

## The Fulbright Foreign Language Teaching Assistant Program (FLTA) e as políticas linguísticas para o ensino de português nos

EUA /

## *The Fulbright Foreign Language Teaching Assistant Program (FLTA) and the language policies for teaching Portuguese in the USA*

*Bruno Alves Pereira\**

Professor de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Estadual da Paraíba, campus Monteiro, desde 2014. Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2011) e doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Realiza pesquisas sobre ensino de línguas e formação de professores na perspectiva da Linguística Aplicada.

 <https://orcid.org/0000-0003-1781-8434>

*Cynthia Israelly Barbalho Dionísio\*\**

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). Mestra em Linguística (PROLING/UFPB) (2017). Graduada em Letras – Português (UFPB) (2014). Foi Visitant Assistant in Research na Yale University como parte do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/Capes) (2018-2019).

 <https://orcid.org/0000-0001-8666-1122>

*Socorro Cláudia Tavares de Sousa\*\*\**

Professora do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Líder do Núcleo de Estudos em Política e Planejamento Linguístico (NEPEL).

 <http://orcid.org/0000-0002-0514-9264>

---

\*

 [brunoapcg@bol.com.br](mailto:brunoapcg@bol.com.br)

\*\*

 [cynthiadionisio@live.com](mailto:cynthiadionisio@live.com)

\*\*\*

 [sclaudiats@gmail.com](mailto:sclaudiats@gmail.com)



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i4.1931>

**Recebido:** 16 set. 2020. **Aprovado:** 24 out. 2020.

**Como citar este artigo:**

PEREIRA, Bruno Alves; DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. The Fulbright Foreign Language Teaching Assistant Program (FLTA) e as políticas linguísticas para o ensino de português nos EUA. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 9, n. 4, p. 140-168, dez. 2020.

**RESUMO**

Neste artigo, nosso objetivo foi descrever a política linguística representada pelo Programa *Foreign Language Teaching Assistant* (FLTA) da Comissão Fulbright e discutir a agência dos bolsistas desse programa na difusão do português brasileiro em instituições de ensino superior dos Estados Unidos da América (EUA). Para tanto, analisamos, a partir da concepção de política linguística como um processo (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2013; JOHNSON; JOHNSON, 2015), um *corpora* constituído de dados documentais, de contatos via telefone e e-mail, e de entrevistas semiestruturadas realizadas, respectivamente, com representantes da Comissão Fulbright Brasil e com alguns dos jovens professores brasileiros enviados para aquele país. Inserida em um paradigma interpretativista (LIN, 2015), esta pesquisa provê uma análise de natureza qualitativa nos textos-discursos dos *corpora*. Os resultados indicam os níveis e os principais agentes que atuam nesse processo político-linguístico, que incluem desde o governo norte-americano até os docentes, ilustrados conforme metáfora da cebola, com círculos concêntricos indicando as diversas camadas em que esses agentes atuam. Também apontam para a pouca formalização de uma política de educação linguística estabelecida para as línguas estrangeiras/adicionais pelo FLTA, ficando, na maior parte, a cargo dos bolsistas, que ora atuam de forma individual, ora coletiva, na conformação de uma política linguística de difusão do português brasileiro nos EUA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política linguística; Agência; Português brasileiro; EUA; FLTA.

**ABSTRACT**

*This paper aimed to describe the language policy developed by The Fulbright Foreign Language Teaching Assistant Program (FLTA) and to discuss the agency of its fellows to spread Brazilian Portuguese in higher education institutions in the USA. Based on the theoretical notion of language policy as a process (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2013; JOHNSON; JOHNSON, 2015), we analyzed a corpora consisting of documentary data, information gathered through telephone calls and e-mails, and semi-structured interviews with members of the Fulbright Commission Brazil and former Brazilian FLTAs. This is a qualitative-interpretative study (LIN, 2015) of the texts-discourses that are part of the corpora. The results show the levels and the main agents that are part of this language policy – from the US government to the Brazilian teachers – as illustrated using the onion metaphor with concentric circles that indicate the several layers where these agents act. Results also found there is little formalization of a language policy education for foreign/additional languages by the FLTA Program. This makes the Brazilian FLTAs, who act sometimes collectively and sometimes individually, the main force to form a language policy to spread Brazilian Portuguese in the USA.*

**KEYWORDS:** Language policy; Agency; Teaching; Brazilian Portuguese language; USA; FLTA.

## 1 Introdução

O português é ensinado nos Estados Unidos da América (EUA), principalmente, em instituições de ensino superior (MILLERET, 2012), ocupando o décimo primeiro lugar na lista de línguas mais estudadas naquele país, de acordo com os dados de 2016 veiculados pelo relatório

mais recente publicado pela *Modern Language Association* (LOONEY; LUSIN, 2019). No livro *Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento e perspectivas*, Luna (2012) reúne alguns registros históricos e contemporâneos do ensino do idioma em espaços universitários norte-americanos, contexto ainda pouco retratado em publicações brasileiras. Diante dessa constatação, no presente artigo, focalizamos um programa que tem auxiliado consideravelmente a difusão do português nesse nível educacional através do envio de jovens professores brasileiros para aquele país: *The Fulbright Foreign Language Teaching Assistant Program* (FLTA).

*The Fulbright Program* deve ser entendido como o programa maior ao qual estão subordinados, pelo menos, uma dezena de outros programas (*The Fulbright Visiting Scholar Program, Fulbright Scholar in-Residence Program, The Fulbright NEXUS Program, The Distinguished Fulbright Awards in Teaching*, entre outros). Para facilitar a compreensão, optamos por denominar, nos limites deste artigo, *The Fulbright Program* como Comissão Fulbright e utilizar a especificação do programa apenas para a referência ao FLTA.

Buscamos responder a seguinte pergunta geral: como se caracteriza a política linguística desenvolvida pela Comissão Fulbright através do FLTA e pelos bolsistas na difusão do português brasileiro no contexto das instituições de ensino superior norte-americanas? A pergunta se desdobrou na elaboração de dois objetivos, quais sejam, o de descrever a política linguística de difusão do português brasileiro representada pelo FLTA e discutir a agência dos bolsistas desse programa nas universidades (*universities*) e faculdades (*colleges*) norte-americanas. Para tanto, analisamos dois conjuntos de dados, descritos a seguir, a partir da concepção teórica de política linguística como processo (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2013; JOHNSON; JOHNSON, 2015), que coloca a agência como um dos elementos centrais na compreensão do fenômeno.

O primeiro conjunto de dados é proveniente de informações disponíveis nos sites norte-americano e brasileiro da Comissão Fulbright, respectivamente, [www.fulbright.org](http://www.fulbright.org) e [www.fulbright.org.br](http://www.fulbright.org.br), no site específico do programa FLTA, <https://foreign.fulbrightonline.org/about/fulbright-flta>, e obtidas por meio de contato via telefone e e-mail com representantes da Comissão Fulbright Brasil. Os dados também provêm de análise documental realizada em editais de seleção de bolsistas para o programa, disponíveis no site da

Comissão Fulbright no Brasil. Complementam esses dados informações obtidas quando um dos autores deste artigo participou do programa em questão.

O segundo conjunto de dados é formado por excertos de entrevistas que compõem o *corpus* da tese de doutoramento em elaboração de uma das autoras deste trabalho<sup>1</sup>. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio do *software* de videoconferência *Skype*, em 2019, com três colaboradoras – Letícia, Sofia e Juliana<sup>2</sup> – que haviam concluído a sua participação na edição 2018-2019 do programa FLTA, e tiveram, em média, 1 hora de duração.

Considerando que o nosso interesse é desvelar a política de difusão do português brasileiro desenvolvida pela Comissão Fulbright através do FLTA, inserimos esta investigação em um paradigma metodológico interpretativista (LIN, 2015), na medida em que buscamos compreender os significados das ações sociais desses agentes. Para tanto, realizamos uma análise de natureza qualitativa nos textos-discursos dos *corpora*, destacando os conteúdos temáticos, ou seja, os temas que emergem nesses textos-discursos<sup>3</sup>.

Com esta pesquisa, buscamos preencher uma lacuna verificada em levantamento bibliográfico realizado em algumas das principais bases acadêmicas de dados (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, *Scielo* e *Google Scholar*), a saber, a ausência de trabalhos que descrevessem a política linguística do FLTA realizada pela Comissão Fulbright no processo de aquisição de línguas estrangeiras/adicionais<sup>4</sup> nos EUA e que versassem sobre a atuação político-linguística dos FLTAs no ensino de português nesse país. Desse modo, este trabalho constitui um esforço para partilhar informações sobre um programa que intervém na política linguística do português brasileiro nos EUA, colaborando para a divulgação da situação do ensino do idioma nesse país.

