



SEÇÃO: ARTIGOS

O lugar do português nos Estados Unidos: crenças e motivações para o ensino-aprendizagem de PLA em universidades estadunidenses

The place of Portuguese language in the United States: beliefs and motivations for PAL teaching-learning in American universities

Alencar Guth¹

orcid.org/0000-0003-1585-8678

alencarguth@gmail.com

Gustavo Primo²

orcid.org/0000-0002-8431-9144

primo.gust@gmail.com

**João Pedro Wizniewsky
Amaral³**

orcid.org/0000-0001-6250-1298

shuaum@gmail.com

Recebido em: 2 jun. 2021.

Aprovado em: 19 out. 2021.

Publicado em: 1 jul. 2022.

Resumo: Para além das políticas de incentivo ao estudo de uma língua, graduandos têm motivações particulares ao escolherem estudar uma língua adicional. Na tentativa de investigar o contexto estadunidense de ensino-aprendizagem de português como língua adicional (PLA), apresentamos uma pesquisa exploratória cujo objetivo é analisar as principais crenças e motivações de estudantes em disciplinas introdutórias de Português no ensino superior dos EUA. A pesquisa foi conduzida com estudantes de quatro instituições, no primeiro semestre letivo do ano de 2019-2020. Através de uma abordagem quali-quantitativa, estudantes de Português do nível introdutório responderam voluntariamente um questionário on-line, a fim de identificarmos suas crenças e motivações sobre/com o curso durante o semestre. Os resultados apontam que os principais fatores de motivação foram a proficiência prévia em uma língua românica e a manutenção de laços afetivos e culturais, enquanto as crenças envolvem conhecimento de outra língua românica e relações com falantes de português como facilitadores do ensino-aprendizagem de PLA, além da oralidade ser apontada como uma habilidade linguística importante. Finalmente, concluímos que, para o Estado estadunidense, o português tem um *status* de emergência política e econômica, ao passo que, para os estudantes, a língua está mais atrelada a aspectos étnico-linguísticos e culturais.

Palavras-chave: Português como língua adicional. Crenças linguísticas. Estados Unidos.

Abstract: In addition to policies that encourage the study of a language, undergraduate students have particular motivations when it comes to an additional language. As an attempt to explore the US context of teaching-learning Portuguese as an additional language (PAL), we present an exploratory study whose main objective is to analyze American undergraduate students' beliefs and motivations when enrolling in elementary Portuguese language courses. The research was conducted with students from four institutions in different regions of the country in the fall semester of 2019. Through a quali-quantitative approach, participants voluntarily filled out an online questionnaire, with open-ended and closed-ended questions, so we could analyze their beliefs and motivations regarding the course during the semester. The results show that the main motivating factors are previous proficiency in another Romance language and the desire to maintain affective and cultural ties, while the main learners' beliefs are: knowing another Romance language and the relationships with Portuguese speakers work as facilitators for learning PLA; speaking is seen an important linguistic skill. Finally, we conclude that, for the US, Portuguese has a status of critical language, whereas for students, the language is linked to ethnic-linguistic and cultural aspects.

Keywords: Portuguese as an additional language. Linguistic beliefs. United States.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil.

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil.

³ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil.

Introdução

Motivado pelo economista Christian Marazzi, que, na obra *O lugar das meias* (2009), colocou a comunicação como central e integrada à produção nas fábricas da nova economia, Oliveira (2010) procura explicar qual é o lugar das línguas nesse contexto, apontando para diferentes posições das línguas no que chamou de mercado das línguas (OLIVEIRA, 2010, 2013). Nesse sentido, buscaremos promover um diálogo entre algumas políticas linguísticas (SCHIFFMAN, 1996; SPOLSKY, 2004) no contexto estadunidense e as crenças e motivações de alguns estudantes iniciantes de português como língua adicional (PLA) em instituições de ensino superior dos Estados Unidos.

Comparado a outras línguas, como o espanhol, o italiano, o japonês ou o mandarim, o ensino de português ainda tem muito a crescer no meio acadêmico estadunidense. Um levantamento feito por Furtoso e Rivera (2013) constata que, apesar de ter havido um aumento no interesse dos estadunidenses pela língua portuguesa, especialmente a partir da Segunda Guerra Mundial, a oferta de cursos de língua portuguesa ainda enfrenta desafios como a baixa variedade de materiais didáticos, poucos professores capacitados e abordagens de ensino obsoletas (FURTOSO; RIVERA, 2013). Além desses fatores, os pesquisadores condutores desta pesquisa também notaram, nas instituições em que atuaram, pouca ou nenhuma ação de divulgação das disciplinas e baixa procura por parte dos estudantes.

Esses dados também se unem aos diferentes pesos das línguas no mercado das línguas (OLIVEIRA, 2010, 2013), ao lugar político do português no mundo globalizado atual e às diversas políticas linguísticas que atribuem *status* diversos ao português nos Estados Unidos, como sendo uma *linguagem menos comumente ensinada* (LMCE), uma *língua crítica* e uma *língua mundial*.

Para além do *status* oficial das línguas, os es-

tudantes também têm motivações particulares na hora de escolher o português como língua adicional como componente curricular dos seus cursos de graduação, e é isso que nos interessou na hora de realizar nossa pesquisa. Na tentativa de explorar esse contexto, portanto, realizamos o presente estudo para responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais são algumas das crenças e das motivações de estudantes matriculados(as) em disciplinas de português em instituições de ensino superior estadunidenses em relação ao estudo dessa língua?²

Este artigo apresenta uma pesquisa exploratória que visa a aproximar a comunidade acadêmica de um tema bastante pensado nas esferas estatais: a promoção do português. O tema ainda é relativamente pouco explorado na esfera subjetiva, considerando-se práticas e crenças dos estudantes. Dessa forma, podemos contribuir com estudos que possam melhorar os entendimentos sobre/para práticas didáticas de PLA nos Estados Unidos e, também, com diálogos em ensino e pesquisa no Brasil.

Atento ao contexto político-linguístico do PLA nos Estados Unidos, o objetivo geral deste estudo é analisar quais são algumas das principais crenças e motivações de estudantes ao escolherem se matricular na disciplina de Português 1 no ensino superior nas universidades em que estudam nos Estados Unidos. Além disso, como professores preocupados em constantemente melhorar nossas práticas docentes e adequá-las às necessidades dos estudantes, almejamos analisar como essas crenças e motivações se desenvolvem durante um semestre letivo. Isto é, pretendemos entender como estudantes estadunidenses percebem as aulas de português.

Esta pesquisa exploratória foi conduzida com estudantes da disciplina de Português 1 em quatro instituições de ensino superior de diferentes regiões dos Estados Unidos, no *Fall term* de 2019 (primeiro semestre do ano acadêmico de 2019/2020). Utilizando uma abordagem mista,

² Por "disciplina", neste artigo, entendemos os cursos de português, com carga horária fixa, que fazem parte do currículo de graduação de cada estudante. Por exemplo, todos os estudantes que responderam ao questionário estavam no primeiro semestre do curso de português e, por isso, cursavam a disciplina Português 1 (adaptamos as variações de nomes, como Português Básico, Português 101, Elementos do Português e outros, para Português 1).

quali-quantitativa, tivemos como instrumento de geração de dados: um questionário (Apêndice 1) para que estudantes respondessem voluntariamente, a fim de traçarmos os perfis de ingressantes na disciplina de Português 1, além de identificarmos suas crenças e motivações sobre/com o curso no decorrer do semestre. Nas perguntas, julgamos imprescindível incluir questões sobre as identidades de estudantes, visto que as crenças e as motivações estão ligadas diretamente a fatores de diferentes ordens e de modo interseccional, como gênero, etnia, social, contexto histórico, econômico e cultural, por exemplo.

