁷⁵ Nesta tese, seção 2.2.

¹⁷⁶ Como por exemplo o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira, instrumento linguístico que nasce da cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros da CPLP < <https://ppple.org/>>. Acesso em: 17/04/2021.

¹⁷⁷ Como Scaramucci e Bizon (2020).

A tradição em diferenciar esses dois conceitos coloca, a nosso ver, a concepção de língua como priorizada, visão derivada da predominância da Linguística alheia ao discurso, visto que se define pela noção geográfica, e não pelas relações entre a língua, a história, a sociedade, a formação de sociedades:

A distância geográfica deixa de ser um critério confiável para dimensionar a distância que nos separa das línguas que estudamos ou falamos. Além do mais, no mundo conectado de hoje, com a expansão dos meios de comunicação de massa, da internet, do cinema, dos *games*, das redes sociais, podemos estar mais próximos da língua de um país distante do que de um país vizinho. Quando propomos ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. [...] (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32)

Em outras palavras, a simplificação para o uso dessas duas denominações passa a ser reconhecido como insuficiente para os contextos que passam a se proliferar e, também, a própria noção teórico-prática que emerge nos estudos linguísticos no Brasil. Nos anos 1990, o ensino de línguas passou a incorporar as teorias linguísticas da enunciação, aliadas às teorias do discurso¹⁷⁸ que compreendem a língua como dispositivo de inserção social, a língua como sócio interação, como “arena de lutas ideológicas” (GREGOLIN, 2007). Assim, a própria noção de sujeito passa a ser central, visto que a língua revela práticas sociais entre sujeitos sócio historicamente constituídos.

Nesse período começam a sobressair designações sobre as línguas estrangeiras, particularmente sobre o português; ainda que reconheçamos que tais denominações não surgiram naquele momento, dado que pelo viés discursivo, compreendemos que as práticas discursivas não têm inícios estanques, mas emergência histórica. Essa emergência histórica e veiculação das denominações aparece em um momento de ampliação da LA e do PLE.

Com o objetivo de superar a “problemática” das denominações, o ensino de “Português para Falantes de Outras Línguas” (PFOL) enfoca, como a nomenclatura supõe, falantes de outras línguas, e não a língua em si, visto que não há uma definição, uma caracterização da língua. Semanticamente, aqui, a preposição “para” de “Português para Falantes de Outras Línguas” indica finalidade e destino, em outras palavras, a assunção de sujeitos que aprendem português sem a presunção de que seja, necessariamente, língua estrangeira ou segunda língua.

De maneira geral, PFOL é mais utilizado em contextos de ensino de português a comunidades de surdos, de indígenas e de imigrantes (FURTOSO, 2001). De fato, esse contexto de ensino remete ao Programa de Ensino e Pesquisa em Português para falantes de Outras

¹⁷⁸ Particularmente, a leitura de Marxismo e Filosofia da Linguagem e de Estética da Criação Verbal, de Bakhtin.

Línguas (PEPPFOL)¹⁷⁹, fundado na década de 1990 na UnB, que em primeira instância, visava oferecimento de cursos de português em contexto de imersão, de “segunda língua”.

De fato, ainda que essa denominação tenha circulado em alguns espaços institucionalizados como na SIPLE, a forma não teve aderência estável. Entendemos que a proposição por essa designação terminológica visa não estabelecer definições à língua, mas aderir diversos contextos de modo mais “neutro”, visto que PFOL engloba âmbitos de ensino em PLE e PL2.

Na mesma linha de raciocínio, a proposta do ensino do “Português como Língua Não Materna” também procura superar a instabilidade suscitada pela designação PLE. Utilizado mais fortemente em Portugal, o uso de PLNM objetiva ampliar os contextos e perfis de estudantes de português de maneira mais “neutra”. Em relação à instrumentos linguísticos, essa nomenclatura pode ser encontrada no “Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna” (PPPLE) e, por esse motivo, induzimos que seja uma nomenclatura reconhecida pelo IILP.

Dado que o PPPLE visa promover a cooperação entre os países membros da CPLP e incrementar o reforço de participação das PALOPS e Timor-Leste na produção de recursos didáticos, é possível depreender que há o reconhecimento de que, embora língua oficial, o português muitas vezes não é língua materna de sujeitos oriundos de países membros da CPLP. Assim, para além de uma possível “neutralidade” proposta, que não estabelece uma relação de “língua estrangeira” ou de “outra língua”, busca incluir outros contextos como o aprendizado por imigrantes e admite conjunturas em que o português não é língua materna, conjunturas essas que podem ser bilíngues ou multilíngues, por exemplo.

Ainda assim, é uma proposta de nomenclatura que tem como ponto de vista teórico, a relação com LM.

Mais recentemente, a adoção do termo “Português Língua Adicional” (PLA) tem perpassado práticas teórico-práticas, no Brasil, principalmente a partir de 2009, particularmente no Rio Grande do Sul (SCHLATTER; GARCEZ, 2009). O termo “língua adicional” implica que a língua aprendida é acrescida à(s) outra(s) língua(s) do repertório linguístico do estudante, o que abarca o reconhecimento de diversos contextos, como o de fronteira, o bilíngue, o multilíngue. Essa língua adicional passa a ser do estudante, passa a constituir sua subjetividade e se constitui como sua para participar das práticas sociais.

¹⁷⁹ Hoje, Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), fundado com o encerramento das atividades do PEPPFOL.

Desde sua emergência histórica, a terminologia PLA tem sido utilizada cada vez mais, em oposição a PLE. PLE e PLA se referem a um mesmo objeto – o ensino de português – e, na qualidade de *discursos*, pressupõem práticas discursivas sobre ele, sempre determinadas no tempo e no espaço e, assim, reguladas por uma *ordem do discurso*. Derivada do funcionamento das práticas discursivas, o *saber* opera relações entre poder, subjetividades, verdades.

Como vimos, o ensino e aprendizagem de línguas subjaz à Linguística Aplicada no que concerne a concepção de língua, de história, de sociedade. A direção tomada para os contextos pedagógicos a partir dos anos 1990 direciona a um posicionamento sobre a relevância social da linguagem e, por esse motivo, a língua vista como e para a prática social empreende a assunção de práticas discursivas em direção a esse posicionamento. Assim verificamos as proposições para exames de proficiência, para livros didáticos, formação de professores. Esse *saber* sobre a língua circula como verdade na sociedade cada vez mais e, no caso do campo de saber institucional, o próprio conceito de língua deve ser debatido, visto que as práticas linguísticas decorrem do próprio conceito de língua que é, por sua vez, discurso.

