



SEÇÃO: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS

Português é uma língua internacional? Crenças de agentes envolvidos com o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)¹

Is Portuguese an international language? Beliefs of agents involved with the Exchange Program for Undergraduate Students (PEC-G)

Cynthia Israelly

Barbalho Dionísio²

orcid.org/0000-0001-8666-1122

cynthiadionisio@live.com

Socorro Cláudia Tavares de Sousa²

orcid.org/0000-0002-0514-9264

sclaudiats@gmail.com

Recebido em: 30 jun. 2021.

Aprovado em: 16 dez. 2021.

Publicado em: 29 set. 2022.

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar as crenças sobre o português como língua internacional na perspectiva de participantes de um contexto de oferta de curso intensivo de português para candidatas ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Utilizamos as reflexões sobre crenças presentes nos estudos sobre política linguística de Schiffman (1996, 2006), de Spolsky (2004, 2009, 2012) e de Shohamy (2006). A pesquisa insere-se em um paradigma qualitativo-interpretativista (FLICK, 2004; LIN, 2015). A geração de dados foi feita por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. A partir de uma análise do conteúdo temático, da seleção lexical e de elementos textuais que indicam a orientação argumentativa dos textos, identificamos que a língua portuguesa apresenta diferentes valorações para os colaboradores. É considerada menos importante quando é destacado o papel fundamental da língua inglesa no mundo e mais importante quando é destacada a relevância do português em contextos específicos.

Palavras-chave: Crenças. Política Linguística. Português. Língua Internacional.

Abstract: The aim of this work is to analyze the beliefs about Portuguese as an international language from the perspective of participants within a context of an intensive Portuguese course to the Exchange Program for Undergraduate Students (PEC-G) candidates. We use theoretical reflections about beliefs present in studies on linguistic policy written by Schiffman (1996, 2006), Spolsky (2004, 2009, 2012) and Shohamy (2006). The research is part of a qualitative-interpretative paradigm (FLICK, 2004; LIN, 2015). Data generation was made through semi structured interviews. Based on an analysis of thematic content, lexical selection and linguistic elements which point to the textual argumentative orientation, we identified that the Portuguese language has different valuations for research participants. It is considered less important when the fundamental role of the English language in the world and more important when the relevance of Portuguese in specific contexts is highlighted.

Keywords: Beliefs. Language Policy. Portuguese as an international language.

Introdução

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é uma política de cooperação internacional na educação superior estabelecida entre o Brasil e países da África, América Latina, Caribe, Ásia e



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

¹ O presente artigo é fruto de dissertação de mestrado, cuja realização foi auxiliada por bolsa de pesquisa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nº do processo: 1521906. A referida dissertação vinculou-se ao projeto de pesquisa mais amplo intitulado "Política linguística no Brasil: as práticas de pesquisa, as práticas de ensino e a agência dos professores".

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil.

Europa. Desde a sua formalização, ocorrida em 1965 através de Protocolo oficial, o intuito do convênio é organizar a entrada de estudantes estrangeiros em cursos de graduação no Brasil, visando garantir-lhes tratamento semelhante aos estudantes brasileiros nas instituições de ensino superior (IES) (BRASIL, 1965).

Considerando a data de seu estabelecimento oficial, é possível afirmar que o PEC-G é um dos programas mais antigos de cooperação internacional no âmbito da educação superior no Brasil, visto que opera há mais de 55 anos, embora suas características tenham se modificado ao longo do tempo (AMARAL, 2013; BIZON, 2013). Desde 1998, dentre as exigências feitas aos candidatos ao PEC-G, encontra-se a necessidade de aprovação no exame que confere o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). O pré-requisito da comprovação de proficiência na língua portuguesa, estabelecido no ano de 1998, foi reforçado, com algumas modificações, no ano de 2013 (BRASIL, 1998, 2013).

Segundo informação constante na página eletrônica Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),³ autarquia responsável pelo desenvolvimento e pela outorga da certificação no exame, atualmente há 40 Postos Aplicadores do Celpe-Bras no exterior, distribuídos entre países da África, América Central, América do Norte, América do Sul, Ásia, Europa e Oriente Médio. Para os candidatos ao PEC-G oriundos de países em que não há Postos Aplicadores do exame, as IES brasileiras participantes do convênio disponibilizam cursos intensivos de português para falantes de outras línguas, ministrados no Brasil, de maneira a prepará-los para a realização do teste. Como não há um instrumento regulador unificado da oferta desses cursos em âmbito nacional, empiricamente se observa considerável heterogeneidade quanto aos processos de seleção e de formação de professores, de escolha e de elaboração de material didático, de previsão de carga horária de ensino formal, dentre outros aspectos.

Partimos do pressuposto de que, em um contexto marcado pelo estabelecimento de um exame de proficiência como via de acesso ao ensino superior para estudantes estrangeiros, as crenças sobre o próprio idioma cuja proficiência deve ser avaliada assumem um importante papel para os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de português. Para os professores, pode influenciar as práticas pedagógicas e, para os candidatos, pode representar um "passaporte social" para cursar a graduação no Brasil. Nesse sentido, este artigo objetiva analisar as crenças sobre o português como língua internacional na perspectiva de participantes de um contexto de oferta de curso intensivo de português para candidatos ao PEC-G. A fundamentação teórica sobre crenças ancora-se nas abordagens dessa dimensão em noções ampliadas de política linguística encontradas em Schiffman (1996, 2006), Spolsky (2004, 2009, 2012) e Shohamy (2006).

A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, conforme Flick (2004), e segue um paradigma interpretativista, conforme Lin (2015). Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras, três alunos e uma coordenadora de um curso intensivo de português para candidatos ao PEC-G de uma universidade federal da região Nordeste. O exame desses dados baseou-se na análise do conteúdo temático, da seleção lexical e de elementos que indicam a orientação argumentativa dos textos, conforme Koch (2000, 2011). Para este artigo, selecionamos a seguinte pergunta realizada nas entrevistas: como você vê o papel da língua portuguesa no mundo hoje?

Afora esta introdução, o artigo compõe-se de cinco seções. A primeira discute como o construto das crenças tem sido mobilizado em noções teóricas expandidas de política linguística. Na sequência, a segunda seção explica a relação do PEC-G com políticas linguísticas de ensino de português para falantes de outras línguas. A terceira seção descreve o percurso metodológico trilhado na pesquisa para, em seguida, discuti-

³ Informação disponível em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras/postos-aplicadores-exterior>. Acesso em: 28 jun. 2021.

rem-se as crenças sobre a dimensão internacional do português relatadas pelos entrevistados. Finalmente, a última seção tece considerações mais amplas decorrentes dos resultados do estudo.

1 A abordagem do construto “crenças” em noções teóricas ampliadas de política linguística

A compreensão das crenças como um elemento integrante da política linguística fundamenta-se na ampliação das próprias noções teóricas sobre o que seja *política linguística*. Tais concepções entendem que a materialização da política linguística não se restringe a documentos e textos oficiais escritos de natureza legislativa, jurídica ou administrativa. Além disso, rejeitam a ideia de que ela seria apenas resultado de decisões e de ações exclusivas ou predominantemente tomadas pelo Estado. Tal entendimento predominava nos primeiros estudos que fundamentaram a construção da Política Linguística como um campo de conhecimento e não só como um campo de atividade humana (RICENTO, 2000). Contudo, desde os anos 1990, alguns autores, tais como Schiffman (1996, 2006), Spolsky (2004, 2009, 2012) e Shohamy (2006), têm buscado ampliar a compreensão da política linguística.

Schiffman (1996) foi pioneiro ao elaborar uma noção de política linguística que incluiu as “crenças”. A distinção entre política linguística explícita e implícita feita pelo autor dá o primeiro passo em direção a uma compreensão do fenômeno não circunscrita aos textos oficiais promulgados pelos governos nacionais ou locais e, em consequência, dá abertura à investigação de elementos impalpáveis como constituintes da política linguística. De acordo com Schiffman (1996), enquanto a política linguística explícita seria escrita, oficial e determinada “de cima para baixo”, a implícita seria não escrita e engendrada “de baixo para cima”. Tal distinção decorre do entendimento do autor de que a política linguística estaria imbricada na *cultura linguística*, definida como: “[...] a totalidade de ideias, valores, atitudes, preconceitos,

restrições religiosas, e toda a ‘bagagem’ cultural que os falantes trazem para suas relações com a linguagem proveniente de sua experiência”.⁴ (SCHIFFMAN, 1996, p. 276, grifo do autor, tradução nossa). Nesse sentido, a cultura linguística, enquanto conhecimento compartilhado entre os membros de dada comunidade, influenciaria as práticas e as decisões tomadas quanto às línguas e às suas variedades e explicaria o funcionamento das políticas linguísticas oficiais e não oficiais.

A proposta teórica de Schiffman (1996) recebeu duas críticas principais. A primeira questionava a própria necessidade do conceito de *cultura linguística*, dado que os seus elementos constituintes já estariam contemplados na noção de “ideologia”, já consolidada no campo das ciências sociais. A segunda crítica debruçava-se sobre a assunção feita pelo autor sobre a existência de uma relação causal entre a cultura linguística e a política linguística, visto que nem sempre as intenções por trás da política linguística são consensuais, podendo até mesmo serem divergentes (JOHNSON, 2013). Apesar das críticas, a inclusão de “crenças” quanto às línguas e às suas variedades como fundamentais à compreensão e à explicação das políticas linguísticas representou um avanço teórico promovido por Schiffman (1996, 2006). Por outro lado, o autor não desenvolveu “[...] uma abordagem capaz de captar o funcionamento desse modelo ampliado de política linguística (que contempla representações (ou crenças), atitudes e práticas sociais)” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 310-311).

