

POLÍTICA LINGUÍSTICA E O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: UM ESTUDO INICIAL SOBRE O PEC-G

Djane Antonucci Correa*

RESUMO: *O objetivo deste trabalho é discutir a maneira como as políticas linguísticas são consideradas em contextos de formação de professores, abordando algumas questões sobre o modo como os estudantes inseridos no PEC-G (Programa de Estudantes Convênio de Graduação) são integrados à universidade pública e, de maneira mais detida, ao Curso de Licenciatura em Letras. Para tanto, observo o caso de uma universidade pública do interior do estado do Paraná, e de uma graduanda em Letras oriunda de Guiné-Bissau. Por esse viés, observo que práticas de linguagem, sociais e de ensino requerem reflexões constantes acerca da constituição das práticas linguísticas e dos modos de aquisição e disseminação de conhecimentos.*

PALAVRAS-CHAVE: *políticas linguísticas, PEC-G, pluralidade linguística*

ABSTRACT: *The aim of this paper is to discuss how language policy are considered in contexts of teacher formation. I address some questions about how the students that are entered in "PEC-G" (Program for Undergraduate Students) are integrated into university community and, more carefully, to graduation in Linguistics. For that, I observe the case of a public university in the state of Paraná and a undergraduate in linguistics. She comes from Guiné-Bissau. Through this I analyse that language practices, social practices, and teaching practices require constant reflections on the constitution of linguistic practices. Likewise, they require that we take care to get knowledge and share it.*

KEYWORDS: *language policy, PEC-G, linguistic plurality*

Introdução

Entre os vários desafios com os quais os professores que atuam nos cursos de Licenciatura em Letras se deparam, pode-se dizer que um dos principais, é a convivência com a pluralidade linguística e cultural. Habilitar professores para atuar nas áreas de ensino da língua portuguesa e estrangeira é discutir e propiciar aos acadêmicos em formação considerações inerentes à percepção de que a linguagem procede e reflete das e nas práticas sociais.

*Djane A. Correa é doutora em Letras e professora pesquisadora do Departamento de Letras Vernáculas e do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pesquisadora colaboradora do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-UNICAMP). djanecorrea@uol.com.br

Nessa visada, proponho-me abordar algumas questões relativas à maneira como os estudantes que estão inseridos no PEC-G (Programa de Estudantes Convênio de Graduação) são integrados à universidade pública e, de maneira mais detida, ao Curso de Licenciatura em Letras. Para tanto, faço um estudo de caso de uma universidade pública do interior do estado do Paraná, e de uma graduanda oriunda de Guiné-Bissau há três anos, ou seja, uma acadêmica que atualmente se encontra no último ano de graduação.

O texto será apresentado na seguinte ordem: primeiramente, faço uma breve explanação acerca dos aspectos gerais das políticas linguísticas (CALVET, 2007); (RAJAGOPALAN, 2008) e apresento a constituição linguística que se afigura no Brasil atualmente (OLIVEIRA, 2003). Em um segundo momento, exponho uma breve configuração (não quantitativa) do contexto multilíngue vivenciado na África (MAKONY & MEINHOF, 2006). Em um terceiro momento, com base em Santos (2008), discuto as mudanças que vêm ocorrendo nas universidades em tempos de globalização e a conseqüente necessidade de alteração de comportamento diante do conhecimento adquirido e do que temos que adquirir. Posteriormente, encaminho a discussão para a estruturação do PEC G, fazendo um breve apanhado da história da implantação desse convênio no Brasil no início do século passado, a participação de uma universidade pública do interior do Paraná (UEPG), para apontar alguns desafios que se fazem presentes nos cursos de licenciatura em Letras.

1. A necessidade de discussão a partir das políticas linguísticas

Políticas linguísticas e educacionais, tanto no âmbito do ensino fundamental e médio, quanto no ensino superior demandam constante atenção, ponderação e ação em razão da complexidade e dinamicidade que perpassa a rede de fatores sociais, culturais, étnicos históricos, econômicos, ideológicos e políticos, propriamente ditos. A combinação apropriada dessa rede de fatores define a formação adequada ou não dos cidadãos.

Nessa perspectiva, venho defendendo a necessidade de uma discussão mais pontuada e intensificada acerca da configuração dos ambientes linguísticos (CORREA, 2009; 2010), para que se compreenda melhor os mecanismos, as particularidades e, concomitantemente, a amplitude dos processos que envolvem e desenvolvem as práticas linguísticas segundo a visão de Pennycook, (2006, p. 67) quando se refere à Linguística Aplicada Crítica (LAC) “como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões de linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento”.