De modo a alcançar os objetivos propostos, organizamos este artigo em quatro partes. Após esta introdução, passamos à fundamentação teórica relacionando a concepção processual de política linguística ao conceito de agência, o que nos permite olhar para a atuação de diferentes

---

<sup>1</sup> Certificado de Apresentação para Apreciação Ética: 16863019.3.0000.5188

<sup>2</sup> Pseudônimos escolhidos pelas colaboradoras.

<sup>3</sup> Alinhamo-nos à concepção sociocognitivo-interacionista de texto defendida por Cavalcante e Custódio Filho (2010), que vê texto e discurso como interdependentes. Especificamente, arvoramo-nos na noção de que “[...] o texto emerge de um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 58).

<sup>4</sup> Ao utilizar barra lateral entre “estrangeira” e “adicional”, não estamos afirmando que uma terminologia é equivalente a outra, mas sim que pode haver diferentes usos desses termos para o ensino dessas línguas nos EUA.

agentes no processo de difusão do português brasileiro nos EUA. Em seguida, na terceira seção, analisamos os dados de modo a descrevermos o programa, evidenciando informações inéditas sobre ele, e discutimos o papel de atores político-linguísticos dos FLTAs. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

## 2 Fundamentação teórica: política linguística e agência

Embora o foco nos atores tenha sido sistematizado a partir da concepção de política linguística como um processo (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2009; JOHNSON, 2012; JOHNSON, 2013; JOHNSON; JOHNSON, 2015), a ideia de a política linguística incorporar etapas de formulação, implementação e avaliação já está presente, de alguma forma, na área de Política e Planejamento Linguístico (PPL) desde a década de 1970 (RICENTO; HORNBERGER, 1996).

No final da década de 1980, destacamos a noção de planejamento de aquisição – ampliação no número de usuários de uma língua – elaborada por Cooper (1989), apresentando o ensino de línguas como a principal parte desse planejamento. Ao descrevê-lo, o autor expõe diferentes planejadores que vão desde o Ministro de Educação de um Estado-Nação até os professores em sala de aula, enfatizando o papel dos professores.

Sua visão é tributária do teórico Clifford Prator, para quem o ensino de línguas se constitui um objeto do planejamento linguístico, aspecto que não era comum nas definições da época. Prator salienta que

[t]odo o processo de formulação e implementação de políticas linguísticas é mais bem considerado como um processo em espiral, começando no nível mais alto de autoridade e, idealmente, descendo em círculos cada vez maiores através das fileiras de profissionais que podem apoiar ou resistir à implementação da política.<sup>5</sup> (PRATOR *apud* COOPER, 1989, p. 160)

---

<sup>5</sup> No original: “The entire process of formulating and implementing language policy is best regarded as a spiral process, beginning at the highest level of authority and, ideally, descending in widening circles through the ranks of practitioners who can support or resist putting the policy into effect” (personal communication).” (PRATOR *apud* COOPER, 1989, p. 160).

As etapas de “formulação” e “implementação”, a metáfora da “espiral e a existência de diferentes “níveis” e “profissionais” que têm o poder de “apoiar” ou “resistir” à determinada política linguística lançam luzes sobre uma percepção de política linguística enquanto um processo e não apenas um produto materializado em textos-discursos. Ao apropriar-se da concepção de Prator de que o planejamento linguístico abrange “[...] decisões sobre o ensino e uso de língua [...]”<sup>6</sup> (PRATOR *apud* COOPER, 1989, p. 31), Cooper (1989) descreve os professores como agentes formais na tomada de decisões para influenciar os comportamentos linguísticos. Nesse sentido, a seleção de um livro didático e a definição dos objetivos de ensino e aprendizagem, por exemplo, materializam os esforços deliberados desses agentes (COOPER, 1989).

Para descrever o planejamento de aquisição, o teórico focaliza duas variáveis: os objetivos do ensino de línguas (aquisição, reaquisição e manutenção de uma língua) e os métodos utilizados para alcançar esses objetivos (oportunidade, incentivo e oportunidade e incentivo para aprender uma língua), o que nos permite convergir com a visão de García e Menken (2010) de que o papel dos professores é “subteorizado”. Ou seja, apesar de o autor mencionar os docentes enquanto agentes importantes no planejamento de aquisição, a ênfase principal da sua teoria é dada às metas e aos meios para atingi-las, e não aos profissionais do ensino.

Na década de 1990, Ricento e Hornberger (1996) utilizam a metáfora da cebola e defendem a tese de que os agentes, níveis e processos constituem camadas que compõem o todo da PPL. Os autores focalizam todos aqueles que fazem parte das práticas de ensino de inglês, tais como professores, elaboradores de programas de ensino, autores de materiais didáticos, acadêmicos, dentre outros, bem como põem em evidência a ideia de que cada uma dessas camadas “[...] permeia e é permeada por outras”<sup>7</sup> (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 408). Assim, os agentes interpretam e implementam políticas linguísticas em diferentes contextos, e esses processos não se dão de forma neutra, visto que estes estão situados em diferentes instituições que (re)produzem discursos carregados de ideologias.

---

<sup>6</sup> No original: “Language policy-making involves decisions concerning the teaching and use of language, and their careful formulation by those empowered to do so, for the guidance of others.” (PRATOR *apud* COOPER, 1989, p. 31).

<sup>7</sup> No original: “For every layer we include examples intended to show not only how the ELT professional—whether teacher, program developer, materials and textbook writer, administrator, consultant, or academic—is involved at that layer but also how that layer permeates and is permeated by the others.” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 408).

Os autores posicionam os professores “[...] no coração de uma política linguística (no centro da cebola)”<sup>8</sup> (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 417), pois “[e]les são transmissores de políticas e podem se tornar formuladores de políticas, se assim o desejarem”<sup>9</sup> (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 417). Embora os autores estejam se referindo com o uso de “eles” a todos os profissionais envolvidos com o ensino de inglês, Ricento e Hornberger (1996) mais à frente destacam que a agência dos professores acontece quando estes definem o que, como e por que ensinar, visto que todos esses aspectos são questões de política linguística. Quando os estudiosos afirmam que a agência dos *policymakers* pode ser compreendida como uma escolha consciente, eles também não descartam a agência como involuntária. Para eles, “[...] os profissionais de ensino de língua inglesa estão envolvidos na formulação da política linguística, seja consciente ou inconscientemente” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 402)<sup>10</sup>. Em outras palavras, um agente de política linguística não precisa necessariamente ter consciência de sê-lo para atuar como tal, assim, é possível conceber políticas que se fazem espontaneamente, até ao acaso, ao lado daquelas deliberadas.

Em 2009, Johnson (2009) retoma e aprofunda a visão processual e agentiva da política linguística, que se realiza desde níveis superiores de autoridade (como Estados, p. ex.) até níveis “de base” da sociedade (como escolas, p. ex.). Para o autor, nessas diversas camadas concêntricas, os agentes se envolvem com a criação, a interpretação e a apropriação de políticas linguísticas diversas, sobre as quais atuam de muitas maneiras. Em 2012, E. Johnson (2012) acrescenta, ainda, a etapa da instanciação.

Segundo Johnson (2013), a criação se refere ao como, ao porquê e ao para quê determinada política linguística foi elaborada. Por isso, o olhar sobre essa atividade implica a observação sobre os processos sociopolíticos mais amplos que levaram à sua criação, sobre as motivações dos elaboradores nessa criação, sobre as relações intertextuais e interdiscursivas estabelecidas com outras políticas presentes e passadas, sobre as ideologias linguísticas que geram ou são geradas a partir delas, sobre os discursos circulantes ou conflitantes no seu interior, sobre o reflexo da intenção dos seus autores no texto final, dentre outros (JOHNSON, 2013).

---

<sup>8</sup> No original: “We place the classroom practitioner at the heart of language policy (at the center of the onion).” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 408).

<sup>9</sup> No original: “They are policy transmitters and can become policymakers if they so desire.” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 408).

<sup>10</sup> No original: “We suggest how English language teaching (ELT) professionals are involved in shaping language policy, whether consciously or unwittingly.” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 402)

Já a interpretação está intimamente vinculada à apropriação da política linguística, uma vez que qualquer apropriação pressupõe uma interpretação prévia. Embora todos tenham o direito de interpretar dada política linguística, apenas algumas interpretações são privilegiadas quando da sua apropriação (JOHNSON; JOHNSON, 2015). Desse modo, a interpretação está presente desde a criação de uma política linguística, e esta, ao ser publicizada, torna-se sujeita à interpretação não só dos seus criadores, mas também de todos os demais agentes envolvidos por ela (JOHNSON, 2013).