Spolsky (2004, 2009, 2012) soluciona a dependência teórica entre cultura linguística e política linguística apresentada por Schiffman (SOUSA; ROCA, 2015). Na concepção de política linguística spolskyana, as crenças sobre as línguas e seus usos são consideradas como uma das dimensões do fenômeno, juntamente com o gerenciamento e as práticas linguísticas. Enquanto o gerenciamento linguístico consiste em ações conscientes, intencionais e explícitas no sentido de influenciar e modificar práticas e crenças linguísticas de

⁴ Do original: “[...] we are referring to as linguistic culture, which is the sum totality of ideas, values, beliefs, attitudes, prejudices, religious strictures, and all the other cultural ‘baggage’ that speakers bring to their dealings with language from their background.

outras pessoas (o que tradicionalmente tem sido compreendido como a própria política linguística), as práticas referem-se aos usos linguísticos cotidianos e, para Spolsky (2004, 2009, 2012), à verdadeira política linguística.

A dimensão das crenças, segundo Ribeiro da Silva (2014), ocupa um lugar importante na proposta de Spolsky e de Shohamy (sobre a qual falaremos a seguir), pois, para ambos os autores, "as crenças levam à constituição de uma ideologia consensual, o que pode levar à atribuição de valor positivo e prestígio a uma língua e a determinados usos linguísticos" (RIBEIRO DA SILVA, 2014, p. 1359). Em 2004, Spolsky (2004, p. 14) apresenta "crenças" e "ideologias" como termos intercambiantes: "ideologia linguística ou crenças designam o consenso de uma comunidade discursiva acerca do valor a ser atribuído a cada uma das variantes ou variedades linguísticas que compõem seu repertório".⁵ Já em 2009, o autor deixa entrever uma distinção entre ambas, embora não a explique, ao refletir que as crenças poderiam ser chamadas de ideologias. É somente, em 2012, baseando-se em Blommaert (2006) e Silverstein (1998), que o autor estabelece uma pequena diferença entre crenças e ideologias, quando afirma que estas seriam: "[...] combinações mais elaboradas dos valores compartilhados por certos membros da comunidade."⁶ (SPOLSKY, 2012, p. 5, tradução nossa). Contudo, não esclarece o que sejam essas "combinações mais elaboradas".

Segundo Sousa e Silva (2020, p. 4), "[...] a ausência de uma maior explicitação desses termos [...] [gerou] diferentes interpretações dos pesquisadores." Para dar conta dessa dimensão da política linguística, alguns autores empregam, por exemplo, o termo "representações", tais como Ribeiro da Silva (2013) e Cavalcante (2016). A nosso ver, o uso de uma ou de outra terminologia reflete distintas tradições de pesquisas nos trabalhos, o que pode acarretar o estabelecimento de epistemologias diferentes daquela a que Spolsky (2009) se propõe em sua Teoria da Gestão da Língua

(TGL). Na perspectiva de Spolsky, as crenças estão em uma relação dialética com as práticas, uma vez que derivam delas e, ao mesmo tempo, as influenciam. Ademais, a partir das crenças, o gerenciamento linguístico pode ser construído, de maneira a confirmá-las ou modificá-las (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012).

No panorama teórico spolskyano, as dimensões da política linguística se realizam em domínios. Conforme Fishman (1972), um domínio caracteriza-se pela relação existente entre a localização, os papéis sociais dos participantes e um tópico central. Na perspectiva do domínio de política linguística, torna-se possível investigar não só a política linguística oficial de um país, estado ou município, mas também de escolas, empresas, igrejas, hospitais, tribunais etc. A teorização de Spolsky a respeito da amplitude de domínios nos quais a política linguística pulsa como uma força viva e quase imperceptível traz também uma ampliação dos limites nos quais a pesquisa acadêmica pode se aventurar a inquirir e a perscrutar, trazendo para os estudiosos da área novos contextos sobre os quais lançar um olhar que percebe o político como inerente à linguagem.

Retomando Ribeiro da Silva (2014), a dimensão das crenças também ocupa um lugar importante na proposta de Shohamy (2006), dada a sua relação com o conceito de ideologia. Shohamy (2006) concebe a existência de *mecanismos de política linguística*, os quais atuariam como dispositivos localizados no entremeio entre as ideologias e as práticas linguísticas. Logo, o papel dessas ferramentas seria intermediar a transformação de ideologias em práticas e, semelhantemente, de práticas em ideologias (Figura 1). Segundo a autora, somente através da análise das consequências dos mecanismos linguísticos – repetimos, seja nas práticas, seja nas ideologias – seria possível vislumbrar a política linguística real de uma sociedade.

No arcabouço teórico de Shohamy (2006), o destaque concedido à dimensão das ideologias

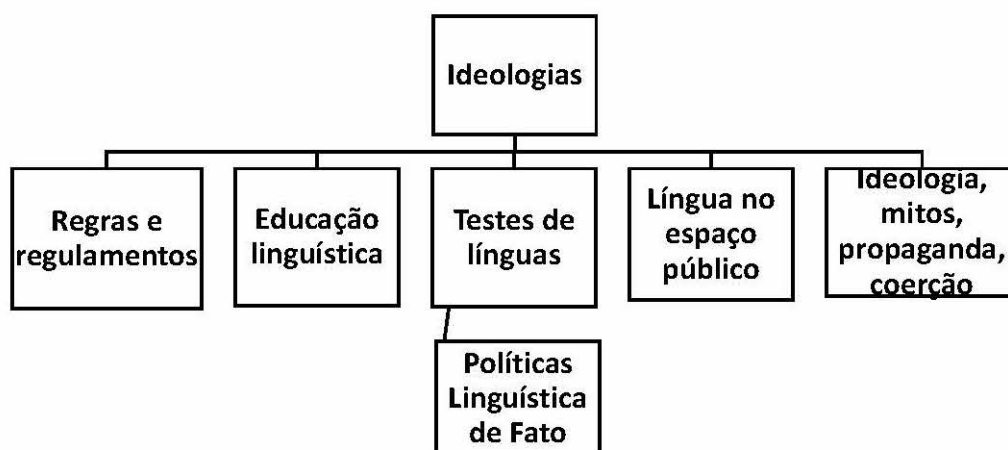
⁵ Trecho em tradução de Ribeiro da Silva (2014).

⁶ Do original: [...] more elaborate combinations of the values shared by certain members of the community.

linguísticas é duplo: na parte superior, compreendida como uma dimensão de política linguística

e, na parte do meio, como um mecanismo de política linguística em si mesma (Figura 1).

Figura 1 – Mecanismos de Política Linguística



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

Em uma tentativa de discriminar os itens incluídos na categoria de mecanismos referente à “ideologia, mitos, propaganda e coerção”, Shohamy (2006) define *ideologia* como crenças sobre as línguas; já os *mitos* seriam provenientes da ideologia e são definidos como “declarações e slogans feitos sobre as línguas que não são comprovados, e ainda tendem a influenciar o comportamento linguístico”⁷ (SHOHAMY, 2006, p. 130, grifo do autor, tradução nossa), bem como estão situados entre as ideologias e as *propagandas*. Essas, por sua vez, são descritas como estratégias para propagação dos mitos sobre a(s) língua(s). Por fim, a *coerção* corresponde a estratégias mais incisivas que forçam as pessoas a usar ou a deixar de usar determinadas línguas. Sobre essas noções, Sousa (2022) destaca que:

i) embora *ideologia* e *mito* sejam considerados “estratégias”, são definidos como “crenças” sobre a língua, contudo os critérios que os distinguem são, respectivamente, crenças ligadas ao Estado-nação e crenças não comprovadas, o que, a nosso ver, não é muito esclarecedor para estabelecer uma distinção mais precisa entre os termos; ii) já *propaganda* e *coerção* são descritos como “estratégias”, a primeira, no âmbito do convencimento e, a segunda, da força e coação; iii) *ideologia* e *mito* pela

conceituação apresentada se situam em uma dimensão semelhante às ideologias dentro do construto teórico da autora (cf. Figura 1); iv) já *propaganda* e *coerção* estão no nível das estratégias (SOUSA, 2022, p. 8, grifo da autora).

Essas observações nos levam a concluir que, na teoria elaborada por Shohamy (2006), as noções que visam definir o *mecanismo* das ideologias, mitos, propagandas e coerção apresentam conceituações que não são claras, na medida em que os construtos são categorizados como diferentes, mas descritos de forma redundante.

Considerando que as abordagens sobre as crenças elaboradas por Schiffman (1996, 2006), Spolsky (2004, 2009, 2012) e Shohamy (2006) apresentaram pontos nevrálgicos, conforme demonstramos nesta seção, é que elaboramos o seguinte entendimento para crenças: *crenças são as valorações dos usuários sobre as línguas, suas variedades e usos linguísticos. Provêm do conhecimento compartilhado dos membros de determinado domínio e subjazem ou impulsionam as práticas e o gerenciamento linguístico. São materializadas, de forma consciente ou inconsciente, por diferentes agentes em forma de textos que podem ser escritos ou orais.*

⁷ Do original: Myths originate from ideologies and refer to statements and slogans made about language that are not substantiated, yet they tend to influence language behavior [...].