PLE e PLA, como elucidado anteriormente, convivem na atualidade e os discursos que subjazem a esses termos divergem, convergem, dialogam e, principalmente, disputam por espaços. Cada vez mais, PLA tem ganhado espaço e substituído o uso de PLE, devido à atualização de termos pertinentes no interior da LA, em torno dos objetivos em se aprender uma nova língua, principalmente dado ao atual contexto sociohistórico e geopolítico de globalização: o fluxo de sujeitos, de mercadorias e de línguas.

No que tange ao ensino de línguas, ao se referir à LE, pressupõe-se o contato com uma língua-alvo que não faz parte do arcabouço linguístico do aluno – e muitas vezes do professor também – e, por esse motivo, lhe é estrangeira, estranha. Além disso, a “língua do outro” está associada a um território, o que pode causar um “risco de exílio” nesse lugar, que é do “Outro” (REVUZ, 2015).

Como alternativa a essa situação e justamente por considerar esse contexto de globalização, a mobilidade de pessoas e enunciados não apenas geograficamente, mas também virtualmente, a compreensão de que a aquisição de Línguas Adicionais implica que a língua-alvo passa a fazer parte da realidade dos aprendizes, visto que ela passa a integrar seu repertório linguístico e seu contexto social. A língua não seria mais vista como “estranha”, mas como parte de suas práticas sociais, de sua *subjetividade*.

Schlatter e Garcez, que trazem à luz essa nomenclatura para a área de PLE/PLA no Brasil, asseveram que o ensino de Línguas Adicionais parte da premissa de que os alunos podem

“compreender melhor a própria realidade”, uma vez que as Línguas Adicionais pressupõem um pensar e repensar sobre a própria cultura em diálogo com as outras:

Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular “Língua Estrangeira” não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. [...] Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. De fato, se consideramos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. [...] (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127-128)

Nesse sentido, o uso dessa terminologia se relaciona à (novas) práticas de educação para a cidadania global em diferentes contextos, presenciais ou virtuais. Ademais, principalmente quando associada à perspectiva da Linguística Indisciplinar, o ponto de vista de ensino de PLA responde a demandas sociais contemporâneas (MOITA LOPES, 2006),

[...] cujo [a] agenda focaliz[a] sujeitos – concebidos sócio-historicamente – que não têm o português como língua materna e que transitam, física e/ou simbolicamente, por espaços onde a aprendizagem dessa língua pode ser um elemento importante para a produção e democratização de mobilidades e multiterritorialidades [BIZON, 2013] (BIZON; DINIZ, 2018, p. 3).

Em resumo, PLE e PLA são perspectivas que caracterizam o mesmo objeto, o português. A conjunção “como” pode acompanhá-las, o que ressalta o caráter de definição para a língua. Ademais, os termos têm sido utilizados para definir a área de saber e a área de atuação profissional.

Tendo como base os estudos foucaultianos, definimos “PLA” como um *enunciado*, com *função enunciativa*, visto que se insere na História e, ao mesmo tempo, o constitui e o determina. Tem uma emergência histórica que se liga, sobretudo, a uma concepção de linguagem que envolve o discurso, a prática social, a inter, multi e transdisciplinaridade; tal concepção enviesa estudos no interior na Linguística Aplicada e outras áreas de saber – afinal, os enunciados são discursos que têm suas margens povoadas por outros enunciados.

Como tem materialidade histórica e está na ordem do repetível, outras práticas discursivas vão se apoiando e se comunicando com esse enunciado. Destacamos alguns:

- Ainda que a disciplina curricular seja denominada “Português Língua Estrangeiras”, há cursos de formação de professores que adotam, de modo interno, a denominação PLA. Na licenciatura da Unila, por exemplo, na grade curricular, o ensino de português é definido como “Espanhol/Português Adicional”¹⁸⁰, até porque na universidade, há a perspectiva de aprendizagem plurilíngue e de integração, e não de estrangeirização (CARVALHAL, 2020, p. 63).
- Na produção científica, destacamos que no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES há mais de 200 respostas à busca por “língua adicional”, muitas vezes não presentes nos títulos, mas nas palavras-chave.
- No nível científico-prático, a obra “Estação Brasil: Português para Estrangeiros”, de Bizon e Patrocínio, por exemplo, publicado pela primeira vez em 2005 e que “é um marco na produção de materiais didáticos nessa área, dado seu alinhamento com tendências contemporâneas no ensino de línguas e com a concepção de linguagem do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)”¹⁸¹.
- A recém coleção de livros didáticos publicada “Mano a Mano: português para falantes de espanhol”, de Bizon, Patrocínio e Diniz (2021), que reconhece o ensino de PLA no interior da Linguística Indisciplinar (BIZON; DINIZ, 2019).
- A oferta de cursos de extensão de PLA para estrangeiros, como por exemplo na Universidade Federal de Minas Gerais¹⁸² e na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira¹⁸³.

À guisa de encerramento, ressaltamos que a ampliação e veiculação de diversas designações sobre a área de saber sobre o ensino de português para estrangeiros reafirmam o processo de legitimação da área, que é intrinsecamente atrelado ao seu processo de institucionalização. Nesse sentido, os termos emergem em determinados contextos sociohistóricos objetivando “dar conta” de demandas históricas.

¹⁸⁰ Matriz curricular disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/arquivos/MatrizCurricularApartirde2018.1.pdf>>. Acesso em: 18/04/2021.

¹⁸¹ Informação obtida na página online de vendas da Editora Átomo: <<https://www.grupoatomoealinea.com.br/estacao-brasil-portugues-para-estrangeiros.html>>. Acesso em: 18/04/2021.

¹⁸² Informação disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/abertas-as-pre-inscricoes-para-as-disciplinas-regulares-de-portugues-lingua-adicional-pla-2021-2/>>. Acesso em: 18/04/2021.

¹⁸³ Informação disponível em: <<https://unilab.edu.br/2020/09/14/nucleo-de-linguas-oferece-curso-de-portugues-como-lingua-adicional/>>. Acesso em: 18/04/2021.