Nós, os autores, atuamos como professores assistentes em duas das universidades em questão. Portanto, experienciamos, na prática, como os processos de ensino-aprendizagem de português eram dinamizados, além de termos contato direto com estudantes da disciplina. Nesse sentido, a motivação de aprimorar metodologias de ensino em nossos contextos específicos nos levou a realizar esta pesquisa. Esperamos que os resultados apresentados possam servir como uma representação atual de alguns cenários de ensino de PLA – ou lugares da língua (OLIVEIRA, 2010) – nos Estados Unidos e, até mesmo, como uma indicação para que as equipes organizem melhor seus respectivos departamentos acadêmicos.

1 Fundamentação teórica: o lugar das línguas e dos sujeitos no ensino-aprendizagem de PLA

Ainda que nosso objetivo seja entender as crenças e motivações de estudantes envolvidos(as) no ensino-aprendizagem de PLA, é indispensável considerar alguns fatores externos que dialogam com as suas subjetividades. Para tanto, nosso artigo se fundamenta, também, a partir da Teoria da Política Linguística (TPL), a fim de entendermos melhor o lugar do português no

contexto em questão.

Oliveira (2010) trata do lugar das línguas na "nova economia" global. O autor, referenciando Marazzi (2009), mostra como os modos de produção *just-in-time*³ colocaram a comunicação e o fluxo de informações no centro do processo produtivo, diferentemente do modo de produção fordista que o antecedeu. Essa nova centralidade da comunicação direcionou o mercado para locais em que o consumo de produtos ainda não estivesse saturado, visto que em lugares hegemônicos a comercialização já ocorria. Para que essa expansão fosse exitosa, línguas que antes não eram relevantes economicamente passaram a se destacar no mercado global (OLIVEIRA, 2010).

Além disso, com o fim da Guerra Fria, o mundo passou a ser multipolar. Desse modo, novos países e línguas passaram a ter mais visibilidade, como quando o Brasil passou a se destacar entre os países emergentes ao fazer parte dos BRICS⁴ (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) (OLIVEIRA, 2013) e, ainda, quando teve suas culturas propagandeadas por conta da Copa do Mundo FIFA de 2014 e dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro em 2016.

Nóbrega (2016) também aponta para o valor de mercado de uma língua, mostrando como o português, por exemplo, é procurado por profissionais de diversas áreas, "interessados em atuar em empresas brasileiras com sede no exterior" (NÓBREGA, 2016, p. 426), além de profissionais da área das Letras, como tradutores, intérpretes e professores de línguas. A autora também destaca dois outros grupos: os descendentes de imigrantes lusófonos (trataremos do português como Língua de Herança posteriormente) e os cativados pela cultura brasileira, exportada por meio de novelas, do cinema e da música (NÓBREGA, 2016).

Esses rearranjos políticos, econômicos e comunicacionais foram importantes para o português

³ Conforme Oliveira (2010, p. 23), "foi este modo de produção que precarizou as relações trabalhistas, inviabilizando atuações bem-sucedidas das organizações sindicais como as que eram possíveis no fordismo, e retirando a força das negociações setoriais no mundo do trabalho". Ainda que não possamos ignorar o impacto do *just-in-time* nas relações trabalhistas, neste artigo focamos no rearranjo dos processos comunicativos que levaram as línguas a ocuparem posições de maior ou menor destaque no mercado das línguas.

⁴ BRICS é o grupo de cinco países de mercado emergente: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Fundado em 2009, inicialmente o grupo contava com os quatro primeiros. Em 2011, a África do Sul foi incluída.

também nos Estados Unidos. Embora não discorramos intensamente sobre a história do ensino de português no país norte-americano (para isso, BIANCONI, 2012), nortearmos as nossas considerações a partir das últimas classificações político-linguísticas da língua. Isso porque, nos Estados Unidos, são várias as políticas linguísticas que definem – para não dizer apenas “financiam” – o rumo do ensino de línguas adicionais. Sollai *et al.* (2018) nos mostram como, naquele país, a língua portuguesa é classificada como sendo desde uma *linguagem menos comumente ensinada*, a uma *língua crítica* e, também, uma *língua mundial*. Assim, por conta dessas múltiplas classificações, o ensino da língua passa a receber fomento de diferentes programas, como o Boren National Security Education Program (NSEP) e o The Flagship Program (TFP).

Vamos tratar um pouco mais sobre cada um desses *status* da língua. Mas, antes disso, vale revisar o que o *status* representa para a Teoria da Política Linguística e qual a sua relação com a língua. Segundo Kloss (1969 apud JOHNSON, 2013), enquanto muitos agentes de políticas linguísticas pensavam na organização de um *corpus* linguístico, outros passaram a se interessar em como a sociedade poderia classificar as funções e/ou usos de determinadas línguas (por exemplo, língua oficial, língua de escolarização, língua de trabalho etc.). Esse tipo de planejamento passou a ser chamado de planejamento de *status* das línguas (1969).

Considerando essas classificações no caso da língua portuguesa, apresentamos a seguir algumas políticas linguísticas que demonstram o interesse do governo estadunidense em promover o estudo dessa língua – determinando, assim, os seus *status* nos Estados Unidos.

Como já apontaram Sollai *et al.* (2018) o português é considerado uma linguagem menos comumente ensinada nos Estados Unidos. Isso ocorre porque, de acordo com o *National Council*

of Less Commonly Taught Languages (NCOLCTL, 2021, s./p.),

[...] aproximadamente noventa e um por cento de estadunidenses que estudam línguas adicionais em suas escolas e universidades escolhem francês, alemão, italiano ou espanhol; enquanto apenas nove por cento destes escolhem línguas como árabe, chinês, japonês, iorubá, russo, suaíli e outras línguas faladas por esmagadora maioria das pessoas ao redor do mundo (NCOLCTL, 2021, tradução nossa).⁵

A partir dessa informação, lembramos que o português está entre as 10 línguas mais faladas do mundo (DIAGRAMA..., 2020), mas ainda não é uma língua comumente ensinada nos Estados Unidos. O NCOLCTL, nesse cenário, é uma organização que visa a representar as línguas menos ensinadas, reunindo algumas organizações em torno delas, como é o caso da *American Organization of Teachers of Portuguese*⁶ (AOTP), que, como o próprio nome indica, gerencia questões do ensino de português nos Estados Unidos.

Além disso, a língua também recebe o *status* de língua crítica. Essa categoria teria sido introduzida pelo David L. Boren National Security Education Program (NSEP), outra política linguística do governo estadunidense que trabalha com o fomento de línguas consideradas essenciais para a competitividade econômica do país, bem como à sua segurança nacional.