Em nossa síntese da abordagem das crenças nas noções de política linguística, selecionamos o léxico "valoração" por não remeter a uma tradição epistemológica já existente, como o fazem os termos *representações* e *ideologias*. Além disso, evitamos incorrer em explicações tautológicas que definem ideologias como crenças e vice-versa. Conforme a teoria spolskyana, consideramos as *valorações* não apenas em relação às línguas, mas também em relação às variedades linguísticas e aos usos linguísticos. Adotamos também a ideia do autor de que as crenças se realizam em *domínios*, e, ao tomarmos essa decisão, destacamos a natureza situada daquelas. Acatamos de Schiffman (2006) a ideia de que as crenças representam um *conhecimento compartilhado* de um grupo e, ao fazê-lo, apresentamos nossa interpretação de que elas têm um viés sociocognitivo, na medida em que não são apenas construtos individuais, mas são constituídas no tecido social. Adotamos a percepção de Shohamy (2006) de que as crenças podem afetar as práticas e acrescentamos que elas também estão subjacentes às intervenções – oficiais e não oficiais – sobre as línguas. Outrossim, adicionamos a visão de que as crenças são *materializadas em diferentes textos escritos ou orais*, visto que é através da língua(gem) que conhecemos as coisas no mundo e, a partir dessa posição, buscamos nos distanciar de uma visão epistemológica objetivista do conhecimento (JOHNSON, 2018). Por fim, concebemos as crenças como expressas pelos agentes *de forma consciente ou inconsciente*, colocando em evidência, ora a dimensão da escolha individual dos sujeitos, ora a dimensão das estruturas sociais, apresentando essa "escolha" como determinada socialmente.

2 PEC-G: a língua portuguesa como via de acesso ao ensino superior brasileiro

O PEC-G foi formalizado em meados da década de 1960, com o intuito de organizar a entrada de estudantes estrangeiros em cursos de graduação ofertados por IES brasileiras (BRASIL, 1965). O escopo inicial do programa incluía países como Estados Unidos e Portugal, contudo, pelo me-

nos desde a década de 1970, o convênio tem sido caracterizado pela parceria com países em desenvolvimento (DIONÍSIO, 2017). Tal perfil se acentuou a partir da primeira década do século XXI, em consonância com a ênfase dedicada pela política externa brasileira, naquele momento, à chamada Cooperação Sul-Sul. De acordo com o Itamaraty, nas relações exteriores estabelecidas entre o Brasil e outros países, a cooperação educacional consiste em uma das prioridades:

la cooperação educacional é] parte de uma agenda positiva, ou seja, que implica em ações de benefício mútuo para os países, [...] fortemente ligada] ao desenvolvimento econômico e social, à cooperação internacional e à promoção da convivência cultural das sociedades (BRASIL, 2019a).

Logo, o PEC-G encontra-se duplamente alinhado às diretrizes do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, seja na ênfase à cooperação Sul-Sul, seja na materialização de uma cooperação educacional.

Nos primórdios do funcionamento do PEC-G, o maior número de estudantes provinha de países da América Latina. No início dos anos 2000, porém, intensificou-se o fluxo de estudantes provenientes do continente africano. Entre 2000 e 2019, em números percentuais, esses estudantes representaram aproximadamente 75% do total de alunos ligados ao PEC-G. Em números absolutos, trata-se de um contingente de 7.991 estudantes africanos em um total de 10.670 estudantes conveniados ao programa (BRASIL, 2019b). A maioria desses alunos provém de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola. Segundo Amaral (2013, p. 42), o maior afluxo de estudantes africanos para o convênio, a partir dos anos 2000, refletiria o então interesse brasileiro em "[...] consolidar-se como parceiro estratégico da África do século XXI". O historiador Sombra Saraiva (2012) corrobora esse entendimento, ao refletir que, nesse momento histórico, a política externa brasileira quanto à África passa a adquirir um caráter mais estratégico voltado ao atendimento do interesse econômico, político e social brasileiro na região e voltado ao reparo da dívida

histórica do Brasil com o continente.

A responsabilidade administrativa do PEC-G é dividida entre três instâncias distintas: Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), Divisão de Assuntos Educacionais do Ministério das Relações Exteriores (DCE/MRE) e IES brasileiras. Os procedimentos referentes à vida acadêmica dos estudantes junto às IES participantes são realizados pelo SESu/MEC. A coordenação dos assuntos relacionados ao Programa junto aos governos dos países participantes, pelo DCE/MRE. O fornecimento de informações sobre a oferta de vagas em cursos de graduação e a provisão de meios de adaptação dos estudantes, pelas IES. À vista disso, Amaral (2013) observa que a divisão de grandes responsabilidades entre esses órgãos governamentais e o diminuto número de pessoas envolvidas diretamente com a sua administração caracterizam o PEC-G como um programa de alta complexidade. Acrescentamos que a oferta de cursos de língua portuguesa para candidatos ao convênio, a cargo das IES, acrescenta mais um elemento à complexidade do programa.

Os critérios de admissão dos estudantes ao PEC-G são os seguintes: a) comprovar residência no exterior e não possuir visto permanente ou temporário brasileiro; b) ter idade entre 18 e, preferencialmente, 23 anos; c) firmar Termo de Responsabilidade Financeira, em que afirme possuir condições financeiras para viver no Brasil durante o curso de graduação; e d) firmar Termo de Compromisso de cumprimento de regras do PEC-G (BRASIL, 2013).

Outro critério de admissão de estudantes ao PEC-G é a certificação do candidato no exame Celpe-Bras. Na verdade, a própria criação do Celpe-Bras deveu-se à necessidade de estabelecer critérios de proficiência linguística para regular o ingresso de estudantes no PEC-G (BRASIL, 2020). Atualmente, candidatos oriundos de países em que não há Postos Aplicadores do Celpe-Bras têm a chance de realizar o exame no Brasil uma única vez, após frequentarem curso preparatório de português ofertados por IES participantes do convênio. Em caso de não certificação, o candi-

dato deve regressar ao seu país de origem. Já em caso de certificação, o estudante pode efetivamente cursar a graduação no Brasil, assumindo o compromisso de regressar ao seu país de origem após a finalização do curso superior, de maneira a contribuir com o desenvolvimento do seu Estado na área na qual se graduou (BRASIL, 2013). O diploma de conclusão de curso é, então, enviado para a embaixada brasileira no seu país de origem, onde o recém-formado poderá retirá-lo. No diploma emitido, consta a informação de que ele foi obtido graças ao convênio PEC-G estabelecido pelo Brasil e seu país (BIZON, 2013).

Uma vez que o Celpe-Bras é central na vida dos candidatos ao PEC-G, como observa Bizon (2013), e que atua como um *mecanismo de política linguística* para esses alunos, conforme defendido por Dionísio (2017), o aprendizado da língua portuguesa faz-se necessário para o seu ingresso efetivo na graduação brasileira. Dionísio (2017) considera que o Celpe-Bras também atua como *mecanismo de política linguística* para coordenadores e professores envolvidos com a oferta de cursos de língua para esse público, na medida em que o teste tem o potencial de modelar cursos de língua, bem como pautar o seu planejamento, as metodologias empregadas e as avaliações realizadas, dentre outros aspectos do cotidiano de sala de aula. Pela convivência desses atores em um contexto de um exame profundamente calcado na utilização da língua portuguesa como parte de uma cooperação educacional entre países, consideramos relevante analisar as crenças de professoras, de alunos e de uma coordenadora envolvidos em um curso intensivo de português para candidatos ao PEC-G.

O Celpe-Bras possui embasamento teórico e formato específicos. Teoricamente, o construto do Celpe-Bras compreende a língua como construção social e local pelos participantes de uma dada situação comunicativa, indissociável de valores culturais (BRASIL, 2020). Essa concepção reflete-se no exame, no foco concedido ao uso da língua, segundo o qual a manipulação de formas gramaticais e itens lexicais não é avaliada isoladamente, mas a serviço de propósitos co-

municativos e sociais específicos (BRASIL, 2020). A proficiência linguística, então, não é vista como absoluta, mas situada, podendo variar em níveis de acordo com propósito comunicativo, situação, interlocutores, tema, dentre outros fatores concernentes ao contexto de interação (BRASIL, 2020). Ainda no âmbito teórico, a visão de desenvolvimento da linguagem que respalda o exame é vygotskiana, ou seja, entende a aprendizagem e o desenvolvimento humano como vinculados à prática social (SCHLATTER *et al.*, 2009). Observa-se essa concepção no Celpe-Bras a partir de sua organização em tarefas, como ações de linguagem com propósito comunicativo e usos semelhantes aos da vida real, baseadas em textos autênticos e de ampla circulação social (SCARAMUCCI, 1999). Por fim, o conceito de gêneros discursivos materializa a visão de língua como meio de interação social e é operacionalizado nas provas do Celpe-Bras (BRASIL, 2020). As tarefas solicitadas aos examinandos propõem a ação de linguagem através de um determinado gênero, como resposta à visualização, escuta e leitura de outros exemplares de gêneros textuais. Levando em conta a fundamentação teórica subjacente, o Celpe-Bras busca avaliar a proficiência de maneira qualitativa e global.

O formato do Celpe-Bras é composto por uma Parte Escrita e uma Parte Oral. A Parte Escrita é constituída por quatro tarefas, realizadas com base em um vídeo, um áudio e dois textos escritos, e dura três horas. A avaliação da Parte Escrita contempla a integração entre compreensão oral, compreensão imagética, leitura e produção escrita em língua portuguesa (BRASIL, 2020). A Parte Oral, por sua vez, é constituída por uma conversa, de cerca de 20 minutos, entre o candidato e um avaliador interlocutor, na presença de um avaliador observador. A parte inicial da conversa, um "quebra-gelo", acontece com base em informações gerais do participante fornecidas no ato de inscrição no exame, já a maior parte da interação acontece com base em temas propostos a partir de diversos textos multimodais (como capas de revista, cartuns etc.) (BRASIL, 2020). A avaliação da Parte Oral contempla uma visão holística e

analítica da compreensão oral, da competência interacional, da fluência, da adequação lexical, da adequação gramatical e da pronúncia (BRASIL, 2020). Observa-se, nos critérios de avaliação, a correspondência com o arcabouço teórico norteador da construção do exame.