Tradicionalmente, a etapa de apropriação de uma política linguística é considerada como sequencial à de criação e, por isso, era investigada basicamente com o intuito de se verificar se determinada política tinha sido bem-sucedida ou não. Nesse último caso, procuravam-se maneiras de garantir que ela correspondesse ao fim para o qual foi criada. Johnson (2013), ao apresentar o conceito de apropriação, ratifica e teoriza as possíveis ações realizadas pelos agentes nessa passagem da interpretação para a apropriação, tais como a aceitação, a rejeição e a negociação. Destacamos que o autor ratifica, e não inaugura, essa ideia, na medida em que Ricento e Hornberger (1996) já apresentaram, no final da década de 1990, uma crítica à visão dos professores apenas como implementadores de uma política linguística e reivindicaram a existência de políticas linguísticas que podem ser iniciadas nas bases. Ademais, os autores destacaram a agência dos professores, apresentando a possibilidade de estes reproduzirem ou não as ideologias presentes nas políticas linguísticas. Para eles,

[...] professores podem internalizar atitudes sociais normativas em relação a falantes de línguas não oficiais ou a variedades não padronizadas de línguas oficiais, ou eles podem acreditar que programas de educação bilíngue prejudicam a linguagem de alunos de minorias<sup>11</sup> (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 417).

Por fim, a instanciação, etapa proposta por Eric Johnson (2012) e incorporada à definição de David Johnson (2013), refere-se à passagem aos usos linguísticos que resulta das outras etapas integrantes da política linguística propostas por este último autor (criação, interpretação e

---

<sup>11</sup> No original: “They do so in many ways and on many levels; for example, teachers may internalize normative social attitudes toward speakers of nonofficial languages or nonstandard varieties of official languages, or they may believe that bilingual education programs disadvantage language minority students” (RICENTO; HORNBERBER, 1996, p. 416).

apropriação). Para E. Johnson (2012, p. 58), a instanciação acontece “através das instâncias efetivas do uso linguístico dos indivíduos no interior de um determinado contexto linguístico”<sup>12</sup>.

Como vimos, Johnson (2009) retoma a noção de política linguística enquanto um processo constituído por etapas de criação, interpretação e apropriação e, a elas, E. Johnson (2012) acrescenta a etapa da instanciação. Para Sousa, Pereira e Vilar (2019, p. 201), “[e]sses desdobramentos da metáfora da cebola foram relevantes na medida em que reforçaram o papel dos agentes (a substituição de implementação por apropriação) e das práticas linguísticas (instanciação)”.

Em síntese, a proposta de Johnson (2013) aprofunda a visão processual da política linguística que, longe de ser considerada como um produto a ser consumido por receptores passivos, passa a ser compreendida como uma atividade dinâmica e filtrada por diversos agentes, capazes de criá-la, interpretá-la, apropriá-la e instanciá-la. Por isso, ele realça o papel desses agentes, empoderando-os. Alguns desses agentes de política linguística, segundo Johnson e Johnson (2015), podem ser entendidos como “árbitros”, quando detêm mais poder de decisão no que tange à política linguística do que outros, o que faz cair por terra a visão de que todos teriam as mesmas possibilidades de intervenção no processo. Assim, alguns agentes assumem a posição de implementadores enquanto outros de árbitros.

Em relação à agência dos professores, destacamos também a visão de Shohamy (2009) que defende um “ativismo linguístico” desses atores, na medida em que não podem ser compreendidos apenas como professores de línguas específicas (português, espanhol, inglês) ou como “soldados do sistema”. Por isso, a autora defende a tese de que esses profissionais precisam estar envolvidos no processo de criação de políticas linguísticas. Nessa perspectiva, precisam ter consciência do seu papel em relação às decisões sobre as línguas e seus usos, o que seria mais facilmente alcançado caso fossem inseridos nos currículos de formação de professores conhecimentos sobre como influenciar as políticas linguísticas educacionais (SHOHAMY, 2009).

À luz da teoria utilizada, na próxima seção, discutimos os dados da pesquisa.

---

<sup>12</sup> No original: “[...] through the actual instances of language use by individuals within a given policy context” (JOHNSON, 2012, p. 58).

### 3 Discussão dos dados: Comissão Fulbright, FLTA e os agentes da difusão do português brasileiro nos EUA

Nesta seção, buscamos alcançar os dois objetivos do artigo: descrever a política linguística representada pelo FLTA e discutir a agência dos bolsistas desse programa na difusão do português brasileiro em universidades e faculdades norte-americanas. Tendo em vista essa dupla tarefa e a distinção quanto à natureza dos dados, dividimos a discussão em duas subseções: a primeira segue uma abordagem metodológica mais descritiva e a segunda, qualitativo-interpretativista.

#### 3.1 O Programa FLTA como política linguística

Nesta subseção, ao descrevermos a política linguística representada pelo FLTA, em uma visão histórica e contemporânea, remetemos às seguintes questões apresentadas por Johnson (2013, p. 224-225) como guias para a investigação do processo de criação de dada política linguística: “quais são os processos sociopolíticos e históricos que levaram à criação de uma dada política linguística?”, “quem são os criadores dessas políticas e quais suas intenções?”, “qual o objetivo dessa política linguística?” e “que ideologias linguísticas engendram essa política ou são engendradas por ela?”<sup>13</sup>. Ao fazê-lo, procuramos também mapear a localização dos agentes envolvidos com o Programa FLTA no processo de seu funcionamento político-linguístico.

A Comissão Fulbright, à qual está subordinada o FLTA, foi criada em 1946, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, pelo Congresso dos Estados Unidos, a partir da proposição de um dos mais importantes políticos norte-americanos do século XX, o senador James William Fulbright (1905-1995), como uma ação de política externa que permitiria trocas entre os norte-americanos e os diversos povos do mundo. Conforme aponta Toscano (2014, p. 26), esse tipo de política externa de intercâmbio é uma estratégia eficaz e “de longo prazo de exercício dos recursos do *soft power*”, entendido como “a habilidade de um Estado em atrair e persuadir outros”.

---

<sup>13</sup> No original:

- “What were the sociopolitical and historical processes that led to the creation of a language policy?”
- Who are the policymakers and what were their intentions?
- What is the goal of the language policy? (...)
- What language ideologies engender, or are engendered by, this language policy?” (JOHNSON, 2013, p. 224-225).

Financiada, principalmente, pelo Departamento de Estado dos EUA, especificamente através do *Bureau of Educational and Cultural Affairs*, e administrada pelo *Institute of International Education (IIE)*<sup>14</sup>, a Comissão Fulbright tem ações em mais de 160 países e concede anualmente 8 mil bolsas a cidadãos norte-americanos e não norte-americanos para estudar, ensinar ou pesquisar, respectivamente, dentro e fora dos EUA. Governos, corporações e fundações de diversas localidades do globo também contribuem financeiramente para a manutenção da Comissão Fulbright. Nos mais de 70 anos de existência da Comissão, em torno de 400 mil pessoas foram beneficiadas por ela com bolsas, destacando-se por ter, entre seus ex-bolsistas, os *former fulbrighters*, mais de 60 ganhadores do prêmio Nobel.

Assim, temos como o agente institucional que se encontra na camada mais externa da cebola (RICENTO; HORNBERGER, 1996) e que pode ser considerado um árbitro de política linguística (JOHNSON; JOHNSON, 2015), a Comissão Fulbright. Dentre os inúmeros programas culturais e educacionais organizados por ela, singularizamos doravante o FLTA, braço político-linguístico de difusão de outros idiomas no ensino superior norte-americano pela Comissão.

O programa começou em 1968, mais de duas décadas depois da criação da Comissão Fulbright, quando um pequeno grupo de professores franceses foi enviado aos EUA para ensinar sua língua materna. O principal objetivo do FLTA é aumentar o número de alunos norte-americanos de ensino superior que dominam, pelo menos, uma língua estrangeira/adicional. Para tanto, o FLTA promove a estada em instituições de ensino superior nos EUA, por um ano acadêmico, que se inicia em agosto ou setembro e termina em abril ou maio, de jovens professores do mundo todo que vão ensinar suas línguas maternas<sup>15</sup>.

De acordo com o *site* da Comissão Fulbright, o quantitativo desses jovens aumentou consideravelmente a partir dos primeiros anos do século XXI quando houve um incremento dos valores destinados ao programa. Atualmente, mais de três centenas de jovens docentes vindos de 60 países do mundo vão anualmente aos Estados Unidos para ensinar 40 línguas que estão divididas em dois grupos, de acordo com a Comissão Fulbright. O primeiro deles, o dos idiomas

---

<sup>14</sup> De acordo com o site <https://www.iie.org/>, o *Institute of International Education (IIE)*, fundado em 1919 e, atualmente, com escritórios em todos os continentes, é uma organização que visa coordenar as colaborações políticas, econômicas e culturais entre estudantes, professores e instituições educacionais de diversas regiões do mundo. O *IIE* é responsável pela administração de alguns dos mais respeitados programas de intercâmbio acadêmico.