Visto que não apreendemos a história como linear e sim na descontinuidade, compreendemos que todas essas designações – e diversas outras – participam da constituição deste objeto que investigamos, o ensino de português para estrangeiros; e, por esse motivo, os termos revelam percursos teórico-metodológicos-práticos no trato com a língua, com a linguagem, com o português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade. **Procura da poesia.**

A construção deste trabalho proporcionou inúmeras inquietações e diversos estados reflexivos, críticos, teóricos e metodológicos. Diante de tantas possibilidades e tantas ideias para serem abordadas e discutidas, a maior dificuldade é sempre, sem dúvidas, a materialização. A busca por inspiração, lampejos e bases teóricas é sempre constante. Ao observar o que foi realizado, outras hipóteses se revelam, as possibilidades de análise e possíveis efeitos de sentido se ampliam, discursos que se abrem para a memória e, também, para a atualização.

Ao reconhecer a própria história da constituição desta tese, os caminhos foram sempre inquietos e, o que se pretendia ao início dos estudos no processo de doutoramento, hoje se mostra como um dos trajetos possíveis e percebo que inerente ao objetivo inicial. Há cinco anos, pretendia compreender razões que motivassem pessoas estrangeiras a estudar o português e, naquele momento, compreendia que havia razões históricas para tal: vivíamos resquícios do *boom* que significou o período dos anos 2010 para o ensino de português do Brasil, o fluxo de sujeitos: constante; a troca de informações: fascinante.

No encontro com as materialidades históricas possíveis e disponíveis, me parecia crucial o contato com uma “história do ensino de PLE no Brasil” que reunisse pontos de vista para mim tão caros e que não pude encontrar: discurso, linguística, ensino de línguas. Foi este o detalhe que impulsionou o desejo por construir este texto e saí em busca das chaves. Só há causa daquilo que falta.

Ao me pôr nessa empreitada e, literalmente, me debruçar e me dedicar sobre esta pesquisa, veio à luz a tese a qual defendemos, eu e minha orientadora: a institucionalização de um saber sobre o PLE se dá, no Brasil, a partir do processo de internacionalização e, efetivamente, a partir do processo de transnacionalização da língua, enquanto política linguística. Deste modo, os temas que comporiam o trabalho se lançavam: saber, internacionalização, transnacionalização, institucionalização.

Discorrer sobre a instituição de um saber exige um olhar à história em relação às materialidades e aos conceitos no interior do próprio campo de saber em que nos situamos:

Para pensar a história de um campo do saber é necessário não se deixar fascinar por uma ou certa representação da produção dos conhecimentos que os concebe em um campo de verdade intemporal. Ao contrário, é preciso pensar que a história é um campo de saber, não é o signo do “progresso”, isto é, a história de etapas superadas das quais a verdade de hoje seria o ponto de fuga. É preciso estar atento ao fato de que buscar a história de uma ciência é um esforço para pesquisar e fazer compreender seu caminhar – às vezes trôpego – dos saberes que chegarão ou não a serem fixados. Ela é, portanto, uma história essencialmente inacabada (GREGOLIN, 2007)

Assim, foi essencial esquadrihar conceitos no campo de saber da História o qual nos filiamos: a Nova História e, no interior dessa concepção, atrelamos os estudos de discurso foucaultianos. Assim, concebemos os movimentos da história a partir do princípio da descontinuidade, que presume as transformações, simultaneidades, multiplicidades, causalidades; “é, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de pesquisa, delimita o campo de que é o efeito, permite individualizar os domínios, mas só pode ser estabelecida através da comparação desses domínios” (FOUCAULT, 2012, p. 10). Assumimos a descontinuidade dos discursos sobre o PLE e, dentro do arquivo documental sobre a área, propomos uma organização, a fim de propor uma historicidade para a área. Nessa “organização” documental, analisamos o enunciado, em sua característica de emergência em sua singularidade, uma vez que sua emergência ocorre de modo descontínuo na história, é coerente considerar a não-linearidade factual da história.

Com o objetivo de realizar um recorte histórico para as análises, partimos do ponto de vista da história serial, como procedimento de recorte metodológico, que “consiste em manipular e tratar uma série de documentos homogêneos concernido a um objeto particular e a uma época determinada”. Visto que o método serial possibilita que se façam “emergir acontecimentos que, de outra forma, não teriam aparecido”, neste modo de abordagem, o enunciado é, também, documento histórico, uma vez que suas condições de emergência produzem e transformam sentidos (FOUCAULT, 2005b, p. 291). Ademais, o acontecimento é tratado não apenas como o visível, o conhecido e estabelecido; há outros acontecimentos no nível do invisível, vistos como imperceptíveis ou insignificantes.

Por meio do método serial, partimos da análise de corpora a partir dos anos 1990, dado aos acontecimentos do período que atuam no estabelecimento e consolidação da área. Essa periodização permitiu recortar na história um certo nível de acontecimentos e de práticas discursivas que acabam por constituir, instituir e circular discursos sobre o PLE, objeto deste trabalho.

Visto que nossa análise é interpretativa, abordamos o documento como um monumento, porque escolhemos, organizamos, mantivemos e suprimimos documentos em detrimento de outros. O documento surge determinado por seu momento e lugar históricos, com vias de imposição da imagem de determinado passado e a “verdade” sobre ele. As condições de produção de um documento, segundo Le Goff, devem ser desestruturadas para serem “localizadas”: o historiador reconstitui os fatos observando “quem detinha numa sociedade do passado, a produção dos testemunhos que, voluntária ou involuntariamente, tornaram-se os documentos da história” (1993, p. 54).

Também no capítulo 1, elucidamos as bases teórico-metodológicas que embasam nosso trabalho, com o esclarecimento de temas e conceitos basilares nesta tese, em principal, o discurso:

Um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade (FOUCAULT, 2012, p. 135-136)

De fato, ao longo da tese evidenciamos conjuntos de enunciados que constituem um dos efeitos de sentido de olhares sobre o que significa o PLE. Na qualidade de um discurso, diversos enunciados a ele se relacionam, assim como há atualização de temas, uma vez que tem existência no presente e se liga às condições históricas. Essa área de saber, em seus próprios limites, se transforma, se atualiza, dialoga com questões específicas de sua temporalidade.