A avaliação conjunta da Parte Escrita e da Parte Oral do Celpe-Bras fundamenta-se em critérios qualitativos e holísticos formalizados em descritores de competência e desempenho. Tais descritores preveem quatro certificações: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior (BRASIL, 2020). De acordo com o Decreto regulador do PEC-G em vigor, a certificação mínima exigida aos candidatos ao programa é de nível Intermediário (BRASIL, 2013). Sendo assim, é desejável que os cursos preparatórios ofertados pelas instituições de ensino superior contemplem a preparação para o Celpe-Bras. Diante de um contexto no qual um exame de proficiência busca projetar o português como uma língua de interesse internacional, tornando-se mesmo norteador de um curso do idioma, as crenças dos participantes desse curso sobre o caráter internacional do português constituem matéria a ser explorada neste trabalho.

Na próxima seção, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa e apresentamos o contexto, o perfil dos colaboradores e o processo de geração e de análise dos dados.

3 Metodologia

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, conforme Flick (2004), e insere-se em um paradigma interpretativista, conforme Lin (2015). O contexto de convivência entre os colaboradores era um curso de língua portuguesa para o PEC-G ofertado na modalidade de extensão em uma universidade federal da região Nordeste. Na época, 20 estudantes participavam do curso, 14 homens e 6 mulheres, com idades que variavam entre 18 e 25 anos. Quanto à origem nacional, os alunos provinham do Gabão (2 alunos), Haiti (3 alunos), República Democrática do Congo (6 alunos) e Benim (9 alunos).

A pesquisa seguiu todos os procedimentos in-

dicados pelo Comitê de Ética da UFPB e está inscrita no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) sob o nº 55777116.4.0000.5188. Os colaboradores foram três professoras, três alunos e a coordenadora do referido programa de extensão, doravante referidos por meio de pseudônimos escolhidos por eles para identificação na pesquisa. As *professoras* Luna, Celina e Karla tinham idade entre 20 e 26 anos e cursavam entre o 7º e o 9º período da licenciatura em Letras/Português. Cada uma tinha cerca de dois anos de experiência no programa de extensão e relatou experiências anteriores com o ensino de língua inglesa e de língua portuguesa para alunos brasileiros. Por sua vez, os *alunos* Claire, Jones e Melissa tinham 19 anos e provinham, respectivamente, da República Democrática do Congo, do Haiti e do Gabão. Claire e Melissa almejavam uma vaga em um curso de Medicina, enquanto Jones buscava uma vaga em Engenharia Civil. As entrevistas com os alunos ocorreram quando eles já participavam do curso de língua portuguesa na universidade há cerca de seis meses, no mês de agosto, dois meses antes da realização da segunda edição da prova do Celpe-Bras, geralmente aplicada anualmente no mês de outubro. Por fim, a *coordenadora* Simone tinha formação acadêmica em Letras/Francês e coordenava o programa há cerca de três meses. No semestre anterior ao que assumiu oficialmente a coordenação, realizou uma aproximação gradual do programa, conhecendo o seu funcionamento através do contato com a coordenadora anterior e da participação como avaliadora da Parte Oral do exame Celpe-Bras.

Os dados foram gerados a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com os colaboradores. As professoras e a coordenadora foram convidadas a participar da pesquisa por uma das pesquisadoras, que já as conhecia devido à sua experiência anterior como professora do programa de extensão. Todas as professoras do programa aceitaram o convite e todas foram entrevistadas. Os alunos foram convidados de maneira aleatória pela mesma pesquisadora em um dia comum de aula. Os dias, horários e locais

das entrevistas foram agendados conforme a conveniência dos colaboradores. Previamente às entrevistas, todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual se explanavam os possíveis riscos e as garantias de anonimato e de desistência a qualquer momento, conforme desejo do colaborador. As entrevistas foram guiadas por um roteiro de perguntas, com a possibilidade de acréscimo de questionamentos de acordo com a percepção de necessidade pela entrevistadora. Este artigo explora as respostas fornecidas a uma pergunta constante do roteiro, a saber: como você vê o papel da língua portuguesa no mundo hoje? De maneira complementar, um questionário de identificação de dados pessoais e acadêmicos/profissionais foi utilizado como meio para construir o perfil dos colaboradores da pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, de acordo com a metodologia da análise da conversação proposta por Marcuschi (1991), com adaptações.

A análise dos dados respalda-se na perspectiva sociocognitivista da Linguística Textual. A materialidade textual forneceu indícios para apreender as crenças relatadas pelos colaboradores na entrevista. A valoração do português apresentada pelos participantes no domínio selecionado repercute nos textos produzidos por eles, bem como é construída pelos textos, em uma relação dinâmica de produção de sentidos. Isso porque nos filiamos a uma visão de texto que

[...] não representa a materialidade do cotexto, nem é somente o conjunto de elementos que se organizam numa superfície material suportada pelo discurso; o texto é uma construção que cada um faz a partir da relação que se estabelece entre enunciador, sentido/referência e co-enunciador, num dado contexto sociocultural. Por isso está inevitavelmente atrelado a uma enunciação discursiva (CAVALCANTE, 2011, p. 17).

Inserida nessa perspectiva, a análise das respostas dos colaboradores se deu a partir do estudo dos operadores argumentativos, dos indicadores modais, dos indicadores atitudinais, dos índices de avaliação, dentre outros elementos textuais (KOCH, 2000, 2011). Compreendemos que todos os textos são guiados por uma orien-

tação argumentativa, na medida em que visam a influenciar o Outro, mesmo quando estes não defendem determinado ponto de vista (CAVALCANTE *et al.*, 2019). Outrossim, exploramos também o conteúdo temático e as escolhas lexicais dos entrevistados.

4 Crenças sobre a língua portuguesa como língua internacional

4.1 Professoras

Os professores desempenham um papel central no contexto de qualquer política linguística voltada para o ensino de línguas (SHOHAMY, 2006; MENKEN; GARCÍA, 2010, SOUSA, 2019). Embora nem sempre sejam reconhecidos como tal, os docentes detêm a palavra final a respeito da adoção de determinadas políticas linguísticas em sua sala de aula. No caso específico desta pesquisa, esse papel se torna ainda mais evidenciado, na medida em que não existem documentos ou orientações oficiais no que tange ao ensino de português para estrangeiros em contexto nacional.⁸ Uma exceção trata-se do exame Celpe-Bras que, como avaliação compulsória para o PEC-G, acaba constituindo-se no principal direcionador das atividades de ensino desenvolvidas com esse grupo. Nessa perspectiva, corroboramos que as crenças das professoras sobre a língua portuguesa também têm o poder de direcionar suas práticas educacionais (SPOLSKY, 2009).

Em consequência, a seguir, apresentamos excertos das professoras que contemplam as crenças relatadas por elas sobre a importância do português como língua internacional, a começar pela professora Luna:

[...] *pra ser bem sincera... eu acho que só aprende português quem quer vir pro Brasil... e às vezes nem isso... porque muita gente vem pro Brasil falando espanhol... falando outras línguas mesmo... falando inglês... e nem se incomoda de aprender o português né? mas pra ser bem sincera... o inglês é a*

língua que tá... tomando conta do mundo né? (Professora Luna, informação verbal).⁹

[...] não tem muito material porque *não tem muita gente querendo aprender... pra quê vai fazer material... né? (Professora Luna, informação verbal).*

Como emerge das marcas textuais de seu texto, a professora Luna atribui um papel de irrelevância à língua portuguesa no mercado linguístico¹⁰ mundial (BOURDIEU, 1983). Nessa direção, a colaboradora defende que o interesse pela aprendizagem do português por estrangeiros se deveria apenas à ocasionalidade de estar fisicamente no Brasil ("só aprende português quem quer vir por Brasil"), ou seja, atenderia à finalidade pragmática e imediata de adaptação à sociedade em que os sujeitos aprendentes estariam (ou desejariam estar) imersos. No entanto, para a professora, nem mesmo essa necessidade seria suficiente para despertar o aprendizado da língua ("às vezes nem isso", equivalente a "às vezes nem quem quer vir para o Brasil aprende português"), categorizando em seguida esse aprendizado como um "incômodo" ("e nem se *incomoda* de aprender o português").

O texto de Luna sobre a irrelevância da língua portuguesa no mundo apresenta como contraparte a importância do inglês ("tá ... tomando conta do mundo né?). A professora destaca a hegemonia do inglês em qualquer contexto, inclusive em um país que tem o português como língua oficial e cuja maioria da população tem o português como língua materna. A aluna-professora evidencia o monolinguismo em inglês como algo natural em um mundo globalizado que, para ela, excluiria a possibilidade de fortalecimento de outra língua. Essa crença aparece também como um argumento que justificaria, para a professora, a escassez da produção de material didático para o aprendizado da língua por estrangeiros, uma vez que "não tem muita gente querendo aprender", isto é, não haveria mercado para o consumo desse

⁸ Em 2020, o Ministério das Relações Exteriores publicou uma orientação metodológica voltada ao ensino de português intitulada "Proposta curricular para o ensino de português de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa".

⁹ Todos os grifos realizados nos textos dos colaboradores são de nossa responsabilidade.