Para abalizar essa proposta, é necessário observar como funcionam as políticas linguísticas, trazendo-as para o centro do debate. Entre os muitos conhecimentos que são exigidos daqueles que estão em fase de formação para atuar como docentes e como pesquisadores e também dos que já estão formados e atuando em sala de aula, termos como planejamento linguístico, norma culta, norma padrão, acordo ortográfico, entre outros afetos aos estudos da linguagem, precisam tornar-se palavras ou expressões significativas, por assim dizer, passíveis de reflexões mais aprofundadas. Dessa forma, é possível contextualizar melhor as escolhas linguísticas,

os panoramas plurilíngues, os contextos de variação linguística, e também a defesa das configurações monolíngues e homogêneas, incluindo as exigências de domínio das regras que fazem parte de tais configurações.

E assim venho propondo a discussão (CORREA, 2009; 2010) no sentido de entender melhor como se configuram os ambientes linguísticos, para que a formação de professores aconteça num plano mais concreto das realizações, mesmo que, do ponto de vista teórico, as questões de política linguística sejam postas num plano amplo e geral:

Pode ser um caminho para que professores formados e em formação transitem com mais propriedade entre os critérios que definem o reconhecimento do estatuto da língua como registro de contextos plurais ligados a práticas linguísticas e também para que seja reconhecida a complexidade que envolve a aplicação desses mecanismos ao ensino (CORREA, 2009, p. 77).

No que concerne ao ensino de língua, pode-se afirmar que as exigências encontradas no sistema escolar derivam das ações de intervenção nas línguas, e ter conhecimento de tais ações pode elucidar muitos paradoxos relativos à necessidade de conviver com e transitar pela diversidade, a heterogeneidade e as exigências que vêm impostas por meio de uma visão homogênea e estática de linguagem e cultura.

No Brasil, segundo dados apresentados na *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (OLIVEIRA, 2003, p. 7), estão catalogados por volta de 210 idiomas: 180 línguas, chamadas *autóctones* e 30 chamadas *alóctones*, mantendo assim a premissa de que o Brasil é plurilíngue e multicultural. O autor adverte para a tentativa tanto do Estado português, em um primeiro momento, quanto do brasileiro, posteriormente, de construir um país cultural e linguisticamente unitário, admitindo apenas as variações que pudessem ser subsumidas no conceito mais ou menos estreito de “cultura brasileira”:

É através das línguas que as sociedades humanas, definidas como comunidades linguísticas produzem a maior parte do conhecimento de que dispõem e é através da língua que são construídos os sistemas simbólicos de segunda ordem, como a escrita ou as matemáticas, e que permitem a ação humana sobre a natureza e sobre os outros homens (OLIVEIRA, 2009, s/n.).

Entre as várias ações de que o autor está falando, a avaliação do *status* de uma língua, o equipamento dela para desempenhar determinada função (a definição de um sistema de escrita, de um vocabulário próprio – léxico – e a padronização dessa língua) são etapas do processo de planejamento linguístico. As escolhas a serem utilizadas para essas funções são atribuições do Estado, o qual, em seu campo de atuação, tem poder e meios de colocar em prática suas escolhas políticas (Cf. CALVET, 2007). E assim procedem as tentativas de construir a unificação linguística e, conseqüentemente, de um país:

[...] equipar uma língua está na dependência de condições específicas que a acompanham e que envolve fatores de ordem política. O conjunto de elementos que circundam esse universo, que é a linguagem, está relacionado de maneira complexa a particularidades que dizem respeito, dentre outros fatores, ao contexto político e sociocultural e histórico, paralelamente ao filosófico e epistemológico. (CORREA, 2009, p. 73).

Entretanto, faz-se necessário também observar a questão da função das línguas, avaliando em que medida a organização linguística de uma sociedade (as línguas em contato, seus domínios de uso, etc), responde às necessidades de comunicação dessa sociedade. Penso que é exatamente nessa medida que residem os conflitos derivados dos usos, das encolhas linguísticas, das práticas de linguagem no cotidiano das pessoas em contraponto ao sonho (ou a exigência?) de domínio de uma norma imposta por uma cultura que faz acreditar na existência de uma homogeneidade que garante a consolidação de configurações monolíngues, ainda que seja no imaginário das pessoas:

O que ainda precisa ser feito é encorajar as partes envolvidas no sentido de refletir sobre essas questões de um ponto de vista político. Ou seja, o ensino/aprendizagem de línguas não pode ser discutido apenas do ponto de vista linguístico ou da perspectiva das teorias de aprendizagem. Ou ainda, sob o prisma de gosto pessoal ou pendor acadêmico. Essas questões também dizem respeito à cidadania (RAJAGOPALAN, 2008. p. 17).