<sup>15</sup> A Comissão Fulbright é também responsável pelo *English Teaching Assistant Program (ETA)*, através do qual envia, para diversos países, inclusive o Brasil, norte-americanos para atuarem como professores de Inglês.

tradicionais, é formado por 4 línguas: alemão, espanhol, francês e italiano. O segundo grupo, que reúne 36 línguas identificadas na página eletrônica da Comissão Fulbright como as menos comumente ensinadas (*less commonly taught languages – LCTL*), inclui, dentre elas, o árabe, o chinês, o russo, o zulu e o português.

Além da Comissão Fulbright, que ocupa a posição mais externa da cebola da política linguística de difusão do português brasileiro em instituições de ensino superior norte-americanas pelo programa FLTA (RICENTO; HORNBERGER, 1996), outras instituições e, conseqüentemente, muitos agentes, estão envolvidos nesse processo tanto nos EUA quanto no Brasil. No lado estadunidense, temos as instituições de ensino superior, que recebem os jovens professores, principalmente, em seus departamentos de línguas estrangeiras. Nesses espaços, o desenvolvimento das atividades dos FLTAs é acompanhado por um professor supervisor da instituição, geralmente um profissional com experiência no ensino de línguas estrangeiras, representando um agente que pode afetar a atuação dos professores de português.

No Brasil, a instituição responsável pela administração do FLTA foi inicialmente o Instituto Brasil-Estados Unidos (IBEU) do Rio de Janeiro. Desde 2007, o processo de seleção dos jovens docentes de português passou a ser feito pela Comissão Fulbright Brasil. A entidade está em funcionamento desde 1957 no país e é ligada aos governos brasileiro e norte-americano. Atualmente, essa entidade tem escritórios em Brasília (sede) e em São Paulo e tem como diretor executivo o professor Dr. Luiz Valcov Loureiro. A Comissão Fulbright no Brasil possui um conselho diretor (presidentes honorários, membros *ex-officio* e membros nomeados) e uma equipe formada, por aproximadamente, 10 membros (diretores, coordenadores, gerentes etc.).

Desde que o processo de seleção dos jovens docentes de português passou a ser feito pela Comissão Fulbright no Brasil, já foram concluídas 12 edições do programa: a primeira equipe foi enviada para atuar no ano acadêmico 2008-2009, e a mais recente no período 2019-2020. Em virtude da pandemia de Coronavírus, não houve envio de uma equipe de professores para o ano 2020-2021. Porém, já está em andamento o processo de seleção, com quinze vagas, para o período 2021-2022. Em algumas edições do FLTA, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), autarquia do Ministério da Educação do Brasil, apareceu, inclusive, nos próprios editais como corresponsável pelo processo de seleção.

Em uma posição central, no mecanismo político de promoção do português brasileiro, está o bolsista, comumente identificado como FLTA ou *fulbrighter*. Embora o português seja idioma oficial em diversos países do mundo (Angola, Brasil, Cabo Verde, Timor-Leste, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe), todos os bolsistas que vão ensinar essa língua pelo FLTA são brasileiros, o que nos leva a refletir sobre a possibilidade de haver agenda(s) oculta(s) (SHOHAMY, 2006) como interesses geopolíticos e estratégicos no Brasil.

De acordo com o *site* da Comissão Fulbright no Brasil, cinco são os requisitos para candidatar-se ao FLTA: ser brasileiro e não possuir nacionalidade norte-americana; residir no Brasil no momento da candidatura e durante todo o processo de seleção; ser bacharel ou licenciado em português e/ou inglês com conclusão do curso realizada nos últimos cinco anos; ter proficiência em inglês comprovada por exame de larga escala; e não receber ou ter recebido bolsa para programa similar. A Comissão, ao possibilitar a participação de bacharéis em Letras, demonstra uma ideologia segundo a qual ter conhecimento de linguística e de literatura é suficiente para dar aulas de português no ensino superior.

O processo de seleção, que se inicia no primeiro semestre de um ano e é concluído no primeiro semestre do ano seguinte, envolve etapas como envio de documentos, de cartas de recomendações e de textos orais e/ou escritos, que apresentam o candidato e seus planos de atuação caso contemplado com a bolsa, e realização de entrevistas por telefone ou por plataformas digitais. Entre os benefícios para o contemplado, conforme informa o *site* da Comissão, estão: estipêndio mensal, cujo valor varia de acordo com a cidade na qual o jovem exercerá suas atividades; cobertura de taxas de visto, de passagens aéreas e de seguro-saúde; participação em seminários de orientação em relação ao trabalho docente e à vida cotidiana nos EUA, que acontecem no Brasil, no período pré-viagem, e já nos EUA, antes do início das atividades docentes propriamente ditas, entre outros.

No Quadro 1, reproduzimos um trecho do *site* específico do programa em questão, através do qual é possível compreender outros aspectos acerca do papel dos FLTAs.

Quadro 1: O papel do FLTA<sup>16</sup>

Os FLTAs permanecem um ano acadêmico em uma faculdade ou universidade norte-americana. Eles:

- são um componente jovem e atualizado para as aulas de língua estrangeira;
- auxiliam o ensino de professores norte-americanos ou ensinam sob a supervisão deles;
- tornam o ensino de língua estrangeira nos Estados Unidos mais significativo e real;
- compartilham suas culturas e seus valores nos espaços externos à sala de aula a partir de participação em clubes e na comunidade em geral;
- engajam-se na vida acadêmica, o que enriquecerá os seus estudos em nível de pós-graduação e o desenvolvimento profissional;
- retornam para seus países com alto nível de proficiência em língua inglesa;
- podem falar com conhecimento de causa dos EUA, do povo e da cultura norte-americana.

Fonte: [<https://foreign.fulbrightonline.org/about/fulbright-flta>] Acesso em: 10 ago. 2020. Tradução dos autores

A primeira sentença reproduzida no Quadro 1 indica qual o público-alvo da política linguística em foco: os alunos de faculdades ou universidades norte-americanas. Esses discentes são dos mais diversos cursos e escolhem matricular-se nas disciplinas de português apenas por interesse na língua ou para cumprir um requisito da universidade de frequentar um curso de língua estrangeira/adicional (*language requirement*). A maioria desses alunos tem conhecimentos básicos de espanhol e outros são proficientes nesse idioma, sendo, portanto, o português a segunda língua estrangeira/adicional a ser apreendida. Nas turmas, mesmo de níveis elementares do idioma, há alunos que já possuem um bom domínio do português em virtude de já terem morado em países em que esse idioma tem estatuto oficial, principalmente no Brasil, ou de terem o português como língua de herança<sup>17</sup>.

Os jovens professores poderão assumir uma das funções a seguir no ensino de língua portuguesa: a de auxiliar do professor – o *teacher assistant* (TA) – ou de ministrante principal da

<sup>16</sup> No original: “The role of the FLTA / FLTAs spend one academic year at a U.S. college or university. They:

- provide a youthful, up-to-date component to foreign language classes.
- enhance the teaching by U.S. professors or teach under their supervision.
- make studying foreign languages in the United States more meaningful and real.
- share their culture and values outside of the classroom by joining clubs and becoming involved in the community.
- engage in academic study that will enrich their postgraduate studies and enhance their professional development.
- return home with a high proficiency in English.
- can speak first-hand about the United States, its culture and its people”. Disponível em: [<https://foreign.fulbrightonline.org/about/fulbright-flta>. Acesso em: 10 ago. 2020

<sup>17</sup> Por língua de herança, entendemos a “língua adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizada, num ambiente linguístico maioritário [...]” (BASTOS; MELO-PFEIFER, 2017, p. 181).

disciplina (*main instructor*), conforme é possível observar a partir da leitura do segundo ponto da lista apresentada no Quadro 1. Os FLTAs também são compreendidos como embaixadores de seus países nos EUA e, por esse motivo, devem ajudar a promover a cultura e os valores de sua terra natal, através da organização de clubes e de atividades culturais, como exposições de filmes, danças, esportes etc. Percebe-se, assim, que o FLTA precisa ter uma visão expandida acerca do que seja aprender uma língua/cultura, pois irá promover o ensino de português, no caso aqui analisado, não só dentro da sala de aula, mas em toda a comunidade em que a universidade ou faculdade está localizada.