¹⁰ Através da expressão "mercado linguístico", Bourdieu (1983) destaca as forças sociais e políticas presentes nas interações linguísticas.

material e, portanto, não havia sentido produzi-lo (“pra que, né?”).

Sendo assim, como sumarização, o texto da professora Luna sobre a língua portuguesa em uma perspectiva internacional sugere que ela estaria fora do processo de globalização e, até mesmo, do interesse mercadológico, uma vez que seus produtos (como os materiais didáticos) não alcançariam um público consumidor considerável. Luna revela crenças sobre duas línguas: o inglês é a língua da globalização, da comunicação internacional; e o português não é uma língua internacional. Nesse sentido, a professora corrobora a afirmação de Costa (2019) de que a globalização promove diferentes motivações para aprender inglês. Já para o português, segundo a colaboradora, não há motivações para aprendê-lo, nem mesmo aquelas relacionadas às necessidades pragmáticas de estrangeiros que residem no Brasil.

As crenças da professora Luna destacam a necessidade de o professor ter consciência do seu papel nas políticas de educação linguística, visto que essas podem ter implicações na (des) construção e no fomento das crenças dos alunos sobre as línguas (SOUSA, 2019). Sobre esse aspecto, Shohamy (2006, p. 79) ressalta que “[...] professores e outros profissionais da educação tornam-se os principais agentes por meio dos quais a ideologia se espalha e passa de declarações políticas sobre a PEL [política de educação linguística] às práticas *de facto* de aprendizagem de língua” (SHOHAMY, 2006, p. 79, tradução nossa).¹¹ Ademais, o texto de Luna indica que mesmo os agentes diretamente envolvidos com uma determinada política linguística, neste caso os professores, podem cultivar crenças contrárias à própria atuação. Tais crenças podem surgir do desconhecimento do número crescente de candidatos ao Celpe-Bras (UFRGS, 2021) ou do papel fomentador do exame na elaboração e na publicação de materiais didáticos específicos

para o ensino de português para falantes de outras línguas (BRASIL, 2020). Em que medida o conflito entre a expectativa sobre a prática docente e as crenças cultivadas por um professor manifestam-se na própria atuação em sala de aula é um ponto a ser explorado em pesquisas sobre a relação entre agência docente e política linguística.

Partindo de outra perspectiva, no excerto a seguir, outra professora, Celina, também comenta o processo de difusão da língua portuguesa no mundo:

em relação à:: à própria experiência no [nome do curso de extensão em língua portuguesa para estrangeiros] eu posso dizer que... tem... o português ele tem... ((clique)) posso dizer assim... alcançado um espaço eu posso dizer... acho que ele vem assim aumentando a importância dele a cada dia... que não tinha tanto eu acho antes [...] um efeito também dessas... das relações... das das próprias relações éh... do Brasil com os outros países né? e aí vem a influência do português como por exemplo a relação do Brasil com os países africanos... Brasil com a África né? vamos dizer assim... dizer só a África... é uma relação política... ele deve ter alguma troca nisso a relação/tipo PEC-G no Brasil... deve ter alguma coisa que o Brasil se beneficia dele lá... né? ((risos)) que eu não sei o que é... mas pra permitir que eles venham... façam esse curso e tal como se fosse uma troca... e aí a língua... a importância da língua nisso né? que ela também é como se fosse uma relação política... também... o Bra/o/o inglês sem fronte/não ((clique)) que inglês sem fronteiras¹²... mas... é você pode ver do inglês sem fronteiras o pessoal que vem pra cá... éh... ensinar inglês e vem e aprende o português também... éh... do:: do pessoal que também vai dar aula lá né?... é uma relação também política você vê Brasil e Estados Unidos... é uma relação política e dentro disso tá o português (Professora Celina, informação verbal).

A professora Celina considera a expansão da língua portuguesa como um processo plenamente em curso. Tal constatação se baseia na utilização de verbos que indicam processo de mudança de estado, os quais aparecem diversas vezes no texto da professora (“*tem alcançado um espaço*”, “*vem aumentando a importância dele a cada dia*”, “*que não tinha tanto eu acho*

¹¹ Do original: [...] teachers and other educational personnel become the main agents through whom ideology is spread and turns from political statements about LEP to the fact practices of language learning.

¹² O Inglês sem Fronteiras faz parte de um programa mais amplo intitulado Idiomas sem Fronteiras, que tem como objetivo promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>. Acesso em: 1 jun. 2019.

antes"). O contraste se faz entre um passado de desprestígio da língua e um presente promissor de um futuro de maior prestígio. A colaboradora observa que esse processo de expansão, porém, acompanha outros processos mais amplos que envolvem relações políticas internacionais ("um efeito também [...] das próprias relações [...] do Brasil com os outros países né?"). Para Celina, a importância da língua portuguesa está atrelada à importância geopolítica do Brasil, ao travar relações bilaterais com outros países.

Como uma ilustração dessa crença, Celina elenca as relações travadas entre o Brasil e os países do continente africano e entre o Brasil e os Estados Unidos. A professora ressalta que o PEC-G, ao disponibilizar vagas em cursos de graduação para estudantes africanos, não o faria por mera ajuda ou assistencialismo, mas porque essa cooperação facilitaria a consecução de outros interesses brasileiros no continente ("deve ter alguma troca nisso", "deve ter alguma coisa que o Brasil se beneficia dele lá [na África]", "como se fosse uma troca"). Chamamos atenção para a recorrência do termo "troca" para classificar a relação entre o Brasil e os países da África, que consideramos guardar uma relação semântica com o termo "cooperação", que norteia o PEC-G. Nessa "troca", a língua assumiria um papel importante na própria política desenvolvida com esses países ("a importância da língua nisso né? que ela também é como se fosse uma relação política").

Quando se refere à relação do Brasil com os Estados Unidos, a professora Celina menciona o programa Inglês sem Fronteiras,¹³ cujos professores monitores vindos de outros países de língua inglesa também aprenderiam a língua portuguesa, em uma relação paralela com os professores brasileiros que, ao ministrarem aulas de português nos Estados Unidos, também aprenderiam o inglês. Ambos os exemplos apresentados por Celina, o PEC-G e o Inglês sem Fronteiras, corroborariam a tese de que os programas de internacionalização acadêmica

incluem um componente linguístico ("é uma relação política e dentro disso tá o português"), que, mais do que atender a uma situação temporária, estaria a serviço de outros objetivos políticos mais amplos dos países que os integram.

Sendo assim, o texto da professora Celina põe em evidência as agendas ocultas (SHOHAMY, 2006) que estão por trás do PEC-G, destacando o papel da língua na política externa brasileira. Embora Leal e Moraes (2018, p. 355) pontuem a necessidade de estudos empíricos que apresentem os resultados desse programa de cooperação, destacam que "[...] ao voltarem aos seus países, os ex-alunos PEC-G estarão mais receptivos à política externa do Brasil, da mesma forma que disseminarão aspectos culturais brasileiros", o que acrescentamos o português brasileiro. Nesse caso, as agendas ocultas sob o programa de cooperação podem relacionar-se à expansão da influência brasileira sobre outros países, conduzida pela cultura/língua, mas destinada a fortalecer relações econômicas e políticas, isto é, ao incremento do poder brasileiro.

Por fim, a professora Karla relata suas crenças sobre a língua portuguesa em uma perspectiva internacional:

eu acho que tá a cada dia ganhando mais espaços né? e é muito importante né? é uma língua... que nós percebemos até que vem muitas pessoas que já têm um um aprendizado que já têm uma bagagem da língua... então assim eu acho que é importante... éh... [...] tem muitos que já têm um... um certo conhecimento... principalmente alunos que vêm da Alemanha... eles já têm um certo conhecimento algumas pessoas também... éh... conhecem né? há muitos brasileiros... tem namorados né? brasileiros... e... acabam tendo um conhecimento da língua né? (Professora Karla, informação verbal).

Semelhantemente à professora Celina, Karla avalia que a língua portuguesa está em um processo de alcance de uma maior relevância internacional (o que se observa através do emprego da forma verbal no gerúndio em "tá a cada dia ganhando mais espaços né?") e, na verdade,

¹³ O programa Inglês sem Fronteiras (IsF) foi criado em dezembro de 2012 para dar subsídio ao programa Ciências sem Fronteiras (CsF), extinto em 2014, e teve como finalidade suprir a falta de proficiência linguística em língua inglesa dos alunos que iriam realizar mobilidade acadêmica para países anglófonos. Em novembro de 2014, tornou-se Idiomas sem Fronteiras (IsF) dando continuidade à política pública de internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil (ABREU-E-LIMA et al., 2016; SARMENTO et al., 2016).

já o alcançou ("e é muito *importante* né?"). A docente baseia sua crença na própria experiência como professora de um programa de extensão de ensino da língua, o que a leva a perceber que muitos estudantes não chegam ao programa para aprender o português com um desconhecimento total da língua. A professora Karla argumenta que muitos alunos já trazem um conhecimento prévio ("bagagem da língua"), o que demonstraria a importância da língua ("eu acho que é importante"), ao despertar o interesse no seu aprendizado. Porém, diferentemente das outras duas professoras, a colaboradora não atribui a suposta expansão (ou não) da língua portuguesa a um resultado de relações políticas ou econômicas entre países, mas aos relacionamentos interpessoais estabelecidos entre os estrangeiros e seus amigos e companheiros brasileiros.