O Boren Scholarship é um marco para o ensino de português nos EUA, pois levou a língua à categoria de língua crítica: quando há um número insatisfatório de estadunidenses com habilidades nativas em um determinado idioma ocupando cargos estratégicos em órgãos federais, estudos dessa língua e de sua região são massivamente promovidos no ensino básico, no ensino médio, e em níveis de graduação e de pós-graduação, com recursos tecnológicos, capital de ensino, oportunidades de imersão, programas de intercâmbio e rigor curricular, convergindo todos para o objetivo final de aumentar o número de candidatos a vagas de emprego em agências públicas, como nos Departamentos do Tesouro, da Defesa, de Segurança Interna e no Departamento Federal de Investigação (FBI - Federal Bureau

⁵ Do original: [...] approximately ninety-one percent of Americans who study foreign languages in our schools, colleges, and universities choose French, German, Italian, or Spanish; while only nine percent choose languages such as Arabic, Chinese, Japanese, Yoruba, Russian, Swahili and the other languages spoken by the overwhelming majority of people around the world.

⁶ Disponível em: <https://www.aotpsite.net>. Acesso em: 18 abr. 2021.

of Investigation) (BATEMAN; OLIVEIRA, 2014; FERREIRA; GONTIJO, 2011 apud SOLLAI *et al.*, 2018, p. 109-110, tradução nossa).⁷

Dessa forma, segundo Sollai *et al.* (2018, p. 109), por ser uma língua crítica para os Estados Unidos, o português passa a ser uma língua mundial, ou *Portuguese World Language* (PWL):

língua mundial constrói profissionais para exercer funções em outra língua por meio de um caminho de alvos baseados em proficiência, a partir de situações da vida real não-ensaiadas. A língua portuguesa é totalmente elegível para ser uma língua mundial porque ela é considerada uma língua crítica nos Estados Unidos.

As classificações apresentadas anteriormente representam o lugar da língua para a esfera estatal estadunidense. Esses *status*, determinados nos termos da política linguística (JOHNSON, 2013), embora possam não ser de conhecimento de todas as pessoas que estão aprendendo português, podem dialogar com suas crenças e motivações para a escolha da língua. Logo, além de termos em conta alguns dados normativos, objetivamos conhecer o que o ensino-aprendizagem do português nos Estados Unidos representa para os sujeitos envolvidos nesse processo.

Além disso, o diálogo entre *status*, crenças e políticas de ensino-aprendizagem é de interesse da Teoria da Política Linguística. Schiffman (1996) apresenta um conceito de política linguística que representa bem o que nossa pesquisa buscou verificar:

política linguística é, em último grau, baseada em cultura linguística, ou seja, o arranjo de comportamentos, presunções, formas culturais, preconceitos, sistemas de crença coletiva, atitudes, estereótipos, modos de pensar sobre

língua, e circunstâncias religioso-históricas associados a uma língua em particular. Ou seja, as crenças (poder-se-ia usar mesmo o termo mitos) que uma comunidade de discurso tem sobre língua (e isso inclui letramento) em geral e sobre sua língua em específico (da qual ela normalmente obtém suas atitudes ante outras línguas) são parte das condições sociais que afetam a manutenção e a transmissão de sua língua. Portanto, tipificar políticas linguísticas sem olhar para o pano de fundo em que elas surgem é provavelmente fútil, se não simplesmente trivial (SCHIFFMAN, 1996, p. 5, tradução nossa).⁸

Como destacamos na citação de Schiffman (1996), as crenças de uma determinada comunidade linguística, que Spolsky (2004, p. 9) configura como sendo "qualquer grupo de pessoas que compartilha um conjunto de práticas e crenças linguísticas", também configuram a política linguística de um determinado local. Dessa forma, além de avaliarmos as políticas linguísticas estatais e os *status* conferidos por elas às línguas, sabemos que devemos entender as crenças dos sujeitos que vivem essas políticas - não só para o estudo das políticas linguísticas, mas, também, como professores interessados na melhora de suas práticas de ensino.

Spolsky (2004) segue uma linha teórica semelhante a Schiffman (1996) e apresenta três componentes da política linguística de uma comunidade de fala:

suas práticas de línguas – o padrão habitual de selecionar entre as variedades que compõe o seu repertório linguístico; **suas crenças ou ideologias linguísticas** – as crenças sobre língua e uso da língua; e qualquer esforço específico para modificar ou influenciar a prática por meio de qualquer tipo de intervenção, **planejamento ou gerenciamento de linguagem** (SPOLSKY, 2004, p. 5, grifo nosso, tradução nossa).⁹

⁷ Do original: Boren Scholarship is a landmark for Portuguese instruction in the U.S. as it moved the language to the category of a critical language: when there is an unsatisfactory number of North Americans with native-like skills in a certain language holding strategic positions in federal agencies, studies of that language and its region are massively promoted in basic, high school, undergraduate, and graduate levels with technological resources, teaching capital, immersion opportunities, exchange programs, and curriculum rigor all converging to the ultimate goal of increasing the State agencies applicants pool, such as jobs at the Departments of the Treasury, Defense, Homeland Security, and the Federal Bureau of Investigation (FBI).

⁸ Do original: language policy is ultimately grounded in linguistic culture, that is, the set of behaviours, assumptions, cultural forms, prejudices, folk belief systems, attitudes, stereotypes, ways of thinking about language, and religio-historical circumstances associated with a particular language. That is, the beliefs (one might even use the term myths) that a speech community has about language (and this includes literacy) in general and its language in particular (from which it usually derives its attitudes towards other languages) are part of the social conditions that affect the maintenance and transmission of its language. Therefore, typologizing language policies without looking at the background in which they arise is probably futile, if not simply trivial.

⁹ Do original: its language practices -- the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology -- the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management.

É pelo que Shiffmann (1996) e Spolsky (2004) teorizam que consideramos pertinente entendermos a nossa pesquisa como pertencente ao campo da Teoria da Política Linguística. Nos preocupamos em entender o lugar do português nos Estados Unidos não só pela esfera estatal, do gerenciamento linguístico (SPOLSKY, 2004), mas por nossas práticas como professores e pesquisadores e, especialmente, pelas crenças de alguns estudantes de Português 1 de quatro instituições de ensino superior estadunidenses.

Pelas razões acima apresentadas, nos inspiramos em pesquisas sobre crenças como as propostas por Barcelos (2004), que mostram como o contexto dialoga com as crenças dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas. A pesquisadora nos mostra como, desde os anos 1970, e de forma mais explícita a partir de 1985, o conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas já figura nas pesquisas em ensino-aprendizagem de línguas. Porém, no Brasil, teria sido a partir dos anos 1990 que área da linguística aplicada passou a desenvolver o conceito, que ainda não deixou de ser complexo (BARCELOS, 2004).

Não são poucas as tentativas de definir o que são as crenças em ensino-aprendizagem de língua (BARCELOS, 2004). No entanto, depois de analisar alguns conceitos do termo, Barcelos (2004) chegou à conclusão de que as crenças correspondem ao que os estudantes e professores pensam sobre o que é linguagem e sobre a tarefa de aprender, mas também que muitas definições enfatizam o aspecto cultural e social dessas crenças. Em resumo, para a autora, "as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação

com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca" (BARCELOS, 2004, p. 132).