Além disso, explicitamos um tema caro no tratamento com a língua e, no caso, PLE: a questão política. Dialogamos, o tempo todo, com gestos de políticas linguísticas como políticas públicas, ao discorrermos sobre gestão política, instituição de cursos de licenciaturas e atualização de termos para designar a área. Todo este trato leva em consideração, também, a política linguística como política de línguas, uma vez que compreendemos, com Orlandi, que uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica.

Esses efeitos de sentidos são operados e veiculados, sobretudo, por efeitos de vontades de verdade sobre a relação com a língua, e nessa pesquisa com o PLE. Ao discorrermos sobre a institucionalização do PLE como área de pesquisa, tratamos de políticas linguísticas que incidem e influenciam políticas da língua portuguesa e modos de se relacionar com ela.

Uma vez explicitados os nossos percursos teóricos e metodológicos, propomos a organização de uma historicidade sobre o PLE partindo de duas premissas:

- O desejo pela internacionalização da língua
- A institucionalização do PLE no Brasil

Tais premissas embasaram nosso percurso argumentativo, considerando que nossa tese discorre sobre o processo de internacionalização do português que, por sua vez, impulsiona a institucionalização da área de PLE como campo de saber, dentro da LA.

A linha de raciocínio que objetivamos traçar partiu de dados a nível macro que foram se afunilando: primeiramente, organizamos enunciados que defendem o português como uma língua internacional, no sentido de sua veiculação em espaços de enunciação entre nações. Esse movimento, impulsionado pelo processo de globalização de bens e mercadorias, incorpora à língua, igualmente, valor de mercado.

Na dispersão de discursos sobre este tópico, evidenciamos como o discurso político de Portugal enviesa claramente um entendimento de mercado, de ativo, de global(ização). Apoiado em discurso em favor da lusofonia, como bem simbólico e motivo de união entre as nações cuja língua oficial é o português: a lusofonia é “um sentimento, uma alma, um desejo de partilha de um passado comum.

Tal posição, além de incutir um ideal homogêneo da língua por ser uma posição conservadora, revela a própria inserção da língua portuguesa no projeto político de manutenção da identidade da nação portuguesa. O soneto “Língua Portuguesa”, de Olavo Bilac, é ilustrativo e, na qualidade de discurso, é atualizado nas condições de emergência dos enunciados:

Língua Portuguesa

Olavo Bilac

Última flor do lácio, inculta e bela
És, a um tempo, esplendor e sepultura
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela

Amo-te assim, desconhecida e obscura
Tuba de alto clangor, lira singela
Que tens o trom e o silvo da procela
E o arrollo da saudade e da ternura

Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo
Amo-te, ó rude e doloroso idioma

Em que da voz materna ouvi: "meu filho
E em que camões chorou, no exílio amargo
O gênio sem ventura e o amor sem brilho

No caso brasileiro também há a inserção da língua nos processos político-econômicos. Essa inserção em espaços internacionais versa pela expansão do português do Brasil como língua transnacional, isto é, uma língua nacional internacional. Com ações de instrumentalização e institucionalização da língua acompanhadas de “fortes tintas mercadológicas e nacionalistas” (DINIZ, 2015, p. 5); que projetam a língua portuguesa, no caso, do Brasil no cenário internacional.

No capítulo 2, após explicitar gestos políticos de gestão em prol da internacionalização do português, seguimos para a conceituação teórica sobre o que se trata uma língua transnacional, apoiando-nos nos estudos da Semântica da Enunciação. Em verdade, esse conceito perpassou a tese toda, uma vez que a “institucionalização do saber” sobre o PLE é uma das facetas do processo de transnacionalização do português do Brasil.

Diante das possibilidades que influenciam o campo político, social e econômico da língua, a questão do ensino é, do mesmo modo, igualmente afetada, uma vez que tais relações estão todas em confluência. Nesse caso, tal designação se relaciona não só com o português em seu espaço de enunciação ampliado, mas também a relação da língua com a própria noção de identidade brasileira, advinda do século XIX. O século XIX é distinguido como marco da constituição da identidade brasileira, momento caracterizado pela independência, pela produção da ideia de “nacionalidade”, pela formação de escolas (GREGOLIN, 2007), e no campo da produção linguística, o conhecimento da língua nacional à medida em que a ideia de

nacionalidade se forma: há uma tomada de posição de autoria do brasileiro, que passa a falar de *sua* língua, sobre *sua* língua (ORLANDI, 2000; 2001).

Por conseguinte, observamos um deslocamento sobre o modo de se relacionar com o português. A partir do século XIX, iniciam-se, no Brasil, a construção de um saber metalinguístico perpassado pelo ideal de nacionalidade. A mudança na concepção de língua e de ensino na esteira sobre a ideia de identidade brasileira impulsiona a construção de saberes e instrumentação da língua. Assim, o português passa ser reconhecido como língua do Brasil e se marca com a diferença linguística com Portugal.

Língua

Caetano Veloso

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões

Gosto de ser e de estar

E quero me dedicar a criar confusões de prosódias

E uma profusão de paródias

Que encurtem dores

E furem cores como camaleões

Gosto do Pessoa na pessoa

Da rosa no Rosa

(...)

E deixe os Portugais morrerem à míngua

Minha pátria é minha língua

Fala Mangueira! Fala!

Flor do Lácio Sambódromo Lusamérica latim em pó

O que quer

O que pode esta língua?

O movimento que observamos, ilustrado pelas poesias de Bilac e Veloso, demonstra o deslocamento do conceito de língua que perpassa a historicidade e a relação entre sujeitos e o português: a princípio, uma, “inulta” e com traços “maternos”. Depois, relacionada à pátria, no caso, brasileira. Constrói a nacionalidade e, ao mesmo tempo, transgride – astuciosamente. O que quer, o que pode esta língua?

A conquista da língua por espaços internacionais leva consigo seus traços nacionais. Ao iniciarmos nossas análises pela institucionalização da área de PLE, no capítulo 2, observamos o quanto essa expansão se dá em prol da agenda brasileira de construção de campo científico-prático.