4.2 Alunos

Avançamos, agora, para as crenças relatadas pelos alunos do Curso de Português Intensivo para o PEC-G a respeito da língua portuguesa. Iniciamos pela aluna Claire:

ahn... eu acho que... *nesse mundo não tem muitos países que falam português...* ahn... tem aqui no na América do Sul tem só o Brasil... *alguns* países na África... Europa também... *mas* acho que é muito importante de conhecer muitas línguas (Aluna Claire, informação verbal).

Claire recorre à quantidade de países falantes da língua portuguesa como elemento central para ponderar sobre a sua importância internacional. Para ela, a quantidade de países no mundo que falam português, tida como limitada ("nesse mundo não tem muitos países que falam português [...] na América do Sul tem só o Brasil... *alguns* países na África... Europa também"), diminuiria a importância de aprender essa língua. É possível chegar a essa conclusão ao constatar a contraposição desse argumento inicial a outro argumento mais forte, feita por meio do operador

argumentativo "mas", conforme função analisada por Koch (2000, 2011). O argumento mais forte no discurso da aluna consistiria na importância inerente de se conhecer diversos idiomas por si mesmos, independentemente de sua relevância mundial ("é muito importante conhecer muitas línguas"). Assim, vemos que, no texto de Claire, a língua portuguesa aparece sem nenhum destaque especial no mundo e, por isso, não ficam claros os benefícios específicos que se podem obter com o seu aprendizado, uma vez que ela estaria no mesmo patamar de importância das demais.

Curiosamente, o argumento mobilizado por Claire (o número de falantes de uma língua) para sustentar a tese inicial de que o português não é tão importante é o mesmo utilizado por diferentes linguistas para defender ponto de vista contrário: "A língua portuguesa tem um peso considerável no atual cenário global: está presente na América, África, Europa, Ásia e conta com mais de duzentos e cinquenta milhões de falantes como primeira ou segunda língua; a nível mundial, ocupa o sétimo lugar" (RIZZO, 2019, p. 287, tradução nossa).¹⁴

Passando ao texto da aluna Melissa, percebemos que ela também relata crenças semelhantes sobre o lugar da língua portuguesa no mundo, não conferindo a ela um destaque especial. No entanto, Melissa não atribui um critério absoluto de importância, mas a posiciona em um *ranking* do mercado linguístico mundial:

pra mim a língua portuguesa não é... pode ser importante mas tem as línguas que podem ser antes dela como o inglês... acho também mandarim... a língua de/da Ásia... mas ela pode ser importante [...] porque é... é uma boa coisa de falar muitas... várias línguas... para... se uma pessoa fala muitas línguas ela pode viajar sem dificuldade (Aluna Melissa, informação verbal).

No excerto acima, Melissa inicia negando a importância da língua ("pra mim a língua portuguesa não é..."), mas logo modaliza o seu discurso

¹⁴ Do original: La lengua portuguesa tiene un peso considerable em el actual escenario global: está presente em América, África, Europa, Asia y cuenta com más de doscientos cincuenta millones de hablantes como primera o segunda lengua; a nivel mundial, ocupa el séptimo lugar. (A autora toma como base os critérios utilizados no barômetro de Calvet para definir o peso de uma língua que são: número de locutores, entropia, índice de desenvolvimento humano, índice de fecundidade, índice de penetração da internet, número de artigos da Wikipédia, línguas oficiais, Prêmio Nobel de literatura, traduções — língua fonte e traduções — língua alvo).

através da utilização do verbo "poder" ("*pode ser importante*"). Com isso, ao mesmo tempo em que ela evita se comprometer com uma argumentação categórica sobre a suposta falta de relevância do português no mundo, também abre espaço para conceber uma importância relativa da língua em comparação a outras. A aluna pondera que outras línguas possuiriam uma maior importância, e a primeira delas é o inglês, seguido pelo mandarim ("tem as línguas que podem ser antes dela como o inglês... acho também mandarim... a língua de/da Ásia"). Embora a aluna não explicita o porquê de ela ter destacado o inglês e o mandarim, o texto corrobora que a importância de uma língua é diretamente proporcional à dimensão econômica dos países em que ela é falada. Considerando essa variável, o inglês assume a 1ª posição com o índice de 95,3 e o mandarim a 3ª com o índice de 54,5, o português está na 13ª posição com o índice de 12,7 (RETO *et al.*, 2020).¹⁵

Semelhantemente à crença cultivada por Claire, Melissa considera que aprender a língua portuguesa seria importante pelo fato de o conhecimento de diversas línguas se constituir em um capital simbólico¹⁶ por si só, utilizando o termo de Bourdieu, na medida em que esse conhecimento eliminaria possíveis barreiras de comunicação entre os povos ("se uma pessoa fala muitas línguas ela pode viajar sem dificuldade"). No mercado linguístico, o português não constitui um capital simbólico primordial para essa aluna.

Por fim, o aluno Jones mostra uma visão mais positiva em relação à importância do aprendizado da língua portuguesa por não brasileiros:

éh... eu acho que é uma boa língua... uma boa língua... [...] é uma língua que que uma pessoa deve aprender deve saber... mesmo que você não está no Brasil ou Portugal ou outros países que falam português... mas é uma língua que... que eu posso dizer que deve ser como o *English* (Aluno Jones, informação verbal).

Diferentemente das outras estudantes, Jones avalia positivamente a língua portuguesa através

do indicador de avaliação "boa" ("é uma boa língua"), argumentando que ela se constitui em um capital linguístico desejável para qualquer pessoa, mesmo que não possua necessidades de adaptação geográfica a países de língua oficial portuguesa ("mesmo que você não está no Brasil ou Portugal ou outros países que falam português"). Por isso, o aprendizado da língua fica no plano deontico, como se pode ver através de utilização do verbo mais característico dessa modalidade ("deve"). Seria, então, "uma língua que que uma pessoa *deve aprender deve saber*" e que deveria disputar espaço com a língua inglesa ("deve ser como o *English*"). Mais uma vez é ressaltado o prestígio da língua inglesa no mundo.

Em outro excerto, as crenças do aluno Jones sobre a importância da língua portuguesa se fazem explícitas:

ah... primeiramente... quando você não tá vivendo num país que fala português mas você fala português *you tem oportunidade como... de trabalhar com... com português com brasileiros...* como lá no meu país quando você fala português você tem muitas oportunidades como de trabalhar com éh... os soldados brasileiros... que fica lá no país... e também na embaixada e também organizações também... internacionais e... uma pessoa com muitas oportunidades

[Pesquisadora] lá no Haiti pra quem fala português?

sim... mesmo em outro país como lá no no nos Estados Unidos também na na Europa

[Pesquisadora] então você acha que é uma língua importante no mundo?

sim... é importante é importante (Aluno Jones, informação verbal).

Jones elenca oportunidades de trabalho provenientes do conhecimento da língua portuguesa como um dos benefícios advindos do idioma ("você tem oportunidade como... de trabalhar com... com português com brasileiros"). O estudante remete-se à situação do seu país de origem, o Haiti, que desde 2004 conta com a presença da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (Minustah), comandada pelas Forças Armadas brasileiras com a participação

¹⁵ Reto et al. (2020) basearam-se nos dados do Power Language Index (PLI) que estabelece quais as línguas mais influentes no mundo a partir de cinco categorias: geografia, economia, comunicação e media e diplomacia.

¹⁶ Segundo Bourdieu (2004, p. 163), "[...] capital simbólico não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido [...] de modo a atribuir poder aos agentes que o possuem.

de mais quinze países. Com a permanência das forças de pacificação no país, segundo o aluno, abriram-se mais oportunidades de trabalho para quem fala português, ligadas ao Exército brasileiro, à Embaixada do Brasil, ou a organizações internacionais. Mesmo assim, o aluno considera que há também oportunidades para quem fala português em outros países além do seu (como os do continente europeu e os Estados Unidos), afirmando diretamente a importância da língua portuguesa.

Destacamos que a crença de Jones em relação à língua portuguesa está intimamente relacionada ao seu contexto de origem, corroborando o que Spolsky (2009) advoga de que as dimensões da política linguística (práticas, crenças e gestão) sempre se realizam em um contexto situado. A participação do Brasil em missões da Organização das Nações Unidas (ONU) no Haiti tem motivações políticas diversas (BRACEY, 2011),¹⁷ mas essa ação militar influencia a forma como os haitianos valoram a língua portuguesa. Nesse sentido, a crença de Jones sobre a língua portuguesa no domínio nacional do Haiti parece ter sido transplantada para o domínio nacional do Brasil.

4.3 Coordenadora

A coordenadora do programa de extensão relata a sua interpretação sobre o lugar e a função da língua portuguesa no mundo:

éh... acho que a língua é um instrumento de dominação de de instrumento de repercussão social e cultural né? então... tem uma uma relação... de afirmação isso é importante né? se o Brasil quiser... se os/se todos os países lusófonos quiserem ter uma relevância é... mundial precisam... impor ou mostrar... divulgar a própria língua... porque muitas vezes assim por exemplo na academia a gente não é lido porque... é em português... né?... então assim tem muita... eu acho que ainda o português ainda é muito... deixado de lado assim né? (Coordenadora Simone, informação verbal).