Desse modo, optamos por realizar uma abordagem contextual neste estudo. Ou seja, ainda que tenhamos uma amostragem relativamente pequena, nossa pesquisa "permite que as crenças sejam investigadas levando em consideração não só as próprias palavras dos alunos, mas também o contexto de suas ações" (BARCELOS, 2001, p. 83). Isso porque, como participantes dos processos de ensino-aprendizagem que estudamos (de três dos quatro contextos), pudemos conhecer o contexto de parte dos entrevistados, suas ações e, por meio do questionário aplicado, algumas de suas crenças. Esse diálogo entre teoria, prática, observação e análise, colabora com resultados qualitativos, muito mais que quantitativos.

2 Metodologia

Esta pesquisa exploratória foi dinamizada com estudantes matriculados em disciplinas de Português 1 do semestre de outono de 2019 de quatro instituições de ensino superior dos Estados Unidos:¹⁰ instituição A, privada e suburbana, localizada no estado da Califórnia; instituição B, pública e suburbana, em Maryland; instituição C, pública e urbana, na Geórgia; e instituição D, pública rural, no Illinois. As universidades estão localizadas em diferentes regiões do país, oeste, meio-atlântico, sul e centro-oeste, respectivamente.

Acreditamos que essa distância física seja profícua para a pesquisa porque, dependendo da região geográfica, novas crenças ou motivações podem surgir, uma vez que há contextos diferentes em questão. Provavelmente identificaríamos uma gama menor de crenças e motivações caso ficassemos restritos a instituições de apenas

¹⁰ Optamos por omitir os nomes das instituições para que o *corpus* destacasse as crenças dos sujeitos da pesquisa, e que o local em que se inserem provocasse a construção de sentidos por meio das suas respostas.

uma região.¹¹

A escolha por realizar a pesquisa com estudantes do primeiro de português se justifica pelo fato de que este seria o primeiro contato deles com o português no nível superior, o que, de certa forma, nivela nosso *corpus*. Ademais, como os participantes da pesquisa estão recém no início de sua formação de português, pudemos ter contato com as crenças e motivações iniciais desses estudantes. O estudo das crenças de estudantes em níveis mais avançados da língua, em que já conhecem mais da cultura brasileira e lusófona e do processo de ensino-aprendizagem de língua, seria tema de outra pesquisa, visto que suas crenças iniciais sobre a língua constituiriam outros diálogos.

Motivados pela fundamentação teórica apresentada na seção anterior, aplicamos um questionário sobre crenças e motivações para estudantes matriculados em aulas de português das quatro instituições (Apêndice 1). Parte da tabulação, bem como a análise e a discussão dos dados estão apresentadas na próxima seção.

O questionário que elaboramos continha 13 perguntas e foi aplicado de forma *online* por meio da plataforma Google Forms. Entre as perguntas, oito diziam respeito a dados de identificação (idade, gênero, nacionalidade, etnicidade, instituição de estudo, curso, renda e origem familiar) e as outras cinco eram perguntas abertas que abordavam diretamente as crenças e motivações de estudantes: por que escolheu português; qual o contato com a língua antes de cursá-la; qual a importância da língua pessoal e profissionalmente; se fala outra(s) língua(s) além de português; e o que pode melhorar nos processos de ensino-aprendizagem. Para facilitar o acesso ao questionário, as perguntas foram feitas em língua inglesa, bem como as respostas que recebemos. Todos os participantes o responderam de forma

voluntária e anônima, e estavam cientes de que as respostas do questionário serviriam como dados para a presente pesquisa.

Para análise dos resultados, em vez de delimitarmos categorias de análise específicas, decidimos que as respostas dos estudantes moldariam as categorias de análise. Ou seja, não "aplicamos" categorias pré-definidas à análise, mas organizamos as respostas dos estudantes por categorias dadas por eles mesmos. Tomamos essa decisão porque o corpus de análise é relativamente sucinto, ao passo que é qualitativamente repleto de subjetividades. Assim, pudemos aproveitar cada resposta de forma mais adequada.

3 Análise dos dados e discussões

Após explicadas as motivações e escolhas teórico-metodológicas da nossa pesquisa, chegamos à etapa da apresentação da análise dos dados gerados e de alguns diálogos que eles proporcionaram. Ao total, 24 estudantes responderam, de forma voluntária, ao questionário, corroborando a ideia de que o português é uma língua pouco ofertada/procurada. Como dito anteriormente, embora a amostra não seja tão extensa em termos numéricos, ela apresenta material qualitativo de grande valor para nossa pesquisa, visto que são estudantes de locais diversos nos Estados Unidos e com motivações de estudo diversas, visto que nem todos eram obrigados a estudar uma língua adicional.

Primeiramente, a partir das nove primeiras questões conseguimos traçar um perfil socioeconômico-etnocultural de estudantes que cursaram Português 1 no primeiro semestre do ano letivo de 2019-2020. Notamos grande diversidade entre os participantes da pesquisa. Apesar de terem, em sua maioria, idades semelhantes (entre 18 e 21 anos), os sujeitos têm diferentes características

¹¹ Nos Estados Unidos é comum que estudantes universitários não estudem em universidades dentro de suas próprias comunidades de origem. Em nosso questionário (Apêndice 1), por exemplo, identificamos que há respondentes oriundos de estados diferentes dos das universidades em que aplicamos o questionário. Além do mais, 45,8% dos respondentes afirmaram ser estadunidenses. Essa pluralidade espaço-cultural teve impacto em nossa análise. No entanto, focamos nas crenças e motivações em si e não na influência de um universo transcultural no contexto dos Estados Unidos. Pensar como as crenças da comunidade de origem são influenciadas pela comunidade na qual os estudantes estão inseridos e vice-versa; e como as crenças de estudantes de um estado (onde há políticas linguísticas locais e desenvolvidas para as necessidades e demandas daquele estado) podem ser mensuradas quando os estudantes mudam para uma outra comunidade dentro da qual outras crenças, outras demandas e outras necessidades podem ter influenciado o desenvolvimento de políticas linguísticas são questões relevantes para estudos futuros.

étnico-raciais, diferentes nacionalidades e estudam cursos de graduação relativamente diversos (ver Apêndice 1). No entanto, pode-se perceber um padrão em, pelo menos, dois quesitos: a relação com o mundo hispânico/latino (origem e descendência) e a formação predominantemente em cursos de humanidades ou ciências sociais aplicadas, em especial em relação a outras línguas românicas. Associaremos esses padrões às respostas das perguntas abertas do questionário, as quais nos fazem relacionar as crenças ao perfil

geral dos estudantes.

A primeira questão subjetiva convidou os sujeitos a responderem, de maneira aberta, à pergunta: "Por que você escolheu cursar Português como língua adicional em vez de outras línguas?". As respostas foram divididas nas categorias da Tabela 1 (elaboradas a partir das respostas dos participantes da pesquisa). Ressaltamos que alguns sujeitos deram respostas que dialogam com mais de uma categoria.

TABELA 1 – Respostas à pergunta 9 do questionário

Pergunta 9: <i>Why have you chosen Portuguese as an additional language instead of other languages? (Por que você escolheu cursar português como uma língua adicional em vez de outras línguas?)</i>	
Categorias de análise criadas a partir das respostas dos(as) participantes	Ocorrências de respostas da categoria
Interesse em línguas românicas	8
Relações de amizade com brasileiros	3
Participar do programa <i>Flagship</i>	2
A língua tem relação com a família	2
Vontade de aprender uma nova língua	2
Porque a língua é ou parece fácil e interessante	2
É obrigatório	2
Foi a última opção	1
É bom para a carreira	1
Relações com falantes de português nos EUA	1
Questões de identidade	1
Para reaprender a língua	1

FONTE: OS AUTORES (2021).