Calvet diz que se todas as línguas são iguais aos olhos dos linguistas, essa igualdade se situa num nível de princípios, isto é, num nível extremamente abstrato. Mas, na verdade, todas as línguas não podem cumprir, igualmente, as mesmas funções. Por exemplo, uma língua ágrafa não pode ser veículo de uma campanha de alfabetização, ensinar informática em uma língua que não disponha de vocabulário computacional se inviabiliza, ou, até mesmo, ensinar gramática em uma língua que não disponha de uma taxonomia gramatical, pois uma língua falada por uma ínfima minoria da população de um país dificilmente poderá ser escolhida como língua de unificação desse país. E assim se define o ambiente linguístico: a partir [d]“essa presença ou ausência das línguas sob a forma oral ou escrita na vida cotidiana” (CALVET, 2007, p. 72) e das práticas sociais, atendendo às necessidades da sociedade.

Em se tratando de um panorama multilíngue escancaradamente delineado, podemos citar os contextos linguísticos e culturais africanos. Makony & Meinhof (2006, p. 191) observam que

o problema da África em relação às línguas, assim como o problema do tribalismo é uma questão de quantidade: seu destino é sofrer por ter línguas e tribos demais. Em resumo, a África parece ser marcada por escassez ou por excesso, mas nunca por medida justa ou apropriada.

Entretanto a observação desses dois estudiosos abaixo apresentada leva a pensar sobre os dois lados da moeda quando tratados dos pontos de vista teórico e prático, ou seja, os aspectos positivos e negativos do convívio dessas comunidades no cotidiano e quando observadas com distanciamento:

A retórica do multilinguismo explica a existência de muitas línguas não como um problema, mas como uma vantagem, um “recurso” (*apud* BLOCH, 2002, p. 24). Insistir que o multilinguismo é um trunfo é uma posição que não é sensível à condição de pessoas multilíngues pobres. Saber que o multilinguismo constitui uma forma de riqueza cultural não oferece nenhum benefício a tais pessoas. É importante formular modos alternativos de tratar dessas questões se quisermos convencer pessoas leigas da validade de nossos argumentos (MAKONI & MEINHOF, 2006, pp. 191-192).

Os argumentos aos quais os pesquisadores fazem referência são os de que línguas são socialmente construídas. Por essa razão precisam ser desconstruídas, de tempos em tempos, para que se tornem tão compreensíveis quanto possível, de modo que o padrão se aproxime do uso do estudante. Em seguida, sugerem duas alternativas para que o ensino de língua atenda às necessidades de pessoas multilíngues:

A alternativa seria fazer com que a consciência sociolinguística se tornasse parte do currículo, de modo a transmitir a ideia de adequação funcional diferenciada de vários usos. O argumento para tal procedimento não é totalmente diferente daquele que promove uma língua-padrão para o uso institucional em geral, mas reconhece as variedades em outros domínios. A outra alternativa é experimentar, no ensino de línguas, o uso de materiais baseados em textos autênticos de variedades diferentes (MAKONI & MEINHOF, 2006, p. 200).

2. Pensar transdisciplinarmente: as formas de conhecimento

Tendo em vista que as universidades contemporâneas vêm se deparando frequentemente com situações que exigem mudanças de comportamento didático/pedagógico, em razão do panorama globalizado no qual vivemos e trabalhamos atualmente e da necessidade de universalizar o conhecimento e o cotidiano acadêmico como um todo, sob todos os pontos de vista, reitero que a discussão sobre a constituição das políticas linguísticas é uma forma de obter efetivamente maior compreensão do funcionamento das práticas linguísticas em sua completude, atendendo, assim, as especificidades que emergem principalmente dos contextos históricos, multiculturais, sociais e políticos nos quais essas práticas linguísticas são construídas e reconstruídas:

Entender-nos como estando sempre em transição força-nos ao exercício de, ao operar com o conceito de *trans*, não fixar nossas teorizações e ideias em essencialismos, homogeneidades ou cristalizações; torna-nos, também, mais livres para, exercitando permanentemente nossa capacidade criativa, realizar transformações quando as julgarmos necessárias (FABRÍCIO, 2006, p. 61).