Os pontos cinco, seis e sete da listagem do Quadro 1 também indicam outra atribuição do bolsista: frequentar, pelo menos, quatro disciplinas na graduação ou na pós-graduação – três a sua livre escolha e uma relacionada a algum aspecto dos EUA (história, cultura, política etc.). Nesse processo de envolvimento com a vida acadêmica americana, muitos FLTAs participam e organizam congressos. No mês de dezembro, por exemplo, os FLTAs de todo mundo participam, com despesas pagas pelo programa, de uma conferência, realizada na capital dos EUA, Washington D.C., na qual têm a possibilidade de conhecer pessoas de diferentes regiões do globo, participar de discussões sobre o ensino de línguas, partilhar as experiências vivenciadas no primeiro semestre de atividades naquele país e planejar o segundo semestre de atuação. Entre 11 e 15 de dezembro de 2019, aproximadamente 400 FLTAs de mais de 30 países participaram desse evento em Washington D.C.

É importante ainda citar aqui a organização de um evento pelos próprios bolsistas, o “Encontro de FLTAs brasileiros nos EUA”, com foco no compartilhamento de diversos aspectos do ensino de língua e de cultura brasileira. Realizado pela primeira vez em 2015, na Emory University, na cidade de Atlanta, na Georgia — onde também ocorreram a 2ª, a 3ª e a 6ª edições, respectivamente, em 2016, 2017 e 2020 —, o referido encontro já aconteceu em outros dois lugares: na Arizona University, na cidade de Tucson, Arizona, em 2018; e na Yale University, na cidade de New Haven, Connecticut, em 2019.

Conforme os itens cinco, seis e sete apresentados no Quadro 1, a Comissão Fulbright compreende que a experiência de um ano acadêmico dos FLTAs nos EUA terá impactos no nível de proficiência da língua inglesa, no desenvolvimento profissional, e na ampliação e apropriação dos conhecimentos culturais sobre o país. A nosso ver, essa expectativa também implica, mesmo que

implicitamente, a formação de agentes capacitados na difusão da língua e da cultura norte-americanas para atuarem como divulgadores de ambos no retorno ao Brasil. Sendo assim, observamos que, como reflexo tanto do amplo objetivo da Comissão Fulbright de promover trocas entre os norte-americanos e os diversos povos do mundo quanto do objetivo mais específico do FLTA de aumentar o número de alunos universitários norte-americanos que conhecem, pelo menos, uma língua estrangeira/adicional, este último programa contempla em seu bojo também uma política linguística voltada para a formação de professores de língua inglesa para o Brasil.

Passamos, a seguir, a discutir alguns dados de publicação inédita sobre o programa FLTA no Brasil. O primeiro edital para participação no FLTA organizado pela Comissão Fulbright no Brasil foi lançado no ano de 2007. De lá para cá, o número de vagas ofertadas em cada uma das 12 edições do programa variou, sendo a sétima a que contemplou o maior número de bolsistas: 45 jovens brasileiros foram selecionados para ensinar português no ano acadêmico 2014-2015. De acordo com o levantamento realizado nos editais de seleção, mais de 3 centenas de docentes já participaram do FLTA desde a primeira edição organizada pela Comissão Fulbright no Brasil, a contar pelo número de bolsas disponibilizado.

Na Tab. 1, a seguir, apresentamos números de bolsas concedidas, de instituições de ensino superior e de estados americanos que receberam FLTAs brasileiros em 4 das 12 edições do FLTA no país.

Tabela 1: Números de quatro edições do programa FLTA no Brasil<sup>18</sup>

Edição	Número de bolsas concedidas	Número de instituições de ensino superior que receberam FLTAs brasileiros	Número de estados nos quais havia FLTAs brasileiros <sup>19</sup>
2012-2013 (5ª edição)	35	33	20*
2013-2014 (6ª edição)	42	39	24*
2018-2019 (11ª edição)	20	18	14*
2019-2020 (12ª edição)	20	17	14

Fonte: elaborado pelos autores a partir das informações do conjunto de dados documentais

<sup>18</sup> Não foi possível identificar todas as informações quanto a números de instituições e de estados de cada uma das doze edições.

<sup>19</sup> O asterisco (\*) indica a inclusão da capital federal, Washington District of Columbia (D.C.) na quantidade de estados nos quais havia FLTAs brasileiros em atuação.

Como é possível verificar na segunda coluna da Tab. 1, nas duas edições mais recentes do programa, o número de contemplados, 20, corresponde a menos da metade do número de bolsistas de outras ofertas, como a de 2013-2014, na qual 42 professores foram selecionados. Nessas quatro edições indicadas na Tab. 1, 117 professores brasileiros atuaram em 58 instituições de ensino superior, nas quais estão incluídas tanto universidades quanto faculdades, em 30 estados americanos e na capital federal, Washington D.C. Algumas dessas instituições estão nas listas das melhores universidades do mundo.

O corte no número de bolsas, ao qual fizemos referência no parágrafo anterior, está provavelmente relacionado a questões financeiras pelas quais passa a Comissão Fulbright. Segundo o próprio site da Comissão Fulbright, a manutenção do mesmo valor destinado às suas ações pelo governo norte-americano nos últimos dez anos já resultou em uma diminuição de 21% do poder financeiro da Comissão.

De acordo com Garcia (2011), a redução nos repasses à Comissão Fulbright por governos de diferentes países também pode explicar os problemas financeiros pelos quais passa essa organização. A análise dos relatórios anuais da Comissão demonstra que os valores repassados por governos de países que não os EUA cresceram em 2013 e 2014. Porém, no geral, observa-se, de um ano para o outro, uma queda nessas cifras (J. WILLIAM FULBRIGHT SCHOLARSHIP BOARD, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

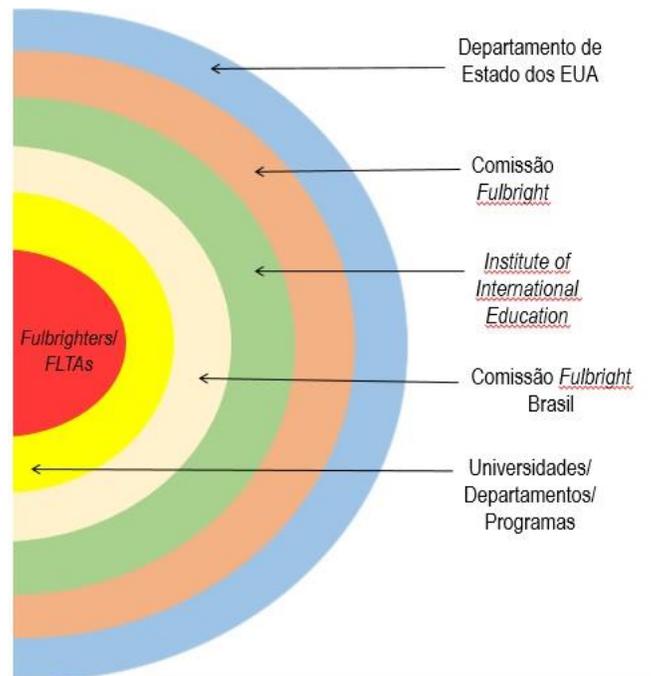
Além desses dois fatos, é importante apontar a criação da campanha “*Stand for Fulbright*” em 2017. Amplamente divulgada nas redes sociais, inclusive nas páginas da própria Comissão, através da #StandForFulbright, essa campanha foi criada para evitar um corte de 47% do orçamento destinado à Comissão no ano de 2018 (FULBRIGHT ASSOCIATION, 2020). As ações dessa iniciativa contemplaram a criação de petições, a busca de apoio de políticos norte-americanos à causa e a realização de reuniões para discussão dos impactos das atividades da Comissão Fulbright nos EUA e no mundo. Nos anos seguintes, a campanha foi realizada novamente para evitar os cortes no orçamento que, segundo consta nas petições disponíveis do site da Comissão, conseguiram ser barrados (FULBRIGHT ASSOCIATION, 2020).

Em síntese, o empreendimento proposto pelo senador James William Fulbright passa por sérios problemas financeiros que envolvem a manutenção de um mesmo orçamento nos últimos dez anos e a queda de repasses de outros países, o que dificulta o cumprimento das ações já

desenvolvidas. Além disso, tal orçamento vem recebendo constantes ameaças de corte, que, caso efetivados, inviabilizariam de vez as atividades do FLTA e dos outros programas da Comissão.

Para encerrar esta subseção, resumimos, na Fig. 1, o entendimento apresentado ao longo da descrição do Programa FLTA como política linguística de difusão do português brasileiro em instituições de ensino superior dos Estados Unidos com base na metáfora da “cebola” proposta por Ricento e Hornberger (1996) para caracterizar as camadas, os níveis e os agentes envolvidos pelo processo da política linguística.