Por meio das respostas geradas, notamos que poucos estudantes escolheram, com efeito, cursar português pela importância mundial da língua ou pela possibilidade de melhores oportunidades de trabalho, como propõem as políticas linguísticas que classificam a língua portuguesa como uma língua mundial ou língua crítica. Entretanto, uma pessoa mencionou os benefícios para a carreira e duas apontaram o desejo de fazer parte do (Portuguese) Flagship Program

(PFP), uma política de promoção de línguas críticas do NSEP, do qual tratamos anteriormente, mais especificamente do The Language Flagship (TLF). De acordo com o TLF (2013),

Através de uma rede de 31 pontos em 23 instituições de ensino superior nos Estados Unidos, o programa Language Flagship forma estudantes que ocuparão posições notáveis na próxima geração de profissionais globais, dominando com alto nível de proficiência uma das dez línguas críticas para a segurança nacional e

a competitividade econômica dos E.U.A (THE LANGUAGE FLAGSHIP, 2013, tradução nossa).¹²

O fato de o TLF ser o motivo para os estudos em português de duas pessoas mostra como as políticas linguísticas que dão estatutos especiais às línguas cumprem o seu papel. Mesmo que o português não tenha sido explicitamente considerado uma língua crítica por participantes da pesquisa, as políticas de promoção da língua colocaram estudantes em um patamar de estudantes de uma língua crítica para a segurança nacional e para a competitividade econômica dos Estados Unidos. Nesse caso, o português é colocado em um lugar de destaque perante outras línguas que não têm semelhantes políticas linguísticas.

Na questão 12, perguntamos se os respondentes falam outra língua além do português. A maioria deles, 62,5% (Apêndice 1), alega que já fala outra língua românica, seja espanhol, catalão, francês ou italiano. Essas respostas também se relacionam às menções de estudantes que escolheram cursar língua portuguesa por ser uma disciplina fácil — crença arraigada na constatação de similaridades formais (fonéticas, lexicais, sintáticas) entre o português e a(s) língua(s) já falada(s) por estudantes. Além disso, quando perguntados sobre os motivos pelos quais escolheram cursar Português 1 (Tabela 1), observamos que 44% dos participantes têm relação direta com as culturas e etnias latinas. Esse dado nos aponta como as questões identitárias, seja pela proximidade linguística e/ou pela identificação cultural, são motivadores na escolha pelo aprendizado da língua. Além disso, as relações afetivas com pessoas do Brasil e com as culturas brasileiras instigam estudantes a aprenderem a língua portuguesa como forma de estreitamento das relações interpessoais.

Nesse sentido, dois participantes mencionam que sua escolha foi devida a algum familiar falar português; outro afirmou ter nascido no Brasil, mas que nunca aprendera a língua. Nesse caso,

por haver relações étnicas e familiares em torno da língua, entendemos que os estudantes buscam aprender o português como língua de herança (PLH).

Um dos primeiros conceitos para língua de herança ainda nos parece um dos mais adequados: “língua de herança se refere à linguagem etnocultural de uma comunidade” (CUMMINS 1983 apud SOUZA, 2016, p. 21). É uma forma adequada de se ver a língua porque não foca na ordem de aprendizagem da língua (L1, L2, L3), nem qual geração da família está aprendendo a língua. Além disso, como destaca Soares (2012), o termo língua de herança é tido, às vezes, como sinônimo de muitas outras classificações de línguas (língua familiar, de imigração, primitiva, nativa, da comunidade, colonial, minoritária etc.). Isso ocorre porque é difícil conceituar até que ponto um termo ou outro pode classificar a língua falada em uma comunidade, mesmo porque essas classificações não levam em conta apenas a questão linguística, e sim todo o significado sociocultural de determinada língua em cada comunidade.

No caso dos(as) estudantes que buscam o português como uma forma de permanecer próximos(as) às suas línguas de origem, especialmente das culturas latinas, esse desejo pode promover a relação entre o português como uma língua de herança não apenas em relação a aspectos familiares e das culturas lusófonas, principalmente as brasileiras, mas como uma forma de identidade latina como uma herança maior. Pensando por esse viés, o português encontra um lugar de pertencimento tanto no rol das línguas românicas quanto como pertencente às culturas latinas nos Estados Unidos.

Essas observações são interessantes para compreender o contexto de ensino-aprendizagem de PLA (ou PLH) em universidades estadunidenses, visto que as motivações para se matricular em Português 1 nos Estados Unidos podem ser provenientes de elementos que não

¹² Do original: Through a network of 31 Flagship Programs at 23 institutions of higher education across the U.S., The Language Flagship graduates students who will take their place among the next generation of global professionals, commanding a superior level of proficiency in one of ten languages critical to U.S. national security and economic competitiveness.

necessariamente estejam atrelados às habilidades específicas de seus cursos de graduação. As experiências pessoais e laços afetivos se mostram fundamentais na motivação desses(as) estudantes. Intimamente ligada a essa questão, a construção identitária é outro destaque como aspecto motivador: alguns estudantes buscam continuar e/ou se aprofundar nas culturas brasileiras/latinas por meio da língua, seja essa algo novo para cada sujeito ou um traço de herança

etnolinguística. Desse modo, observamos como a língua adquire um poder de constituição social, cultural e identitária de cidadãos, não se relacionando, necessariamente e explicitamente, com perspectivas profissionais ou acadêmicas.

Seguimos à pergunta 10, que versa sobre o contato com o português antes das aulas da graduação. Categorizamos as respostas conforme a Tabela 2.

TABELA 2 – Respostas à pergunta 10 do questionário

Pergunta 10: <i>What were your relations to the Portuguese language before classes?</i> (Quais eram suas relações com a língua portuguesa antes das aulas?)	
Categorias de análise criadas a partir das respostas dos(as) participantes	Ocorrências de respostas da categoria
Nenhuma	10
Amigos brasileiros	5
Família	4
Línguas românicas	2
Canções	1
Igreja/trabalho voluntário	1
Produção audiovisual	1
Projeto escolar	1

FONTE: OS AUTORES (2021).

Essa pergunta obteve um total de 25 ocorrências porque uma das respostas abrangeu dois tópicos. Analisando as respostas, identificamos que 10 estudantes (41,66%) não tinham nenhum contato com a língua portuguesa antes de se matricular no curso. Notamos que família (e, por conseguinte, a herança familiar) e amigos, contudo, são fatores bastante relevantes, com 4 e 5 menções, respectivamente. Além do mais, a produção audiovisual e a indústria cultural mostraram-se elementos igualmente significativos, como já apontou Nóbrega (2016) anteriormente. Uma pessoa afirma que já teve contato com a língua portuguesa em filmes assistidos por meio de plataforma de streaming; outra, por meio de músicas. Percebemos como a arte e a indústria cultural funcionam como difusores, promotores e agenciadores de uma língua.