A SIPLÉ evidencia tal discurso e interesses. Na qualidade de *acontecimento linguístico* e de fortalecimento e *institucionalização do saber*, a sociedade é um passo no reconhecimento da necessidade de institucionalização da área no Brasil, para sua projeção do português fora do Brasil, internacionalmente. A Revista SIPLÉ, como demonstramos, visa constituir e instituir a área – em especial, a área de ensino de PLE – como área de saber, visto que instaura a área como campo de conhecimento científico legítimo e com caução profissional e acadêmica.

Também nessa projeção, observamos em alguns cartazes do CONSIPLE, que foram realizados no Brasil e trazem consigo, imageticamente, referência ao discurso de “brasilidade” dos locais que receberam o evento, ainda que assumam uma posição multilíngue e pluricêntrica do português.

Além disso, destacamos interpretativamente o volume 5, de 2012, da Revista, que trata do ensino de português no contexto chinês. Esse dado evidencia a pauta brasileira de expansão de mercados econômicos e linguísticos e ressalta a situação de capitalização linguística do português, característica da língua transnacional.

No capítulo 3, tratamos, propriamente, da institucionalização da área no Brasil que se dá aos finais dos anos 1990. De fato, a existência da área remonta aos finais da década de 1970, com a emergência de cursos de extensão para estudantes estrangeiros, cursos de extensão para formação de professores, além do desenvolvimento de projetos na pesquisa universitária.

Na comunidade acadêmica nacional, a implantação de licenciaturas confere à área uma dimensão cada vez mais científica e profissional. Essa iniciativa é um marco no processo cada vez maior de *transnacionalização* da língua e, propriamente, demonstra a instituição da *posição de autoria* brasileira, uma vez que se dá a formação de professores de português no Brasil e com suas demandas particulares, o que resulta na proliferação de pesquisas e divulgação.

As licenciaturas brasileiras, de modo geral, “apresentam objetivos similares, mas ainda assim trazem muitas especificidades, que são justamente o reflexo da diversidade dos contextos políticos, culturais e educacionais em que os cursos de desenvolvem” (MENDES, 2020, p. 44).

Ao longo da primeira parte do capítulo 3, analisamos diferentes aspectos nos quatro cursos de licenciatura em PLE disponíveis no Brasil. Na descrição da licenciatura na UnB, ressaltamos os *laços metonímicos* que o português do Brasil estabelece com a Nação, com ênfase no ensino de segunda língua; além de evidenciarmos a existência de contradições constituintes na definição da língua. Com a análise da licenciatura na UFBA, tematizamos um importante aspecto da transnacionalização do português Brasil: a relação entre língua e cultura, característico da constituição do Estado e das identidades nacionais. Na UNILA evidenciamos o proeminente e desejável processo de integração regional na América Latina, principalmente

motivado pela formação do bloco Mercosul, que visa aproximar as nações latino-americanas. E por fim, na Unicamp, destacamos a relação intrínseca entre a emergência de políticas sobre a língua e a institucionalização da área no Brasil.

Cada etapa analítica das licenciaturas enfocou um determinado aspecto do processo de transnacionalização do português do Brasil, dado que a *institucionalização do saber* sobre a área de PLE é um de seus aspectos. Outrossim, possibilita uma visão global dessa institucionalização no Brasil, uma vez que apresentam em comum o fato de explicitarem, destacarem e estabelecerem o português do Brasil como área teórica e profissional, seja por meio da menção explícita a “português brasileiro” e outras alcunhas relacionadas, seja por meio da referência histórica deste.

Ao discorrermos sobre as licenciaturas, tomamos conhecimento de importantes momentos na constituição do PLE como área de saber, uma vez que suas especificidades revelam movimentos da própria história do Brasil. Daí a pertinência de um olhar discursivo.

Por fim, discutimos o uso terminológicos de designações sobre o ensino de: Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua (PSL/PL2), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua Não Materna (PLNM) e Português como Língua Adicional (PLA).

A designação PLE, tradicional e consolidada, levanta inúmeros debates ao longo de sua existência, visto que as teorias sobre a língua embasam o entendimento sobre o ensino de línguas. Dado que denominar o português “como língua estrangeira” entende uma relação com a língua de modo estrangeirado, distante, outras denominações vão surgindo para superar a problemática da relação entre sujeitos e línguas.

Em principal, ressaltamos que a ampliação e veiculação de diversas designações sobre a área de saber sobre o ensino de português para estrangeiros reafirmam o processo de legitimação da área, que é intrinsecamente atrelado ao seu processo de institucionalização. Nesse sentido, os termos emergem em determinados contextos sociohistóricos objetivando “dar conta” de demandas históricas.

Esta investigação se insere, igualmente, à gigante massa documental que compõe o arquivo sobre a área de PLE no Brasil e contribui com a instituição e institucionalização desse saber. Visto que o processo de internacionalização do português do Brasil é atual e em pleno curso, este trabalho dá visibilidade às políticas linguísticas no momento vigente que apresenta um suposto incentivo ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, esta investigação, também traz à luz discussões referentes às representações e práticas no ensino de

línguas, questões tão caras ao campo da linguagem e da sociedade, justificando assim a relevância deste estudo.

Ademais, aspiramos contribuir com reflexões e questionamentos que colaborem em futuras pesquisas no âmbito da *inter e transdisciplinaridade* dos estudos sobre a linguagem, tais como para os Estudos Sociolinguísticos, Estudos Discursivos, Linguística Aplicada e outros para além de nosso foco: Políticas Linguísticas e ensino de línguas estrangeiras, em especial ensino e aprendizagem de PLE.

Agora, que aparentemente se finda o caminho, percebo que esta trajetória inquieta, dispersa, descontínua, serial, me constitui como um sujeito e me mostra outros caminhos possíveis, inerentes a esta pesquisa e a outras e espero ter aprendido como falar sobre um objeto. Nessa vereda, em que as finalizações são sempre reinícios, “compreendo melhor porque eu sentia tanta dificuldade em começar, há pouco. Sei bem, agora, qual era a voz que eu gostaria que me precedesse, me carregasse, me convidasse a falar e habitasse meu próprio discurso [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 79).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

ADVERSE, H. O que é “ontologia do presente”? **Nuntius Antiquus**. Belo Horizonte, n. 6, 2010.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **O engenho antimoderno**: a invenção do Nordeste e outras artes. Campinas: Tese de Doutorado – Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

ALMEIDA, J. C. **Políticas linguísticas e formação de professores de língua**: atributos previstos para o professor de E/LE. Araraquara: Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. **A página omissa**: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.2, p.195-202, jul./dez. 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S., orgs. **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Línguas no Brasil desde 1978. E Agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, ALAB, 2001.