Figura 1: As camadas, os níveis e os agentes envolvidos na política linguística de difusão do português brasileiro pelo programa FLTA



Fonte: elaborada pelos autores

Conforme indica a Fig. 1, no nível mais externo da “cebola”, a política linguística em questão tem um agente governamental, o Departamento de Estado dos EUA. Em camadas menos externas, estão a Comissão Fulbright e o *Institute of International Education*, responsável pela administração de programas da Comissão. Na sequência, especificamente, para o FLTA no contexto brasileiro, temos a Comissão Fulbright Brasil. Em uma camada mais interna, ainda, há as universidades norte-americanas que recebem os FLTAs brasileiros as quais estão geralmente organizadas em

departamentos que, por sua vez, possuem programas de língua portuguesa. Aproximando-nos ao centro da “cebola”, há os professores supervisores nos departamentos/programas das universidades nos EUA que, dependendo do contexto, têm mais ou menos poder de decisão no ensino de português. Finalmente, na camada central, há os FLTAs ou *fulbrighters*, no caso em questão aqui, jovens brasileiros.

### 3.2 Com a palavra, os FLTAs brasileiros

Tendo descrito o Programa FLTA, concedemos agora a palavra a quem consideramos os agentes localizados no “epicentro”, conforme caracterização dada por García e Menken (2010) aos professores, da política linguística representada pelo programa: os próprios professores. O primeiro excerto de entrevista é proveniente da intervenção da FLTA Letícia à seguinte pergunta: “O que norteia a sua atuação em relação ao ensino de língua portuguesa nos Estados Unidos?”.

Quadro 2: Excerto de entrevista com a FLTA Letícia – agência coletiva

Letícia: As recomendações e orientações que a gente teve antes da gente ir ao Estados Unidos, por exemplo, foi mais relacionado à cultura do país, mais ou menos o que esperar de ensinar na universidade americana. Aí a gente conversando, eu com minha própria vontade, conversando com os antigos [FLTAs] perguntando como é, porque eu não nunca ensinei para uma turma de português como língua estrangeira. Aquele negócio do novo, né? Aí eu ficava pesquisando sobre isso e tentava perguntar aos antigos como que é. Na universidade também não tinha um guia. [...] Isso [orientações sobre o ensino de português] a gente procurou mais por nós mesmas, a gente sempre perguntando a quem já foi como que era, que tipo de material era legal pesquisar, e a gente mesma pesquisava e compartilhava uns com outros. [...] Eu conversei com antigos FLTA. Tinha FLTA que estavam em diversas universidades, mas eu também falei com a FLTA<sup>20</sup> que estava na minha universidade<sup>21</sup>, então perguntei para ela como era o ensino aí e o que a gente ia fazer exatamente. Aí ela ajudou também bastante em relação a como que era o ensino de português na universidade e o que ela fazia. [...], mas eles [os FLTAs] ajudavam com material. [...] foi completamente crucial todo o compartilhamento que a gente teve, todos os FLTAs, tanto a gente com os antigos quanto a gente com os 20 daquele de 2018/2019. E a gente sempre compartilhava coisa e foi muito importante também ter essa base e apoio de todo mundo.

Fonte: entrevistas semiestruturadas

Em sua resposta, Letícia abre espaço para refletir sobre a formação dos professores selecionados para o programa. A colaboradora ressalta o caráter de novidade que a experiência de

<sup>20</sup> Preservado anonimato do nome da FLTA.

<sup>21</sup> Preservado anonimato da instituição de ensino superior.

participar do programa proporciona: assim como para muitos bolsistas, aquela era a sua primeira experiência de ensino de português para estrangeiros. O acompanhamento de diferentes edições do FLTA por um dos autores desse texto que já participou do programa permite indicar que, no Brasil, alguns FLTAs são professores de português ou de inglês ou ainda dos dois idiomas, mas poucos, antes da ida, atuam especificamente com o ensino de português como língua estrangeira/adicional, o que geralmente muda após a volta deles ao Brasil. Ressaltamos aqui também o fato de que disciplinas destinadas a esse nicho de ensino geralmente, quando existem, são de caráter eletivo nos currículos das licenciaturas em Letras no Brasil, como dá mostras a investigação empreendida por Dionísio e Costa (2016) nos programas político-pedagógicos de licenciaturas em Letras da região Nordeste. Assim, é possível que tenhamos como bolsistas do FLTA tanto profissionais com experiência de ensino e de pesquisa em português como língua estrangeira quanto outros que não tenham essa vivência específica, mas sim a de ensino de português como língua materna e/ou de inglês como idioma adicional. O escopo de candidatos ao programa, que inclui bacharéis, também pode abarcar profissionais que não tenham nenhuma experiência com ensino de línguas, embora dentro do processo seletivo haja questões discursivas nos formulários eletrônicos a serem preenchidos pelos candidatos que tematizam práticas de ensino de língua, como, por exemplo, as que solicitam a indicação de experiências docentes prévias e de possíveis ações a serem desenvolvidas nos EUA na condição de FLTA.

Mesmo os que já têm experiência com ensino de português como língua estrangeira também enfrentam outro aspecto inédito em suas vidas profissionais: ensinar em uma universidade norte-americana. Em virtude de o edital do FLTA requisitar que a graduação em Letras tenha sido concluída nos últimos cinco anos, os professores brasileiros participantes do programa são geralmente jovens profissionais sem uma larga experiência de ensino, embora alguns já tenham a titulação de mestre. Sendo assim, para a maioria, a primeira vez que ministrarão aulas no ensino superior será durante o programa FLTA. Além disso, os EUA possuem uma organização distinta do ensino superior e, conseqüentemente, práticas acadêmicas distintas das que temos em nosso país. Soma-se ao já apresentado o fato de que, para alguns FLTAs, a ida aos EUA como bolsistas é a primeira experiência em um país estrangeiro.

Tendo em vista lidar com experiências inéditas em suas vidas pessoais e profissionais, em um período relativamente curto de tempo, dado que o programa tem duração de um ano acadêmico,

Letícia indica que os jovens professores buscam conhecer o máximo possível sobre como se dá o ensino de português nos Estados Unidos a partir do contato com os participantes da mesma edição ou de edições anteriores. A ausência de experiência profissional em português como língua estrangeira/adicional, somada à falta de orientações de como atuar nessa seara, promovem a criação de redes informais de compartilhamento de práticas e de materiais de ensino de língua portuguesa entre os FLTAs, tal como apontado por Letícia. Esse compartilhamento, segundo a participante, foi “completamente crucial” e “muito importante” para a sua atuação como docente na instituição em que estava inserida. A professora revela que a necessidade de pautar sua prática docente nas experiências de outros FLTAs é uma necessidade recorrente, haja vista que esse processo vai se repetindo a cada nova leva de FLTAs enviados para instituições de ensino superior norte-americanas.

Quando não há orientação ou supervisão institucional, muitas vezes fica nas mãos dos FLTAs a decisão sobre o quê e como ensinar e que material didático a ser adotado ou sobre a elaboração dele. Devido à construção de redes de apoio mútuo entre os FLTAs, esses materiais são frequentemente compartilhados, colaborando para a expansão e o fomento de práticas e de ideologias sobre o ensino de português. Assim, esses professores tornam-se atores ativos na consecução do objetivo de ofertar cursos de língua portuguesa nas instituições em que estão alocados, indo além dos recursos disponibilizados localmente e, no processo, constituindo uma política linguística de ensino do idioma proveniente das práticas e crenças compartilhadas entre eles. Com base no relato da entrevistada, é possível perceber que a agência docente dos FLTAs extrapola as limitações das instituições e dos próprios procedimentos operacionais da Comissão Fulbright para encontrar recursos que vão ao encontro das suas necessidades pedagógicas para o ensino de português em universidades e faculdades.

No nível superior de ensino norte-americano, o ensino de português ocupa uma diminuta fração do total de estudantes matriculados em cursos de idioma, como aponta Milleret (2012) e corroboram os dados levantados pela MLA e relatados por Looney e Lusin (2019). Contudo, para obter uma visão subjetiva dos atores docentes sobre o espaço da língua que ensinam, perguntamos à FLTA Sofia: “Na sua visão, qual é o espaço da língua portuguesa nas universidades dos Estados Unidos?”.

Quadro 3: Excerto de entrevista com a FLTA Sofia – restrições ao trabalho docente e árbitros de política linguística

Sofia: [...] conversando com os outros FLTAs, eu percebo que esse lugar do português, ele meio que muda dependendo da universidade [...] às vezes, esse ensino do português se resumia muito a só ao ensino da língua como sistema e aí, às vezes, outras atividades que linkassem a prática do português com outras perspectivas, né? Com perspectivas culturais relacionadas ao Brasil, elas eram meio que tolhidas, sabe? Pelas pessoas mais... Que tinham um certo poder quanto ao trabalho do FLTA [...].