Ainda, em duas respostas houve alusões de conhecimento prévio de português em correlação com outras línguas românicas, o que mostra como as famílias das línguas são importantes na hora de escolher estudar uma língua e como a similaridade linguística entre línguas do mesmo tronco tem a capacidade de motivar estudos. Contabilizamos apenas uma menção sobre o contato com o português na educação básica. Entretanto, essa resposta especificou que a escola em questão era localizada em Portugal, o que pode apontar novamente a uma relação com a construção identitária do sujeito. Esse poderia ser um indício de que as políticas linguísticas poderiam começar a ser implementadas no contexto da escola regular e não apenas no ensino superior. Dessa forma, o interesse dos sujeitos

pela língua que pretendem estudar durante o curso de graduação pode surgir desde mais cedo, como é o caso do(a) participante da pesquisa.

Por fim, houve uma menção sobre conhecimento prévio da língua portuguesa a partir de uma experiência de trabalho comunitário de uma congregação religiosa. Os Estados Unidos são um país que valoriza o trabalho voluntário e a liberdade religiosa, logo, podemos interpretar que essa menção indica como essas atividades cumprem um papel formativo, podendo influenciar em

escolhas relacionadas à formação acadêmica.

Na questão 11, por sua vez, perguntamos como a disciplina de Português pode ser útil e benéfica para o curso de graduação de estudantes e para suas motivações pessoais (*How Portuguese as an additional language can be profitable in your major? And in your personal life?*). Aqui, mais uma vez, houve respostas que mencionaram mais de uma das categorias. A categorização está na Tabela 3, a seguir.

TABELA 3 – Respostas à pergunta 11 do questionário

Pergunta 11: <i>How Portuguese as an additional language can be profitable in your major? And in your personal life? (Como Português como língua adicional pode ser benéfica em seu curso de graduação? E em sua vida pessoal?)</i>	
Categorias de análise criadas a partir das respostas dos(as) participantes	Ocorrências de respostas da categoria
Comunicação	8
Bilinguismo	4
Família	3
Propósitos de viagem	6
Pesquisa	2
Auxílio no ensino/aprendizagem de outra língua	2
Tradução	1
Negócios internacionais	1
Compartilhamento de cultura	1
Não sabe	1

FONTE: OS AUTORES (2021).

Observamos que a comunicação aparece como a mais lembrada (33,33%), enquanto Viagem está em segundo lugar (16,66%). De certo modo, as duas categorias estão interligadas. O alto índice demonstra como a comunicação é uma habilidade versátil que pode se estender tanto para questões profissionais, acadêmicas, pessoais, afetivas ou relacionadas ao lazer, como vemos na segunda categoria mais mencionada - que, por sua vez, também se relaciona a atividades comunicativas.

É interessante notar que há duas alusões específicas à Floresta Amazônica: uma sobre o desejo de conduzir pesquisas na floresta e outra relacionada a propósitos de viagem ao Brasil. Nos dias atuais, com o agravamento da crise climática mundial, e mais regionalmente com o aumento do desmatamento na Região Amazônica, essas respostas indicam um sentimento de responsabilidade dessa geração de estudantes com o meio ambiente. A característica geográfica, pensando-se globalmente, determina que a

língua que se fala na Amazônia é o português¹³, por ser uma das duas línguas oficiais do Brasil, e, assim, a língua acaba ocupando um lugar global quando o assunto é a proteção da maior floresta tropical do planeta – e, então, teria o *status* de *world language* de que falam *Sollai et al* (2018).

Na questão 13, a última do questionário, solicitamos que estudantes escrevessem sugestões para melhorar as aulas. Essa pergunta surgiu como uma oportunidade para melhorarmos as

nossas práticas por meio da pesquisa, semelhantemente ao que disse Bortoni-Ricardo (2008) sobre o professor pesquisador. Não há necessidade de se separar a pesquisa da prática. Pelo contrário, o professor deve estar em constante pesquisa em sua sala de aula para melhorar não apenas as duas ações, mas compartilhar o seu conhecimento com os seus pares. As respostas dos(as) participantes da pesquisa se encontram na Tabela 4.

TABELA 4 – Respostas à pergunta 13 do questionário

Pergunta 13: Do you have any suggestions to help us improve our/your Portuguese teaching/learning process? (Você tem alguma sugestão para nos ajudar a melhorar o nosso/teu processo de ensino-aprendizagem em Português?)	
Categorias de análise criadas a partir das respostas dos(as) participantes	Ocorrências de respostas da categoria
Nenhuma	9
Oralidade	4
Conversas com falantes nativos	2
Gramática	2
Mais produções em audiovisual	2
Vocabulário	2
Atividades em grupo	1
Eventos factuais de países lusófonos	1
Exposição cultural	1
Mais atividades práticas em sala de aula	1
Melhores professores	1
Organização docente	1
Uso da língua inglesa em instruções	1

FONTE: OS AUTORES (2021).

Embora nove participantes (37,5%) tenham dito que não tinham sugestões para as aulas, percebemos que a maioria entre as sugestões se direciona ao desenvolvimento da habilidade da produção oral (quatro pessoas mencionaram oralidade e duas, conversas com falantes nativos). Essa pista pode indicar tanto uma valorização dessa habilidade por estudantes, juntamente

com a crença de que saber uma língua, de fato, é dominar a oralidade, quanto a percepção de que pouco tempo foi destinado em aula para produção oral.

Por outro lado, ainda são significativas as menções relacionadas a mais atividades léxico-gramaticais (duas relacionadas a gramática e duas a vocabulário). Podemos relacionar essas

¹³ Sabemos que, infelizmente, as centenas de línguas indígenas faladas no Brasil não possuem um lugar de destaque no mercado de línguas globais, ainda que sejam extremamente importantes na Região Amazônica. Por isso, o português acaba sendo a língua veículo no caso de assuntos relacionados ao Brasil, inclusive em relação à Amazônia brasileira.

respostas com uma certa crença estruturalista de que a gramática é um fator fundamental para o domínio de uma língua. As nuances entre as sugestões podem apontar como as facilidades e dificuldades encontradas nos processos de ensino-aprendizagem em diferentes habilidades linguísticas diferem de sujeito para sujeito. Destarte, esses dados reforçam como é importante que haja um ensino-aprendizagem mais holístico, no sentido de cobrir todas as habilidades linguísticas, especialmente porque não há diretrizes nacionais nos EUA para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais em geral.

Julgamos relevante abordar o que também não foi mencionado nas respostas. Nem a habilidade da leitura nem a da escrita foram citadas, talvez em decorrência dos sujeitos acreditarem que elas sejam menos necessárias acadêmica, pessoal ou profissionalmente ou, por uma leitura complementar, as atividades que abordam a leitura e a escrita podem estar sendo trabalhadas efetivamente. Isso também pode estar atrelado ao nível da disciplina de português, que é introdutório, ou até mesmo à abordagem de cada professor. Já em relação à habilidade de compreensão auditiva, apesar de menções específicas, é curioso notar que dois respondentes sugeriram o uso de produções em audiovisual, o que aponta para uma preocupação deles com um ensino-aprendizagem multimodal.

Por fim, destacamos duas menções relacionadas à consciência cultural (uma com exposição cultural e outra com eventos sobre países lusófonos). Em aulas de língua adicional, muito se fala nas quatro habilidades linguísticas: *reading* (leitura), *listening comprehension* (compreensão auditiva), *speaking* (produção oral) e *writing* (escrita); contudo, considerando que ensinar/aprender uma língua envolve também o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais (MOTTA-ROTH, 2006), reconhecer isso é valorizar o mundo multicultural em que vivemos

e os diferentes valores sociais que permeiam nossas relações interpessoais. De acordo com Motta-Roth (2006, p. 291), à medida que criamos símbolos linguísticos, construímos uma identidade, para nós e para o Outro, cravada nas nossas respectivas percepções da nossa própria cultura e na do Outro.