ARNOUX, E. N. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. **Lenguas en un espacio de integración**: acontecimientos, acciones, representaciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2010, p. 17-38.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1992.

BARROS, José D’Assunção. Nietzsche e as Críticas à Filosofia da História e à Historiografia Científica do século XIX – uma análise da Primeira Parte da 2ª Consideração Intempestiva. **Sapere Aude** – Belo Horizonte, v.5 - n.10, p.253-278 – 2º sem. 2014.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Pontes, 1995.

BERT, Jean-François. **Pensar com Michel Foucault**. São Paulo: Parábola, 2013.

BIANCO, J. L. Language planning as applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p.738-762.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; FONTÃO, E. **Mano a Mano**: português para falantes de espanhol – Básico (volume 1 e 2). Abingdon: Routledge, 2021.

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

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de Português como Língua Adicional. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, n. 43, p. 155-191, jan./jun. 2019.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Dossiê – Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. **Revista X**, v. 13. N. 1, p. 1-5, 2018.

BLANCHOT, Maurice. **Michel Foucault tel que je l'imagine**. Paris: Éditions Fata Morgana, 1986.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOHN, H. I. Linguística Aplicada. In Bohn, H.; VANDRESEN, P. (org.) **Tópicos de linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988.

BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.

BOURDIEU, P. O mercado linguístico. In: _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero Ltda, 1983, p. 95-107.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**. vol. 18, n. 35, 2020.

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997

BURKE, P. **A escrita da História**, novas perspectivas. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**. Uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CANDIOTTO, C. A arqueologia da linguagem de Michel Foucault. In: CANDIOTTO, C. (Org.). **Mente, cognição, linguagem**. Curitiba: Champagnat, 2008. p. 227-249.

CARVALHAL, T. A licenciatura em PLE na Universidade Federal da Integração Latino-Americana. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020.

CAVALCANTI, M. C. Prefácio. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: Uma língua singularmente estrangeira. Campinas: IEL/Unicamp, 2002. Tese de doutorado.

CELADA, M. T. Sobre a (im)possibilidade de exposição à alteridade – aspectos da formação de professores de língua. **Revista Entremeios**, Pouso Alegre, v. 10, p. 9-15, Jan./Jun. 2015.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada. In: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.) **Linguística aplicada**: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Editora Nacional, 1967. 2.ed.

COURTINE, J.J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CRISTÓVÃO, F. **Da lusitanidade à lusofonia**. Coimbra: Almedina, 2008.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**, 2nd edition, Cambridge University Press, 2003.

DE CERTEAU, M. A cultura e a escola. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 123-144.

DE CERTEAU, M. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

DE CERTEAU, M. **A escrita da história**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

DELEUZE, G. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G., & FOUCAULT, M. (2010). Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In R. Machado (Org.), **Microfísica do poder** (28a ed., R. Machado, Trad.). São Paulo: Edições Graal.

DELGADO, L. A. N.; FERREIRA, M. M. História do tempo presente e ensino de História. In: **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 19-34 – 2013.

DERRIDA, J.; HABERMAS J. Europa: en defensa de una política exterior común, **El País**, 3 de junho de 2003. Disponível em: <https://elpais.com/diario/2003/06/04/internacional/1054677620_850215.html>. Acesso em 02 de maio de 2020.

DINIZ, L. R. A.; DELL'ISOLA, R. L. P. Percursos da institucionalização da área de português como língua adicional na Universidade Federal de Minas Gerais. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020.

DINIZ, L. R. A. **A Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. Campinas: IEL/Unicamp, 2012. Tese de doutorado.

DINIZ, L. R. A. Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do Português em países de língua oficial espanhola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Dossiê Temático Política linguística do estado brasileiro, nº 51.2. Campinas, jul./dez. 2012b, p. 435-458.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Campinas: RG / FAPESP, 2010.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Campinas: Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DOSSE, F. **A história em migalhas: dos “Annales” à Nova História**. Tradução de Dulce da Silva Ramos. São Paulo: Ensaio, 1992.

DOSSE, F. **A história**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FANJUL, A. P. **Português-Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo**. São Carlos: Claraluz, 2002.

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

FARACO, C. A. O Vocabulário VOLP da ABL. **Linguasagem**, São Carlos, v.1, n.1, p. 1-3, mai.. 2009b. Disponível em <http://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/561/324>. Acesso em: 9/1/2021.

FAULSTICH, E. Formação de professores em PBSL. **Revista Rede**. Brasília: Itamaraty, Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores (MRE), n.3, p. 25-28, nov, 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 1996.

FIORIN, J. L. Língua, discurso e política. Em: **ALEA: Estudos Neolatinos**. v. 11 n. 1. Rio de Janeiro, jan/jun 2009. pp. 148-165. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v11n1/v11n1a12.pdf>> Acesso em 19 de fevereiro de 2020.

FOUCAULT, M. [1969] **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. [1971]. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998. 6. ed.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento**. MOTTA, M. B. (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2015, p.55-86.

FOUCAULT, M. **O que é um autor**. Lisboa: Passagens/Vega, 2002.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Orgs.) **Michel Foucault, uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-250.

FOUCAULT, M. Soberania e disciplina. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2015b, p.278-295.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. Retornar à história. In: _____. **Ditos e escritos II** – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. 2.ed.Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b. (p. 282-295)

FOUCAULT, M. Sobre as maneiras de escrever a história. In: _____. **Ditos e escritos II** – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. 2ª ed.Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. (p. 62-77)

FREIXO, A. **Minha Pátria é a Língua Portuguesa: A Construção da Ideia da Lusofonia em Portugal**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009. v. 01

FURTOSO, V. A. B. **Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

GALITO, M. S. **Impacto Económico da Língua Portuguesa Enquanto Língua de Trabalho**, Tese de Doutorado, Centro de Investigação e Análise em Relações Internacionais, Instituto de Estudos Políticos, Universidade Católica Portuguesa, 2006.

GRABE, E., KAPLAN, R. (Org.) **Introduction to Applied Linguistics**. Reading: Addison Wesley, 1992.