Fonte: entrevistas semiestruturadas

A resposta da professora indica que o tamanho e a representatividade dos programas de português podem variar de acordo com a instituição. Para além da resposta imediata à pergunta, o excerto da *fulbrighter* Sofia sinaliza para outros pontos da agência dos FLTAs. Em primeiro lugar, a entrevistada reitera a fala de Letícia quanto à agência docente estabelecida coletivamente mediante contato produtivo entre os FLTAs de diversas edições buscando o compartilhamento de experiências de ensino de português nos Estados Unidos.

Em segundo, abre espaço para a identificação de restrições colocadas aos atores professores no desempenho de suas atividades de ensino. Isso porque a colaboradora aponta que, a despeito da ênfase na orientação cultural do programa FLTA da Fulbright, o ensino de língua portuguesa, em algumas instituições, pode ser orientado para uma abordagem tradicional, baseada na aprendizagem do “sistema” linguístico desvinculado das relações orgânicas com a cultura dos falantes. Utilizando o verbo “tolher”, a colaboradora relata um caso de restrição ocorrida em nível institucional à adoção de abordagens culturais de ensino de língua portuguesa com foco na cultura brasileira, muito embora os FLTAs de português que atuam nas instituições norte-americanas sejam todos brasileiros, conforme apresentado na descrição do programa.

Como agentes localizados na camada interpessoal do processo da política linguística, conforme ilustração de Ricento e Hornberger (1996), na medida em que estão em interação direta com os alunos universitários de cursos de língua portuguesa dentro e fora das salas de aula, os FLTAs também estão em constante interação com a camada institucional, representada pelos programas, departamentos e centros nos quais estão alocados, naturalmente personalizada na figura dos professores (*professor*), chefes de departamento (*chair of departments*), dentre outros graus das hierarquias acadêmico-administrativas das instituições de ensino superior estadunidenses, mediados pelas normas e objetivos institucionais.

Sofia traz a categoria do “poder” exercido institucionalmente por outras pessoas como regulador da agência dos FLTAs, com o qual esses professores têm de lidar, o que remete à definição de Johnson (2013) de que a política linguística é um processo, um verbo, no qual intervêm diversos agentes localizados nas camadas de criação, interpretação, apropriação e instanciação, além de corroborar a ideia de Johnson e Johnson (2015) de que a agência na política linguística dificilmente é compartilhada equitativamente pelos diversos atores, havendo mesmo árbitros, ou seja, agentes com maior poder de decisão sobre a política linguística em determinados contextos. Nesse caso, embora não identifique em que graus institucionais tais pessoas que exercem o poder se encontram, a *fulbrighter* revela que a atuação dos FLTAs é um constante negociar com árbitros de política linguística que podem interferir no trabalho desses jovens professores brasileiros. Nesse caso, buscando adequá-los ao que entendem serem as normas e expectativas de ensino de português para seus alunos.

Há casos, porém, em que a atuação do FLTA usufrui de uma maior liberdade, principalmente quando não há uma tradição institucional no ensino de língua portuguesa, conforme exemplifica o relato da FLTA Juliana provocado pelo seguinte questionamento: “Como você se tornou professora de português como língua estrangeira em uma universidade nos Estados Unidos?”.

Quadro 4: Excerto de entrevista com a FLTA Juliana – agência na criação de programa de ensino de português

Juliana: No começo foi um pouco difícil, por logo quando eu cheguei lá, né? Porque não existia um programa de português e eu era a primeira FLTA do departamento [...]. Então, no começo foi um pouco difícil, por quê? O que que acontece no programa FLTA? Todo mundo que tem um antecessor, essa pessoa dá um monte de dica, ajuda em um monte de coisa, né? Eu não tive esse... esse antecessor, então eu tive que aprender muita coisa na raça e perguntando pra todo mundo, eu não tinha vergonha de perguntar, então, tipo assim, eu mandava e-mail para o meu supervisor, pra minha coordenadora, para as secretárias. E aí, eu fui me encaminhando [...]. E eles me incluíram muito no departamento de espanhol, então tipo assim, quando teve a primeira reunião na universidade<sup>22</sup> no começo do semestre, os departamentos se reuniam, né? Ah, o de espanhol... Os departamentos não, os programas, né? De espanhol se reunia, de italiano, alemão e eu não tinha com quem me integrar. Então, eu ia ficar sem reunião, né? Aí eles me colocaram no de espanhol, acabei me enturmando

<sup>22</sup> Preservado o anonimato da instituição.

muito com esse grupo e aprendendo como que é a dinâmica do programa deles, né? Porque tinha um professor pra eles que era o supervisor do grupo de espanhol e eu... O meu supervisor na verdade era o *head of department* inteiro, né? Porque não tinha um *professor* [...].

Fonte: entrevistas semiestruturadas

O excerto destaca a importância da atuação da FLTA na criação de um programa universitário de ensino de português. Dados os trâmites burocráticos e orçamentários para a contratação de professores (*professors*) de línguas consideradas menos ensinadas nos Estados Unidos, de acordo com a nomenclatura usada pela Comissão Fulbright em seu *site* oficial, das quais o português é um exemplo, podemos identificar que o caráter temporário da atuação dos *fulbrighters*, cuja bolsa geralmente não provém diretamente das instituições em que estão alocados, faz com que muitas vezes eles sejam “pilotos de testes” dos programas de ensino do idioma. Em outras palavras, os FLTAs podem atuar como verdadeiros fundadores desses programas, o que ressalta ainda mais a sua relevância como atores para a difusão da língua portuguesa nas instituições do ensino superior do país e a importância de evidenciar a agência assumida por eles na política linguística de difusão do português brasileiro no exterior.

No relato da colaboradora Juliana, a ausência de um FLTA antecessor para repassar os valores ideológicos e institucionais voltados ao ensino de português fez com que a entrevistada tomasse para si a responsabilidade de criar o programa, aproveitando-se das estruturas institucionais pré-existentes destinadas ao espanhol e às outras línguas ofertadas pela universidade, ao entrar em contato com outros professores. Ressaltamos, também, a presença de outros agentes, que não estão necessariamente envolvidos com o ensino do português, mas que podem ter contribuído no trabalho desenvolvido por Juliana, já que esta mostrou no seu texto-discurso um engajamento com o grupo de professores de espanhol.

A atuação da entrevistada lembra o que diz Shohamy (2006, 2009) sobre a necessidade de os professores irem além da compreensão de sua agência como relacionada à língua que ensinam (nesse caso, português), vendo-se como parte de um coletivo de professores de línguas mais amplo e que tem um papel social e político. Conforme defende a autora, é por isso que se faz premente a inserção do componente da política linguística nos cursos de Letras. A nosso ver, essa necessidade se acentua ao considerarmos que os professores formados podem vir a se inserir em contextos para

os quais não foram preparados de maneira específica nas suas graduações, mas ao se verem como agentes de política linguística, podem tornar-se mais capazes de refletir e de transformar crenças em práticas de ensino e vice-versa.

Por fim, entendemos que, muito mais do que interpretar ou se apropriar de uma política linguística institucional pré-existente para o ensino de português na universidade em que foi alocada, conforme etapas descritas por Johnson (2013), a atuação da referida FLTA atingiu o cerne da criação dessa política linguística, a partir da elaboração de um programa de ensino que se caracteriza por dada abordagem de língua, pela seleção de conteúdo e de habilidades linguísticas a serem exploradas, pela elaboração ou escolha de material didático a ser utilizado em sala e pela definição de que avaliação realizar com seus alunos.

### Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivos descrever a política linguística do Programa *Foreign Language Teaching Assistant* (FLTA) da Comissão Fulbright e discutir a agência dos bolsistas desse programa na difusão do português brasileiro em instituições de ensino superior dos Estados Unidos da América. Baseados na compreensão teórica de que a política linguística se constitui em um fenômeno processual marcado pela existência de camadas, níveis e processos (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2013; JOHNSON; JOHNSON, 2015) postos em funcionamento através de diversos atores, demos o primeiro passo para a exploração da política linguística promovida pela Comissão Fulbright, especificamente, pelo FLTA e pelos seus bolsistas, no ensino do português brasileiro em universidades e faculdades norte-americanas.

Em primeiro lugar, delineamos as circunstâncias de criação do FLTA pela Comissão Fulbright e apresentamos dados referentes ao programa no Brasil, apontando dados históricos e quantitativos da política linguística de difusão do português brasileiro nos EUA representada por ele, desde o recrutamento de bolsistas até algumas das ações empreendidas por eles em solo norte-americano. Ao longo da descrição, fomos pontuando os níveis e os principais agentes que atuam nesse processo político-linguístico, que se inicia na esfera governamental norte-americana, perpassa a esfera governamental brasileira, e se concretiza na sala de aula, através da atuação dos jovens professores brasileiros enviados todos os anos ao país para atuarem como embaixadores

culturais, no dizer oficial do programa, e agentes da difusão linguística do idioma. Sintetizamos a compreensão de que o processo do FLTA é constituído por diferentes camadas e diversos agentes — governamentais, institucionais e individuais — através de ilustração baseada na metáfora da “cebola” proposta por Ricento e Hornberger (1996).