Do ponto de vista político linguístico, a questão cultural também é de extrema importância. O TLF, programa que promove o estudo de línguas críticas, em um texto no qual apresenta as necessidades para o sucesso econômico global,¹⁴ com foco nas habilidades linguísticas que podem colaborar com o êxito no mercado internacional, considera que o conhecimento da cultura de uma região é tão importante quanto saber a língua de um determinado país, visto que as relações comerciais e de *marketing* têm se tornado cada vez mais sofisticadas (DUGGAN, 2009). Isso demonstra como as famosas quatro habilidades linguísticas devem estar relacionadas à questão intercultural – para além das dimensões política, social, ideológica etc.

Considerações finais

Apesar de o PLA ser ofertado em boa parte das instituições de ensino superior dos Estados Unidos, a língua ainda perde espaço no lugar das línguas (OLIVEIRA, 2010) quando comparada a outras línguas, como o espanhol, o francês ou o mandarim. Para que esse quadro mude, políticas linguísticas são promovidas pelo Estado (NSEP, TLF e outros) e pesquisadores se mobilizam para criar entendimento sobre ensino-aprendizagem de PLA nos Estados Unidos.¹⁵ Nesse sentido, esta pesquisa exploratória teve o intuito de colaborar com a construção de conhecimento na área de PLA nos Estados Unidos, a fim de entender algumas crenças e motivações de estudantes que se matriculam na disciplina de Português 1, bem como de melhorar as práticas didáticas de professores de língua portuguesa.

¹⁴ O texto *What business want: language in the 21st Century* (DUGGAN, 2009) apresenta resultados de três anos de diálogos, com participação de mais de 100 líderes empresariais, sobre a importância da proficiência em línguas e o conhecimento das culturas do mundo para os negócios, bem como sobre o papel do mercado no ensino de línguas.

¹⁵ Um exemplo disso é o I Congresso de Português como Língua Estrangeira na Columbia University, realizado de forma virtual em março de 2021. Disponível em: <https://www.lrc.columbia.edu/portuguese>. Acesso em: 24 abr. 2021.

A partir do questionário, conseguimos traçar um padrão de perfil socioeconômico-cultural dos sujeitos participantes, assim como alcançar o objetivo principal deste estudo: identificar algumas das motivações e crenças de estudantes que escolherem se matricular na disciplina de Português 1 no ensino superior estadunidense. Ainda que reconheçamos que a amostragem foi relativamente reduzida, dado que responderam ao questionário 24 participantes de quatro universidades de diferentes regiões dos EUA, consideramos que o caráter qualitativo apresentou resultados relevantes para nossas pesquisas e práticas em PLA. Outrossim, o modelo do questionário pode servir de base para outros pesquisadores. Esperamos, assim, que futuras pesquisas sobre o tema possam surgir, com novas perspectivas e, possivelmente, com maior amostragem.

Dentre nossos resultados, observamos que a principal motivação dos estudantes não se dá, pelo menos explicitamente, por causa da importância mundial da língua portuguesa ou pela possibilidade de melhores oportunidades de trabalho, como propõem as políticas linguísticas que classificam a língua portuguesa como uma língua mundial, língua crítica ou língua menos comumente ensinada (SOLLAI *et al.*, 2018). Ainda assim, contudo, houve uma menção aos benefícios para a carreira e duas alusões ao Flagship Program, uma política de promoção de línguas críticas do NSEP. Esse dado nos mostra que as políticas linguísticas têm efetividade e que podem atrair estudantes que não tenham relação prévia com a língua portuguesa.

Nossos dados apontam que os dois principais fatores de motivação de estudantes para se matricularem em Português 1 foram: a) proficiência previamente adquirida em outra língua românica; e b) a manutenção de laços afetivos, seja com familiares ou com amigos, indicando um resgate à herança linguística e/ou cultural (e isso se relaciona tanto ao Brasil, diretamente, quanto à cultura latino-americana como um todo). Essas motivações se relacionam com a construção identitária dos sujeitos, com ele-

mentos socioculturais e com a indústria cultural, sendo as principais incentivadoras à procura de uma matrícula em Português 1 entre os(as) participantes da nossa pesquisa – e uma pesquisa futura poderia indicar essa tendência entre um maior número de estudantes de português dos Estados Unidos.

Conjecturamos aqui que, se houvesse contato com a língua portuguesa na escola, mais estudantes poderiam se matricular em Português 1. Nas respostas houve apenas uma menção de uma experiência com o português no contexto escolar, mas era em uma escola em Portugal. Pensamos que quanto mais línguas as crianças e os adolescentes tiverem contato na educação básica, mais interesse seria gerado pelo estudo delas e poderia, destarte, ampliar o escopo da motivação.

Além disso, percebemos que muitos acreditam que saber outra língua românica ou ter amigos/família que falam português facilitaria o ensino-aprendizagem. Outra crença apontada é que a comunicação oral é a habilidade linguística que os participantes julgam a mais importante para saber uma língua e a que mais deveria ser trabalhada em sala de aula. Ainda, concluímos que muitos participantes creem que saber uma língua adicional pode ampliar a visão de mundo e expandir a habilidade empática através de uma consciência cultural. Ora, saber uma nova língua é saber uma nova cultura. Logo, ensinar/aprender uma língua adicional é compreender diferentes valores da nossa sociedade diversa e plural, colocando-se em uma posição de respeito em relação ao outro. Uma língua adicional funciona como elemento constitutivo de construção de sujeitos.

Dessa forma, vimos como o português ocupa um lugar de emergência para o Estado estadunidense, visto que recebe diferentes *status* para organização da sua promoção em território estadunidense – língua crítica, língua mundial, língua menos comumente ensinada (SOLLAI *et al.*, 2018). Por outro lado, pensando-se as políticas linguísticas a partir das crenças de uma comunidade de fala (SCHIFFMAN, 1996; SPOLSKY, 2004),

para os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, o PLA se constitui como parte de um grupo maior de línguas românicas e da cultura latina, ou seja, é uma extensão, muitas vezes, de uma herança étnico-linguística que se dá independentemente das políticas linguísticas estatais.

Finalmente, percebemos como esse tipo de abordagem é importante para entendermos mais da subjetividade que nos rodeia enquanto professores, visto que a única forma de sabermos a crença de um sujeito é ouvindo o que ele tem a dizer. Afinal, repetindo a citação de Barcelos (2004), "as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca" (BARCELOS, 2004, p. 132).