Nessa direção, é preciso levar em conta outros elementos, de natureza mais ampla e que estão além de fronteiras do conhecimento compartimentalizado. Trata-se do que Boaventura de Souza Santos (2008, p. 36) chama de conhecimento pluriversitário: “O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação”. O mesmo autor ainda acrescenta que

a passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário é, portanto, um processo muito mais amplo que a mercantilização da universidade e do conhecimento por ela produzido. É um processo mais visível hoje nos países centrais, ainda que também presente nos países semiperiféricos e periféricos. Mas tanto nestes como nos países periféricos teve lugar, ao longo das últimas décadas, uma outra transformação altamente desestabilizadora para a universidade, uma transformação que, estando articulada com a globalização neoliberal, não tem apenas dimensões econômicas nem se reduz à mercantilização da universidade. É, pelo contrário, uma transformação eminentemente política (SANTOS, 2008, p. 37).

O autor destaca que, nesses países supracitados, a universidade pública e o sistema educacional como um todo sempre estiveram ligados à construção do projeto de país, um projeto nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar:

Isso foi tão evidente nas universidades da América Latina no século XIX ou, no caso do Brasil, já no século XX, como no caso das universidades africanas e de várias asiáticas, como é o caso da Índia, depois da independência em meados do século XX. Tratava-se de conceber projetos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizados pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço econômico, social e cultural, território geopoliticamente bem definido (SANTOS, 2008, p. 37).

Mais uma vez, têm-se as evidências de que as estratégias promovidas nessas intervenções caminharam na direção oposta da que defende a troca de conhecimentos, tanto do ponto de vista intelectual quanto humanístico:

Os estudos humanísticos, as ciências sociais, mas, muitas vezes, também as próprias ciências naturais foram orientadas a dar consistência ao projeto nacional, criar o conhecimento e formar os quadros necessários à sua concretização. Nos melhores momentos, a liberdade acadêmica e a autonomia universitária foram parte integrante de tais projetos, mesmo quando os criticavam severamente (SANTOS, 2008, p. 37).

Entretanto, a amplidão dos desafios contemporâneos exige, de um lado, o diálogo com outras formas de conhecimento, de tal forma que se coloca na contramão da delimitação da fronteiras do conhecimento, o que exige informação rigorosa e permanente da opinião pública, e, por outro lado, a criação de organismos de orientação e até de decisão de natureza pluri e transdisciplinar.

3. PEC-G: breve histórico ¹

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) constitui um dos instrumentos de cooperação educacional que o Governo brasileiro oferece a outros países em vias de desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina. Originado de forma pontual desde o final da década de vinte e tendo sido administrado exclusivamente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE ou Itamaraty) até o ano de 1967, o PEC-G foi desenvolvido, desde então, com base na assinatura de Protocolos conjuntos com prazos indeterminados entre dois Ministérios: o da Educação, Ministério da educação e Cultura (MEC) , com a participação das Instituições de Ensino Superior (IES); e o Ministério das relações Exteriores (MRE), com a participação das Missões diplomáticas e Repartições consulares.

Esses protocolos, avaliados periodicamente, com base nos resultados apresentados pelo desempenho dos estudantes-convênio e nas observações encaminhadas pelas IES participantes aos gestores do PEC-G, juntamente com o Manual do Estudante-Convênio, constituem a regulamentação própria do Programa. Tudo ocorre de acordo com o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80, Lei 6.964/81 e Decreto nº 86.715/81). As eventuais alterações introduzidas nos Protocolos visam ao aperfeiçoamento, cada vez maior, dos mecanismos reguladores do PEC-G, a fim de se permitir aos estudantes-convênio a integralização do curso nos prazos estabelecidos e o seu retorno regular ao país de origem, para que este usufrua da sua formação no Brasil, o que é a meta principal do Programa.

De acordo com informações apresentadas no Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (2000), o intercâmbio de estudantes latino-americanos existe desde o início do século, com participações esporádicas e decorrentes de iniciativas isoladas. Em 1964, o PEC-G recebeu sua atual denominação em relatório do Ministério das Relações Exteriores (MEC), o qual

¹Todas as informações referentes a este tópico foram retiradas do Manual do programa de Estudantes-Convênio de Graduação (2000).

conduziu o Programa, sem a participação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em contato direto com as Instituições de Ensino Superior (IES) a partir de sua sede no Rio de Janeiro até 1974. Em 3 de janeiro de 1967, o PEC-G ganhou seu primeiro instrumento normativo permanente, decorrente da assinatura, no Rio de Janeiro, de Protocolo (com 19 cláusulas) entre o MEC e o MRE o qual regulamentou a oferta e a distribuição das vagas por país, a seleção dos candidatos e a forma de encaminhamento do estudante-convênio às IES, definindo as responsabilidades dos dois Ministérios parceiros.