No excerto, a relação entre língua e poder aparece como central, sobressaindo-se a visão

da língua como um "instrumento" para propósitos que incluem a "dominação", a "repercussão social e cultural" e a "afirmação". As crenças sobre as finalidades da difusão de uma língua internacionalmente revelam-se nas escolhas lexicais do campo semântico do bélico ("dominação", "impor") e do campo de ações que visem ao fortalecimento da identidade (lusófona) dos países de língua oficial portuguesa ("afirmação", "mostrar", "divulgar"). Esses sentidos reafirmam o que Spolsky (2009) e Shohamy (2006) destacam sobre a gestão da língua estar relacionada a outros propósitos não linguísticos. Ademais, a escolha lexical de Simone ("dominação", "impor") parece repercutir a crença de que a difusão da língua pode servir a uma espécie de "neoliberalismo" ou "neocolonização", na medida em que um país ou um grupo geopolítico dominaria ou se imporia sobre outro sem a necessidade de conquistar territórios para exercer essa dominação cultural. Nessa perspectiva, o texto de Simone delinea também uma relação diretamente proporcional entre o poder de uma língua e o poder dos países que a têm como língua de identidade nacional, corroborando, assim, a percepção de Shohamy (2006, p. 145, tradução nossa) de que a língua "[...] reflete as relações de poder na sociedade".¹⁸

As marcas textuais do excerto permitem compreender que a colaboradora não atribui um papel de relevância à língua portuguesa no mundo, uma vez que chama a atenção para pré-requisitos que antecedem essa condição. Assim, o alcance dessa "relevância" para a língua portuguesa partiria inicialmente da vontade brasileira ("se o Brasil quiser"), sendo, em seguida, editada para a vontade coletiva dos países lusófonos ("se todos os países lusófonos quiserem"). Destacamos, no discurso da coordenadora Simone, a relevância dada ao Brasil enquanto agente principal da difusão do português, o que pode ser remetido à sua própria posição como brasileira, mas também à ascendência econômica atribuída ao país em relação aos demais pertencentes à lusofonia. Ao ressaltar

¹⁷ Segundo Bracey (2011), algumas dessas motivações seriam: angariar prestígio internacional, tornar-se uma potência econômica e militar no Sul global e angariar um assento permanente no Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU).

¹⁸ Do original: [...] language is a linguistic capital that can be negotiated on the linguistic market and its reflects power relations in society.

os agentes, Simone também indica quem têm autoridade para modificar o *status* da língua portuguesa no mercado mundial – de irrelevância para a relevância. Para Spolsky (2009, p. 15, tradução nossa), “autoridade talvez seja uma palavra mais fraca do que seu sinônimo mais próximo, poder”.¹⁹

Mais ainda, podemos perceber nesse texto algumas marcas da posição da coordenadora como professora formada e, anteriormente, atuante em língua francesa, dado que o conceito de francofonia remete imediatamente ao protagonismo da França, embora também abarque outros países, especialmente africanos. Pensando a política linguística de difusão da língua portuguesa, questionamo-nos se a coordenadora Simone entenderia que o fortalecimento internacional dessa língua poderia se beneficiar de um modelo mais parecido com a francofonia, tal como parece emergir do seu texto.

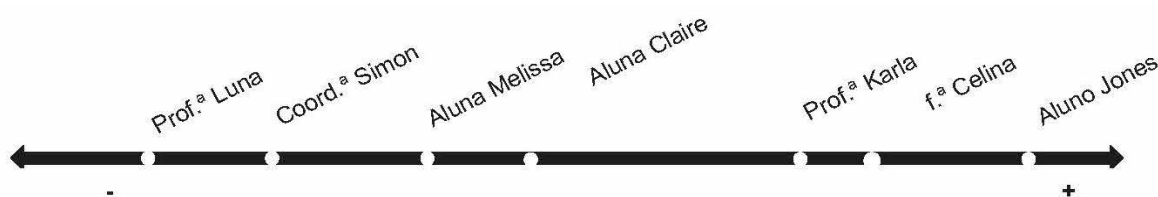
Retomando a fala de Simone ao acrescentar outros países como corresponsáveis pelo fortalecimento da língua portuguesa internacionalmente, a utilização do condicional “se” auxiliado pelos verbos no subjuntivo futuro que indica possibilidade (“quiser” e “quiserem”) implica que esses países atualmente não têm relevância no mundo, podendo a língua atuar como uma espécie de vetor para que eles a adquiram. A necessidade de os países lusófonos assumirem um papel ativo na difusão da língua é expressa pela utilização do verbo “precisam” na modalidade deontica. Tais ações começariam pela imposição (“precisam impor”), que remete ao campo semântico do bélico, em seguida atenuada pelas ações de apresentação (“precisam mostrar”) e divulgação (“precisam divulgar”) da língua.

A crença da coordenadora é que a posição

periférica do português (“deixado de lado”) no mercado linguístico mundial (BOURDIEU, 1983) seria um entrave até mesmo para a divulgação do conhecimento científico produzido nessa língua, uma vez que, ao assumir uma voz coletiva em “*a gente* não é lido”, há a mobilização da pertença da coordenadora ao domínio acadêmico brasileiro e, dessa forma, ela afirma que a divulgação da ciência repercute as relações entre língua e poder. Assim, o texto de Simone põe em cena os desafios relacionados à construção de uma política linguística plurilingue no campo das ciências no ensino superior no que se refere à circulação de conhecimento (HAMEL, 2013), bem como questiona o papel da língua portuguesa enquanto língua da ciência. Neste tópico, a coordenadora reverbera um conhecimento compartilhado na comunidade científica (SCHIFFMAN, 2006) de que o inglês é a língua franca da ciência. Para Simone, o conhecimento científico produzido no Brasil não tem visibilidade internacional porque é divulgado em língua portuguesa. Está implícita a crença de que, para ser lido e citado, é necessário publicar em inglês porque essa língua tem um papel-chave e determinante na comunicação científica. Em contraposição a essa crença, Cintra, Silva e Furnival (2020) mostram que somente a língua não é uma variável capaz de dar visibilidade e impacto às pesquisas brasileiras, apesar de os artigos publicados em periódicos do SciELO Brasil, na grande área de Ciências Sociais Aplicadas, terem apresentado uma tendência de serem escritos em língua inglesa.

De maneira a ilustrar as convergências e as divergências das crenças relatadas por agentes que pertencem a um mesmo contexto de curso intensivo de português para o PEC-G, apresentamos a seguir a Figura 2.

Figura 2 – Crenças sobre a importância da língua portuguesa no mundo



Fonte: Elaboração própria (2022).

¹⁹ Do original: Authority is perhaps a weaker word than its closest synonym, power.

As crenças dos colaboradores da pesquisa podem ser organizadas de acordo com três categorias: a língua portuguesa não é percebida como importante (expressa pela coordenadora Simone, pela professora Luna e pelas alunas Claire e Melissa); a língua portuguesa está em processo de expansão e de aumento de importância (expressa pelas professoras Karla e Celina); a língua portuguesa já é muito importante (expressa pelo aluno Jones).

Tais resultados indicam que a pesquisa sobre crenças, realizada em um contexto específico de ensino voltado para um objetivo primordial, tal como a realização de um teste de proficiência linguística, e que dá voz a diversos agentes localizados em camadas distintas de atuação, tem o potencial de evidenciar como os desdobramentos de uma mesma política linguística oficial (o estabelecimento do teste e a oferta do curso de português para falantes de outras línguas) catalisa os posicionamentos dos distintos agentes envolvidos com esse contexto e que esses posicionamentos não são deterministas, na medida em que sofrem influência dos diversos domínios aos quais esses agentes estão também filiados. Esse resultado também evidencia a ideia de que, em dado domínio, podem circular crenças divergentes.

Considerações finais

O objetivo do artigo foi analisar as crenças sobre o português como língua internacional na perspectiva de participantes inseridos em um contexto de oferta de curso intensivo de português para candidatos ao PEC-G. A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa (FLICK, 2004) e inseriu-se um paradigma interpretativista (LIN, 2015). A geração dos dados foi realizada por meio de entrevista baseada em roteiro semiestruturado e, para este trabalho, realizamos a análise de uma pergunta deste instrumento (Como você vê o papel da língua portuguesa no mundo hoje?) à luz dos aportes da Linguística Textual (KOCH, 2000, 2011). A fundamentação teórica para a discussão dos dados ancorou-se nas reflexões sobre a dimensão das

crenças presentes em noções ampliadas de política linguística (SCHIFFMAN, 1996, 2006; SPOLSKY, 2004, 2009, 2012; SHOHAMY, 2006).

Nos textos produzidos pelos colaboradores, as crenças reportadas sobre a dimensão internacional da língua portuguesa oscilam ao longo de um *continuum* entre aqueles que a consideram uma língua sem importância no contexto internacional (representada pela professora Luna, pelas alunas Claire e Melissa e pela coordenadora Simone), aqueles que a percebem como em pleno processo de conquista de maior relevância internacional (professoras Celina e Karla) e aquele que já a considera como uma língua importante internacionalmente (aluno Jones). De maneira geral, a língua portuguesa apresenta diferentes valorações para os colaboradores, sendo considerada menos importante quando é destacado o papel fundamental da língua inglesa no mundo e mais importante quando é destacada a relevância do português em contextos específicos. Esses resultados evidenciam as diferentes valorações, de natureza consciente, as quais foram expressas em textos, por agentes que têm papéis sociais distintos (professoras, alunos e coordenadora), (re)produzindo um conhecimento compartilhado sociocognitivamente sobre a(s) língua(s) (português e inglês), neste domínio (curso de língua portuguesa para o PEC-G) e/ou em outros. Assim, a análise empírica confirmou os elementos constitutivos da concepção de crenças que esboçamos na seção teórica deste artigo.