Referências

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BIANCONI, Celia. *Portuguese as a Foreign Language: Teaching and Learning in the United States*. 2012, 163 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Lesley University, Cambridge, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- DIAGRAMA mostra as línguas mais faladas no mundo. In: *Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística*. Florianópolis, 5 mar 2020. Disponível em: <http://ipol.org.br/diagrama-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- DUGGAN, Susan. What business wants: language needs in the 21st Century. The Language Flagship, National Security Education Program. Washington, DC, 2009. Disponível em: <https://cutt.ly/JxxRaDS>. Acesso em 22 mar. 2021.
- FURTOSO, V. B.; RIVERA, S. J. Ensino de Português nos Estados Unidos: uma compilação. *Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales*, Diamantina, n. 4, ano II, 2013.
- JOHNSON, David. *Language Policy*. Palgrave Macmillan, 2013.
- MARAZZI, Christian. *O lugar das meias: a virada linguística*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- MOTTA-ROTH, Désirée. Competências Comunicativas Interculturais no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. In: MOTTA-ROTH, Désirée; BARROS, Nina Célia; RICHTER, Marcos Gustavo (org.). *Linguagem, cultura e sociedade*. Santa Maria, RS: PPGL Editores/UFMS, 2006. p. 191-201.
- NATIONAL COUNCIL OF LESS COMMONLY TAUGHT LANGUAGES. *Welcome*. Bloomington, IN. Disponível em: <https://ncolct.org>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- NÓBREGA, Maria Helena de. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. *Synergies Brésil*, [S. l.], n. spécial 1, p. 21-30, 2010.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 52, n. 2, p. 409-434, jul./dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>.
- SCHIFFMAN, Harold. *Linguistic Culture and Language Policy*. New York: Routledge, 1996.
- SOLLAI, Silvia; ALVIM, Renato; BIANCONI, Celia; PARMA, Alan. Portuguese is in! From Less Commonly Taught to Critical to World Language. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 105-121, jan./abr. 2018.
- SPOLSKY, Bernard. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SOARES, Sofia Maria de Carvalho Campos Duarte. *Português Língua de Herança: Da Teoria à Prática*. 2012. 120 fls. Dissertação (Mestrado em Português Segunda Língua/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2012.
- SOUZA, Ana. Is Brazilian Portuguese being taught as a community or heritage language? *Language Issues*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 21-28, 2016.
- THE LANGUAGE FLAGSHIP. The Next Generation Of Global Professionals. In: The Language Flagship. EUA, c2013. Disponível em: <https://www.thelanguageflagship.org>. Acesso em 25 abr. 2021.

Alencar Guth

Doutor em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba, PR, Brasil; professor substituto de Linguística Aplicada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professor temporário de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR). Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Linguística (GPLIN - UFPR) e do Grupo de Pesquisas em Estudos do Texto e do Discurso (GPTD - UFPR/Unicentro). Fulbright *Alumnus*.

Gustavo Primo

Mestre em Estudos de Literatura na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Carlos, SP, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Comunica – Inscrições Linguísticas na Comunicação (UFSCar). Bolsista de treinamento técnico no Brazilian Virtual Exchange Program, na Universidade Estadual Paulista (BraVE-Unesp). Fulbright Alumnum.

Endereço para correspondência

João Pedro Wizniewsky Amaral
Universidade Federal de Santa Maria
Rua José do Patrocínio, 116
Centro, 97110-260
Santa Maria, RS, Brasil

João Pedro Wizniewsky Amaral

Doutor em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Santa Maria, RS, Brasil. Cofundador e membro do projeto de extensão Estúdio de Criação.

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Apêndice 1 – Questões 1 a 8 e 12 do questionário e tabulação de alguns dados quantitativos e qualitativos gerados pelas respostas

1. **Idade**

2. **Gênero (Gender):** 18 - F / 6 - M

3. **Nacionalidade(s) (Nationality(ies)):** 9 - Estadunidense; 3 - White (sic); 1 - chinês/ costa-riquenho; 1 Americano/porto-riquenho/mexicano; 1 Dominicano; 2 Americano/Porto-riquenho; 1- Vietnamita; 1 - Mexicano; 2 - Brasileiro-americano; 1- Coreano; 1- Mexicano/Americano; 1- Espanhol; 1- Salvadoreno;

4. **Como você se descreveria?**

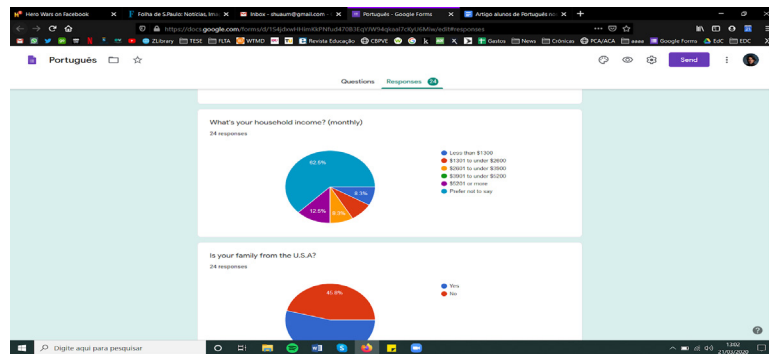
5. **Universidade (What is your university?):**

11 - Instituição C
4 - Instituição B
6 - Instituição D
3 - Instituição A

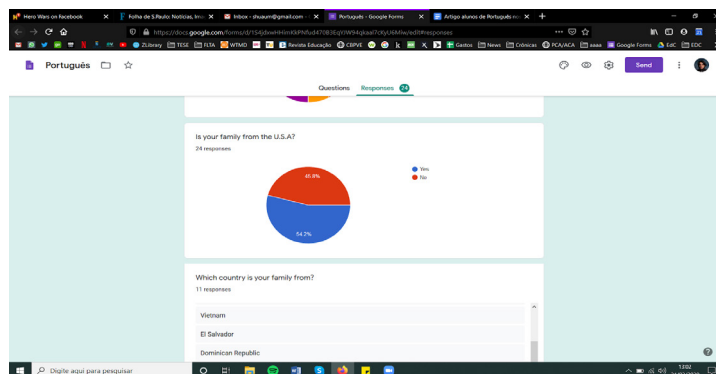
6. **Curso (What is your major?):** 2 - Biology; 2 - Não sabe ainda; Environmental Analysis; French and Spanish; Human Development & Family Sciences; Journalism; Psychology and Romance Languages; Special Education; Law Enforcement and Spanish; Law Enforcement/Spanish; Speech Pathology and Spanish; Animal Science; Finance; International Business and Finance; International Studies; Economics; Political Science and Spanish; Psychology; Risk Management; management information systems; Chemistry; Spanish.

*Optamos por não traduzir os nomes dos cursos porque nem sempre há correlação exata com os cursos do Brasil e, assim, evitamos qualquer redução ou mudança de sentido.

7. Renda:



8. Sua família é americana?



8.1) De onde é sua família? (Which country is your family from?)

2 - México; Espanha; Índia, Brasil e Tailândia; Coreia do Sul; República Dominicana; Alemanha; El Salvador; Brasil; Vietnã.

8.2) De qual estado é sua família? (Which state is your family from?)

5- Geórgia; 2 - Illinois; Maryland; Califórnia; Wisconsin; Porto Rico; Mississippi; Vermont.

12 - Você fala outra língua além de inglês e português? Qual ou quais? (Do you speak any other language besides English and Portuguese? Which one(s))

8- Espanhol; 8- Não; 1- Espanhol e um pouco de dinamarquês; 1- Vietnamita e espanhol; 2- Um pouco de espanhol; 1 - Chinês e espanhol; 1 - Francês e um pouco de espanhol; 1- Coreano; 1- Espanhol, francês, italiano e catalão. (Total espanhol = 15)