Em segundo lugar, refletimos sobre a agência político-linguística dos FLTAs, com base em entrevistas realizadas com professoras bolsistas do programa. Identificamos que parece não haver por parte do programa do FLTA uma política de educação linguística estabelecida para as línguas estrangeiras/adicionais, ficando a cargo das instituições e dos professores supervisores e, principalmente, dos bolsistas a criação, a interpretação e a apropriação de uma política linguística de aquisição do português. Constatamos que, apesar de gozarem de um amplo espaço de atuação docente, dadas as orientações generalistas que recebem em eventos preparatórios organizados pela própria Comissão Fulbright, institucionalmente, restrições podem ser colocadas a essa atuação, como vimos, em dado contexto universitário, a orientação de se evitar o foco em temas culturais brasileiros, advinda de árbitros de política linguística posicionados nas instituições e que supervisionam o trabalho dos FLTAs.

Também demonstramos que os FLTAs ora atuam de forma coletiva, quando criam redes informais de compartilhamento de saberes, de vivências e de materiais didáticos e quando promovem eventos para discutir o ensino de português; ora atuam de forma individual, quando decidem o que e como ensinar, tomando como base as crenças e práticas de ensino dos FLTAs anteriores ou de outros agentes que não estão necessariamente envolvidos com o ensino de português, como é o caso dos professores do Departamento de Espanhol. Essa agência pode funcionar como um mecanismo para superar a falta de experiência com o ensino de português como língua estrangeira/adicional, a ausência de orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido e as restrições algumas vezes impostas a suas atuações por árbitros provenientes do contexto institucional das universidades norte-americanas.

Finalmente, pontuamos como uma contribuição empírica do artigo o desvelamento das camadas que constituem a política de aquisição de ensino de português em instituições de ensino superior advinda do programa FLTA promovido pela Comissão Fulbright e o enfoque na agência dos bolsistas que, abrigados pelo objetivo oficial de atuarem como “embaixadores culturais” do Brasil, constituem vetores de uma política linguística difusa de promoção da língua portuguesa nos Estados

Unidos e, portanto, são agentes importantes da penetração do idioma nos estratos universitários do país. Ademais, destacamos como contribuição prática o fornecimento de subsídios para a reflexão dos próprios FLTAs sobre a sua prática docente como imersa em um contexto sociopolítico mais amplo e como dotada de importância político-linguística desde as escolhas pedagógicas realizadas em sala de aula até as atividades desenvolvidas fora dela.

Esta investigação pode se desdobrar em futuros trabalhos mais aprofundados sobre as diversas dimensões do programa FLTA da Fulbright, dada a carência de estudos acadêmicos sobre ele e a sua importância.

## Referências

BASTOS, M.; MELO-PFEIFER, S. O Português em Moçambique e na Alemanha: da diversidade de estatutos à diversidade de abordagens didáticas. In: MONTEIRO, A. C.; SIOPA, C.; MARQUES, J. A.; BASTOS, M. (Org.). *Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilíngues e Multiculturais*. Porto: Porto Editora, 2017, p. 173-194.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, v. 2, p. 56-71, 2010.

COMISSÃO FULBRIGHT BRASIL. Página da Comissão Fulbright Brasil. Disponível em: [https://fulbright.org.br]. Acesso em: 10. ago. 2020.

COOPER, R. *Language planning and social change*. Cambridge University Press: New York, 1989.

DIONÍSIO, C. I. B.; COSTA, D. S. A formação de professores de português como língua estrangeira nos cursos de Letras da região Nordeste. In: *Jornada do Gelne*, 21, 2016, Recife. *Rumo aos quarenta anos: anais da XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*. Recife: Pipa Comunicações, 2016, p. 681-692. Disponível em: [http://www.gelne.com.br/arquivos/anais-2016/Gelne2016-Lingu%C3%ADstica%20aplicada.pdf]. Acesso em: 11 ago. 2020.

FULBRIGHT ASSOCIATION. Página da Fulbright Association. Disponível em: [www.fulbright.org]. Acesso em: 10 ago. 2020.

FULBRIGHT FOREIGN STUDENT PROGRAM. Página do The Fulbright Foreign Student Program. Disponível em: [https://foreign.fulbrightonline.org/about/fulbright-flta]. Acesso em: 10 ago. 2020.

GARCIA, E. Fulbright Funding Could Decrease. *The Hoya*. 7 nov. 2011. Disponível em: [https://thehoya.com/fulbright-funding-could-decrease/]. Acesso em: 16 dez. 2020.

GARCÍA, O.; MENKEN, K. (Org.). *Negotiating language policies in schools*. New York: Routledge, 2010.

INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION. Página do Institute of International Education. Disponível em: [https://www.iie.org/]. Acesso em: 10 set. 2020.

- JOHNSON, D. C. Ethnography of language policy. *Language policy*. v. 8, n. 2, p. 139-159, Maio, 2009.
- JOHNSON, D. C. *Language policy*. USA: Palgrave Macmillan, 2013.
- JOHNSON, D. C.; JOHNSON, E. Power and agency in language policy appropriation. *Language Policy*, v. 14, p. 221–243, 2015.
- JOHNSON, E. Arbitrating repression: language policy and education in Arizona. *Language and Education*, v. 26, n.1, p. 5-76, 2012.
- J. WILLIAM FULBRIGHT SCHOLARSHIP BOARD. *2010-2011 Annual Report*. 2011. Disponível em: [https://eca.state.gov/files/bureau/2010\_2011fsbannualreport.pdf]. Acesso em: 16 dez. 2020.
- J. WILLIAM FULBRIGHT SCHOLARSHIP BOARD. *2011-2012 Annual Report*. 2012. Available at: [https://eca.state.gov/files/bureau/2011-2012\_ffsb\_annual\_report.pdf]. Acesso em: 16 dez. 2020.
- J. WILLIAM FULBRIGHT SCHOLARSHIP BOARD. *2013 Annual Report*. 2013. Disponível em: [https://eca.state.gov/files/bureau/fulbright\_annual\_report\_2013.pdf]. Acesso em: 16 dez. 2020.
- J. WILLIAM FULBRIGHT SCHOLARSHIP BOARD. *2014 Annual Report*. 2014. Disponível em: [https://eca.state.gov/files/bureau/ffsb-annual-report\_final\_printready\_12-18.pdf]. Acesso em: 16 dez. 2020.
- J. WILLIAM FULBRIGHT SCHOLARSHIP BOARD. *2015 Annual Report*. 2015. Disponível em: [https://eca.state.gov/files/bureau/160909\_ffsb-report-2015.pdf]. Acesso em: 16 dez. 2020.
- J. WILLIAM FULBRIGHT SCHOLARSHIP BOARD. *2016 Annual Report*. 2016. Disponível em: [https://eca.state.gov/files/bureau/ffsb\_annual\_report\_2016\_gps\_\_hi\_res\_20170824fl.pdf]. Acesso em: 16 dez. 2020.
- 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.
- LOONEY, D.; LUSIN, N. Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Final Report. s/l: Modern Language Association, 2019. Disponível em: [https://www.mla.org/Resources/Research/Surveys-Reports-and-Other-Documents/Teaching-Enrollments-and-Programs/Enrollments-in-Languages-Other-Than-English-in-United-States-Institutions-of-Higher-Education]. Acesso em: 24 ago. 2020.
- LUNA, J. M. F. (Org.). *Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento e perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.
- MELO-PFEIFER, S. Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança? *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 1161-1179, abr./jun. 2018.
- MILLERET, M. Portuguese study in Higher Education in the United States. *Hispania*, v. 95, n. 1, p. 135-150, Mar. 2012.
- RICENTO, T.; HORNBERGER, N. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.
- SHOHAMY, E. Expanding language policy. In: SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

SHOHAMY, E. Language teachers partners in crafting educational language policies? *Íkala, Revista de Lenguage y Cultura*, v. 14, n. 22, p. 45-67, maio-ago. 2009. Disponível em: [https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2633]. Acesso em: 24 ago. 2020.

SOUSA, S. C. T.; PEREIRA, A. C. V. B.; VILAR, J. H. B. A redação do Enem sob a ótica da Política Linguística: um estudo da competência 5. *Revista Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 196-215, 2019. Disponível em: [https://revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/14151]. Acesso em: 24 ago. 2020.

TOSCANO, D. Os padrões da cooperação educacional – o caso dos Estados Unidos-Brasil, e Fulbright – CAPES, *Boletim Meridiano* 47, v. 15, n. 144, p. 24-31, jul-ago 2014. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/MED/article/view/4950]. Acesso em: 24 ago. 2020.