Essas crenças presentes nos textos parecem indicar que as valorações do português estão intimamente relacionadas ao poder econômico e político dos países associados ao uso dessa língua, confirmando a íntima conexão entre as políticas linguísticas e as relações de poder existentes na(s) sociedade(s). Nesse sentido, o português, apesar de ser um idioma que tem ultrapassado as fronteiras nacionais dos países, ainda não adquiriu o *status* de uma língua internacional, conforme a visão da maioria dos colaboradores (quatro dos sete entrevistados). Ademais, em quase todos os textos, o português é contrastado com o inglês, para o qual

se difunde a crença de que esta seria a língua global no mundo contemporâneo. Assim, embora a pergunta realizada tenha abordado somente o tópico relacionado à língua portuguesa, alguns colaboradores destacaram em seus textos o papel dominante do inglês, demonstrando a força dessa crença no domínio educacional de ensino de português para falantes de outras línguas.

Partindo da premissa spolskyana de que as dimensões das crenças e das práticas são interdependentes e de que o domínio educacional tem um papel importante na mudança das crenças e das práticas dos participantes, questionamos: que crenças sobre a língua portuguesa e outras línguas são difundidas por esses agentes no papel professoras de português e de coordenadora de um programa voltado para o ensino desse idioma? E em que medida tais crenças reverberam o discurso do monolinguismo do inglês e/ou do plurilinguismo? Quem se beneficia em cada um desses paradigmas e quais as suas vantagens e desvantagens? Essas questões se fazem importantes na medida em que consideramos o ensino de uma língua como um vetor capaz de (des)construir e/ou fomentar crenças.

Os resultados desta investigação mostram a necessidade de o professor de português (como língua materna e não materna) se perceber como um agente de política linguística (SOUSA, 2019). Para isso, torna-se necessária uma formação docente que inclua a área de Política e Planejamento Linguístico, seja como disciplina, seja como conteúdo inserido em outros componentes curriculares, a fim de que o futuro docente possa refletir sobre o seu papel em meio a políticas linguísticas implícitas e explícitas (AFONSO; SOUSA, 2019). Além disso, cabe institucionalizar de maneira mais ampla a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas nos cursos de Letras do Brasil. O conhecimento do processo de internacionalização do idioma, assim como o contato com a prova do Celpe-Bras e com materiais didáticos e outros instrumentos linguísticos voltados ao ensino do português

como língua não materna, podem promover crenças docentes mais positivas sobre a língua portuguesa e a sua importância no mundo. Desse modo, é importante pensar em uma formação no âmbito da graduação em Letras que contemple a discussão das políticas linguísticas de internacionalização da língua portuguesa. No caso dos professores que atuam em cursos de extensão voltados à preparação de alunos do PEC-G para o Celpe-Bras, essa necessidade é ainda mais forte e deve ser objeto de reflexão em formação continuada promovida pelos supervisores, quando couber.

Além disso, um desafio para os gestores governamentais e não governamentais é realizar ações que visem apresentar o português como língua global (a exemplo do que faz a Espanha com seu idioma em políticas estatais como o *EspañaGlobal*),²⁰ com vistas a construir crenças positivas sobre o idioma.

Referências

- ABREU-E-LIMA, D. M. *et al.* O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-46.
- AFONSO, L. A.; SOUSA, S. C. T. A área de Política Linguística nas licenciaturas em Letras no Brasil. *Revista Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, p. 382-402, 2019.
- AMARAL, J. B. *Atravessando o Atlântico: o PEC-G e a cooperação educacional brasileira*. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BLOMMAERT, J. Language ideology. In: BROWN, K. (org.). *Encyclopedia of languages and linguistics*. Oxford: Elsevier, 2006. p. 510-522. 6 v.
- BIZON, A. C. C. *Narrando o Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

²⁰ Conferir o site: <http://www.exteriores.gob.es/portal/es/politicaexteriorcooperacion/marcaesp/paginas/inicio.aspx>. Acesso em: 10 jun. 2021.

- BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. (org.). *Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-183. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39).
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRACEY, D. O Brasil e as operações de manutenção da paz da ONU: os casos de Timor Leste e Haiti. *Contexto Internacional*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 315-331, 2011.
- BRASIL. *Decreto n. 55.613, de 20 de janeiro de 1965*. Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais. Brasília, DF: Presidência da República, [1965]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d55613.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BRASIL. *Protocolo que entre si celebram o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação e do Desporto, para regulamentar o Programa de Estudantes Convênio de Graduação*. Brasília, DF: Presidência da República, [1998]. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/legislacao_anterior/protocolo_1998.php. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BRASIL. *Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013*. Dispõe sobre o programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Brasília, DF: [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Assuntos Educacionais. *A educação na política externa brasileira*. 2019a. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEB.php>. Acesso em: 1 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Assuntos Educacionais. *Histórico do programa: introdução*. 2019b. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 30 maio 2019.
- BRASIL. *Documento-base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- CAVALCANTE, M. M. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: UFC, 2011.
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. *(Con)textos linguísticos*, Vitória, v. 13, n. 25, p. 23-59, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27884>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- CAVALCANTE, R. P. *Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos institutos federais*. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- CINTRA, P. R.; SILVA, M. D. P.; FURNIVAL, A. C. Uso do inglês como estratégia de internacionalização da produção científica em Ciências Sociais Aplicadas: estudo de caso na SciELO Brasil. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 17-41, jan./abr. 2020.
- COSTA, E. P. *O impacto da globalização na motivação dos alunos de inglês como língua estrangeira*. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- DIONÍSIO, C. I. B. *O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)*. 2017. 265 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- FISHMAN, J. Domains and the relationship between micro- and macrosociolinguistics. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (org.). *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1972. p. 435-453.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HAMEL, R. E. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 321-384, 2013.
- KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOHNSON, D. C. *Language policy*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- JOHNSON, D. C. Research methods in language policy and planning. In: TOLLEFSON, J. W.; PÉREZ-MILANS, M. (org.). *The Oxford handbook of language policy and planning*. New York: Oxford University Press, 2018. p. 51-70.
- LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Política externa brasileira, cooperação Sul-Sul e educação superior: o caso do Programa Estudante-Convênio de Graduação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 343-359, 2018.
- LIN, A. M. Y. Researcher positionality. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (org.). *Research methods in language policy and planning: a practical guide*. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 21-32.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.
- MENKEN, K.; GARCÍA, O. Introduction. In: MENKEN, K.; GARCÍA, O. (org.). *Negotiating language policies in schools*. New York: Routledge, 2010. p. 1-10.
- RETO, L. *et al.* *A língua portuguesa como ativo global*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2020.
- RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 52, v. 2, p. 289-320, 2013.

RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em Política Linguística no Brasil: contribuições dos estudos de crenças e ensino/aprendizagem de línguas. *In: CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL)*, 17., 2014, João Pessoa, PB. *Anais [...]*. João Pessoa, PB: Ideia, 2014. v. 1. p. 1-10.

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

RIZZO, M. F. Discusiones actuales em torno a la lusofonia: panorama de los estudios sobre política internacional del portugués. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 1, n. 58, p. 287-312, 2019.

SARMENTO, S. *et al.* ISF e internacionalização. *In: Sarmento, S.; Abreu-E-Lima, D. M.; Moraes Filho, W. B. (org.). Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 77-100.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. *In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. (org.). Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 105-112.

SCHLATTER, Margarete. *et al.* Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. *In: ZOPPI-FONTANA, Mónica Gaciela. (org.). O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009.

SCHIFFMAN, H. F. *Linguistic culture and language policy*. New York: Routledge, 1996.

SCHIFFMAN, H. F. Language policy and linguistic culture. *In: Ricento, T. (org.). An introduction to language policy: theory and method*. MA, USA: Blackwell, 2006. p. 111-125.

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

SILVERSTEIN, M. The uses and utility of ideology: a commentary. *In: SCHIEFFELIN, B.; WOLLARD, K.; KROSKRITY, P. (org.). Language ideologies: practice and theory*. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 123-145.

SOMBRA SARAIVA, J. F. África parceira do Brasil atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

SOUSA, S. C. T. Reflexões sobre a área de Política Linguística e a formação de professores de línguas. *In: PEREIRA, R. C. M.; PEDROSA, J. L. R.; FERRAZ, M. M. T. (org.). Letramentos em cena: teorias e vivências*. João Pessoa: Ideia, 2019. v. 1, p. 11-54.

SOUSA, S. C. T. Políticas de educação linguística para pessoas em situação de refúgio no Brasil: uma análise da obra "Pode Entrar". *In: SILVA, K. A.; RAJAGOPALAN, K. (org.). Políticas linguísticas no Brasil: rumos, contornos, perspectivas e meandros*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 1-25. No prelo.

SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. P. Introdução para uma compreensão ampliada de Política Linguística. *In: SOUSA, S. C. T. (org.). Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa, UFPB, 2015. p. 7-32.

SOUSA, S. C. T.; SILVA, M. E. M. O estatuto e as crenças de estudantes do PEC-G em relação à língua portuguesa: "o português é muito importante". *Prolingua*, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 1-15, jan./jul. 2020.

SPOLSKY, B. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

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

SPOLSKY, B. What is language policy. *In: SPOLSKY, B. (org.). The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 3-15.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Crescimento do número de examinandos do Celpe-Bras*. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Crescimento-do-numero-de-examinandos-A3-31.03.2021.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

Cynthia Israelly Barbalho Dionísio

Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa, PB, Brasil. Participante do Núcleo de Estudos em Política e Planejamento Linguístico (Nepel/UFPB).

Socorro Cláudia Tavares de Sousa

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza, CE, Brasil. Líder do Núcleo de Estudos em Política e Planejamento Linguístico (Nepel/UFPB). Professora do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da UFPB, em João Pessoa, PB, Brasil.

Endereço para correspondência

Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Universidade Federal da Paraíba
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Conjunto Humanístico – Bloco IV
Cidade Universitária
João Pessoa, PB, Brasil
Caixa Postal 5070
58051-970

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