GRANJA, C. D. **Internacionalização e mobilidade estudantil: o programa Ciência sem Fronteiras na Universidade Estadual de Campinas**. 2018. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331547>. Acesso em: 27/01/2021.

GRAYLEY, M. V. A **“Internacionalização” do Português e as Novas Relações de Poder entre os Países de Língua Portuguesa**. Tese de doutoramento em Ciências Políticas. Universidade Aberta, Lisboa, 2014.

GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, d. (org.) **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola / Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 51-78.

GREGOLIN, M. R. **Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: Mídia e produção de identidades**. Anais do II SEAD - Seminário de Análise do Discurso, Porto Alegre: UFRGS, 2005. CD-R

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2006. 2. ed.

GREGOLIN, M. R. Michel Foucault: o discurso nas tramas da história. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Orgs.). **Análise do discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2002, p. 19-42.

GREGOLIN, M. R. Michel Pêcheux e a história epistemológica da Linguística. **Estudos da língua(gem)**. Vitória da Conquista: UESB, nº1, 2005, p.99-111.

GUIMARÃES, E. **História da semântica**. Sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas: Pontes, 2004.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

GUIMARÃES, E. Política de línguas na América Latina. **Relatos**, Campinas, n. 7, p.5-11., 2001b. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html>.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de: SILVA, Tomaz Tadeu da; Louro, Guaciara Lopes . 11. ed. Rio da Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 4ªed. Loyola: São Paulo, 2010.

LAGARES, X. C. **Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística**. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes/ALAB, 2013

LAGARES, X. C. **Qual Política Linguística?** Desafios Glotopolíticos Contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LE GOFF, J. A história nova. In: _____. (Org.). **A história nova**. Tradução de Eduardo Brandão. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 26-64.

LE GOFF, J. Documento/monumento. In: _____. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 4ª edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996, p. 535-549.

LE GOFF, J. **O apogeu da cidade medieval**. São Paulo: Martins Fontes, 1992

LE GOFF, J. [1977]. **História e Memória**. Trad. de Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Borges. 7ª Ed. Revista. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LEFFA, O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n.4, p. 13-24, 1999. Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf. Acesso em 31 de jan. de 2019.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber – A Trajetória da Arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

MACHADO, Roberto. **Por uma Genealogia do Poder**. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2015.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: reler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MARGARIDO, Alfredo. **A lusofonia e os lusófonos**: novos mitos portugueses. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.

MARIANI, B. A colonização linguística no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação. In: **Cadernos de Letras da UFF- GLC**, n. 27, p. 7-21, 2003.

MARIANI, B. **Colonização linguística; línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas, Pontes, 2004.

MARIANI, B. Da Colonização Linguística Portuguesa à Economia Neoliberal: nações plurilíngues. In **Gragoatá**, 2008.

MENDES, E. A promoção do português como língua global no século XXI – um cenário a partir do Brasil. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 32, n. 2, p. 37-64, maio-ago. 2019

MENDES, E. A licenciatura em PLE/PL2 na Universidade Federal da Bahia: formando professores para a diversidade. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 41-64.

MENDES, E. Formar professores de português LE/Ç na Universidade: desafios e projeções. In: KANEOYA, M. L. C. K. **Português língua estrangeira em contextos universitários**: experiências de ensino e de formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

MENDES, E. O ensino do Português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. In: ANDREEVA, Yana. **Horizontes do saber filológico**. Sófia-Bulgária: Sveti Kimente Ohridski, 2014.

MENDES, E.; OLIVEIRA, G. M. Uma língua de ouro? Perspectivas polícolingüísticas para o ensino e a formação de professores de PLE na China. In: QIAORONG, Yan; ALBUQUERQUE, Fleide Daniel (org). **O ensino do português na China**: parâmetros e perspectivas. Natal: EDUFRN, 2019.

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

MEYER, R. M. B. A nova presença internacional da língua portuguesa. In: MEYER, R. M. B; ALBUQUERQUE, A. (org.). **Português**: uma língua internacional. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2015, p. 9-21.

MOITA LOPES, L P. da. **Oficina da linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. IN: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. [S.l.]: Parábola, 2006. P. 85-107

MOURÃO, Fernando A. Albuquerque. A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, a base linguística e a material. **Revista São Paulo em Perspectiva**, Vol. 9, nº 1, 1995.

MUHR, R. Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: a typology. In: MUHR, R. (Ed.) **Non-dominant varieties of pluricentric languages**. Getting the pictures. In memory of Michael Clyne. Wien: Peter Lang, 2012.

Mulinacci, R. Não falem português, falem brasilês. Algumas notas sobre a noção de português como “língua internacional”. In: José Teixeira (org.), **O Português como Língua num Mundo Global**. Problemas e potencialidades. V.N. Famalicão: Edições Húmus, 2016, p. 103-127

NIEDERAUER, Márcia E.; RAMOS, Ana Adelina L.; MAIA-PIRES, Flávia; VINECKÝ, Verônica. A Licenciatura em PBSL e o Programa de PLE na UnB: histórico, desafios e perspectivas. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 19-40.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre a utilidade e desvantagens da História para a Vida, In: _____. **Escritos sobre a História**. Trad. Noéli Correa de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2005.

NINYOLES, Rafael L. **Estructura social e política linguística**. Vigo: Ir Indo, 1991.

OLIVEIRA, G. M. O instituto internacional da língua portuguesa da CPLP – aspectos da gestão de uma organização político-linguística original. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 32, n. 2, p. 11-36, maio-ago. 2019

OLIVEIRA, G. M. de; DORNELLES, C. **Políticas internacionales del portugués**. Real Instituto Elcano, v. 01, p. 1-7, 2007. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/ARI2007/ARI135-2007_Muller_Dornelles.pdf>

OLIVEIRA, G. M. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. **Synergies Brèsil** n spécial 1, p. 21-30, 2010.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 2, p. 409-433, dez. 2013.

OLIVEIRA, G. M. Prefácio. In: CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português do século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. **O Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.

ORLANDI, E. A língua brasileira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 29-36, jan-jul. 1994b.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: _____ (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 7-10.

ORLANDI, E. Apresentação. In: _____ (org.). **História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes / Cáceres: Unemat, 2001. p. 7-20.

ORLANDI, E. Ética e política linguística. **Línguas e instrumentos linguísticos**, Campinas, n. 1, p. 7-22, jun. 1998.

ORLANDI, E. Ir ao congresso: fazer a história das ideias linguísticas? In: GUIMARÃES, E; ORLANDI, E. (orgs.). **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas: Pontes, 2002. p. 41-62.

ORLANDI, E. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.

ORLANDI, E. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.

ORLANDI, E. O Estado, a Gramática, a autoria: Língua e conhecimento linguístico. In: **Línguas e instrumentos linguísticos, 4/5**. Campinas: Pontes/HIL, 2000.

ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. R. J. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. (org.). **História das Ideias Linguísticas: construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001. p. 21-38.

PAYER, M. O. Imigrante: Sujeito Moderno. Dispositivos de Objetivação do Sujeito e da Língua na Modernidade. In: ZOPPI FONTANA, M. (Org.). **O Português do Brasil como Língua Transnacional**. Campinas: RG, 2009, v. 1, p. 43-58.

PAYER, M. O. Linguagem e sociedade contemporânea. Sujeito, Mídia, Mercado. **Rua**, Campinas, n. 11, p. 9-25, mar. 2005.

PAYER, M. O. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PÊCHEUX, M. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. [1977]. Remontons de Foucault à Spinoza. In: MALDIDIER, Denise. **L' inquiétude du discours**. Paris: Cendres, 1990. p. 245-260.

PÊCHEUX, M. [1981]. O estranho espelho da Análise do discurso. In: COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2009. p. 21-26.

PÊCHEUX, M. [1982] Sobre a desconstrução das teorias linguísticas. **Línguas e Instrumentos linguísticos**. n. 4/5, p. 7-32, Campinas, 1998.

PÊCHEUX, M. [1983]. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 311-319.

PÊCHEUX, M. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. Tradução brasileira de Eni P. Orlandi. **Escritos**, n. 4, p. 7-16. Campinas: Labeurbe; Nudecri, 1999.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. Há uma via para a Linguística fora do logicismo e do sociologismo?. Tradução brasileira de Eni P. Orlandi. **Escritos** (3). Campinas: Labeurbe; Nudecri, 1998. p. 5-16.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: Signorini, I.; Cavalcanti, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, sp: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PESCHANSKI, Denis; POLLAK, Michael; ROUSSO, Henry. **Histoire politique et sciences sociales: questions au XXe siècle**. Paris: Éditions Complexe, 1991.

PFEIFFER, C. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, E.; DE PAULA, M. **Sentido e Memória**. Campinas: Pontes, 2005, p.27-40.

PINTO, J. F. **Estratégias da ou para a lusofonia? O futuro da língua portuguesa**. Lisboa: Prefácio, 2009.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA P.; ELIZALDE, P. C.. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: MASP Afterall, 2019. Disponível em: <<https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>>, acesso em: 05/03/2021.

RAJCHMAN, J. – Foucault: a ética e a obra - texto apresentado no Colóquio RENCONTRE INTERNATIONALE. **Michel Foucault Philosophe** - Paris, 9, 10, 11, janvier. Paris, Seuil, 1989.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovezani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RETO, L. A. **Potential Económico da Língua Portuguesa**. Editora Texto. 2012.

ROCHA, N. A. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação (FURB)**, v. 1, p. 01-15, 2019.

RONCARATI, C.; SILVA, D. B.; PONSO, L. C. Um olhar crítico sobre a sociometria da língua portuguesa. **Gragoatá**, Niterói, n. 32, p. 75-98, 2012. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/118>>.

RÜDIGER, F. Epistemologia “da” Comunicação: elementos para a crítica de uma fantasia acadêmica. **Famecos**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 395-417, mai./ago. 2014.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. O PLE na Unicamp: da implantação da área à formação de professores. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. (Orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 125-172.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R.; PRATI, S.; ACUÑA, L. Celpe-Bras e CELU: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG, 2009. p. 95-122.

SERRANI-INFANTE, S.M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. pp.143-167.

SEVERO, C. G. **Políticas linguísticas e questões de poder**. Revista Alfa, São Paulo, n.57 (2), p. 451-473, 2013.

SIGNORINI, I. Política, Língua Portuguesa e Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. **O Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74-100.

SILVA, D. B. da. De flor do lácio a língua global: uma análise da política linguística para a difusão do português no mundo globalizado. **XI Congresso Luso-afrobrasileiro de Ciências Sociais**. Universidade Federal da Bahia, Salvador-Bahia. Agosto, 2011.

SILVA, D. B. da. O passado no presente: história da difusão e promoção da língua portuguesa no exterior. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 14., 2010, Rio de Janeiro (RJ). **Anais...** Rio de Janeiro: Cifefil, 2010. v. XIV, p. 3018-3034. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/3018-3034.pdf>.

SILVA, D. B. da **O Brasil na CPLP: A cooperação técnica horizontal para (além d) o desenvolvimento**. Monografia (Especialização em Relações Internacionais Contemporâneas) – Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, D. B. da; SANT’ANNA, V. L. A. de. Fabrica-se um “novo português”? Uma análise discursiva de documentos da CPLP. **Revista Gragoatá**, Niterói, n. 32, p. 117-136, 1. Sem, 2012.

SOUZA, G. de N. e. **Entre línguas de negócios e de cultura: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

TADEU FLORES, J.; CORTÉZ, L. 50 Anos de Internacionalização da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). **Universidades**, México, n. 68, abril-junho, p. 65-83, 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373463030008>>. Acesso em: 27/01/2021.

VEYNE, Paul. Foucault revolucionaria a história. In: _____. **Como se escreve a história**. Brasília: Ed. UnB, 2009.

XIANG, Wang Yong. Relações entre a China e os países de Língua Portuguesa no contexto da globalização econômica. In: DAN, Wei (Org.) **Os países de Língua Portuguesa e a China num mundo globalizado**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 29-44.

ZOPPI FONTANA, M. (org). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, RG Editora, 2009.

ZOPPI-FONTANA, M. **O Português do Brasil como Língua Transnacional**. Campinas: RG, 2009.

ZOPPI-FONTANA, M.; DINIZ, L. R. A. **Declinando a Língua Pelas Injunções do Mercado: Institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE)**. Estudos Linguísticos, São Paulo, 37 (3): 89-119, set.-dez. 2008.