No primeiro Protocolo, a cláusula 1 estabelecia que era “atribuição do Ministério da Educação e Cultura a fixação do número de vagas para os estudantes estrangeiros [...], de acordo com as que lhe forem oferecidas pelos estabelecimentos de ensino superior do país”. As cláusulas 1 e 10 evidenciavam que, desde a primeira formalização do Programa, tanto a oferta de vagas quanto a seleção de candidatos eram anuais, isto é, sempre para o início do ano letivo. Pela cláusula 2, podia-se ver que esse Protocolo contemplava somente os países latino-americanos. A cláusula 3 previa que a seleção dos candidatos seria “através de comissões de seleção das quais fariam parte professores universitários locais e autoridades brasileiras”. A cláusula 6 acordava que competiria “ao Ministério da Educação e Cultura [...] a distribuição dos estudantes, encaminhados pelo Ministério das Relações Exteriores, pelas diversas escolas superiores [...]”. A cláusula 12 estabelecia que “o estudante-convênio não poderia mudar do curso para o qual foi selecionado”. E a 13 proibia a “transferência de estudante de universidade estrangeira para nacional em regime de estudante-convênio”. Invocando interpretação restritiva do artigo 18 da Lei nº 4.024/61, a cláusula 16 decidiu que “o estudante-convênio reprovado mais de uma vez na mesma série ou conjunto de disciplinas” seria desligado. Por fim, a cláusula 17 permitia o “curso de pós-graduação, a ser feito imediatamente após o curso de graduação”.

Tendo em vista as necessidades de adequação do protocolo para aprimorar o funcionamento, no ano de 1974, o MEC e o MRE assinaram o segundo Protocolo (com 17 cláusulas), que, além de ter-se adequado às exigências de maior eficiência, dado o aumento expressivo de participantes (só em 1974 ingressaram 1.600 alunos), procurou simplificar a operacionalização do PEC-G.

Além de várias simplificações operacionais, foram introduzidas apenas três alterações significativas e uma importante explicitação de responsabilidades. Pela cláusula 2, o PEC-G deixou de restringir-se aos países latino-americanos. A cláusula 12 retrocedeu no tocante a mudanças de curso e a transferências externas, deixando-as totalmente a critério das IES. Da mesma forma, esse Protocolo recuou com respeito a condições de desligamento por reprovação, deixando de fazer menção a elas.

Em seguida, com o objetivo de melhorar o desempenho dos novos estudantes-convênio por meio de melhor domínio prévio da língua portuguesa, em 27 de fevereiro de 1981, foi assinado, entre a então Secretaria de Ensino Superior do MEC e o então Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica do MRE, um Termo Adicional ao Protocolo de 1974, enfatizando a preocupação e a colaboração dos dois Ministérios pelo ensino de Português para Estudantes Estrangeiros tanto nas Universidades Brasileiras bem como nos Centros de Estudos Brasileiros e nos Leitorados.

Tanto as simplificações operacionais introduzidas com o segundo Protocolo quanto seus dois recuos acima referidos paradoxalmente contribuíram para prejudicar o objetivo assim pretendido, ocasionando uma permanência demasiadamente longa de parte dos estudantes no Brasil. Por essa razão, ele passou por mais uma readequação “A implementação do PEC-G vem evidenciando que algumas cláusulas do Protocolo propiciam interpretações distorcidas de seus termos por parte das IES, principalmente quando seus respectivos regimentos estão omissos sobre a matéria pertinente”.

Em 10 de novembro de 1986, quando o PEC-G era administrado pela CAPES, desde junho/81 (na área do MEC), foi assinado o terceiro Protocolo, com 23 cláusulas (extrato no DOU de 03/12/86, seção I, p. 18204), que teve sua importância histórica ao pretender disciplinar mais explicitamente o tempo de permanência dos estudantes-convênio nos cursos; pois, até então, tinha-se verificado que, enquanto as IES aplicavam a figura do jubramento aos estudantes brasileiros, algumas permitiam aos primeiros permanecerem indefinidamente nos cursos (sem lhes exigirem prazo para conclusão).

No âmbito do MEC, em 1993, a gerência do PEC-G retornou à atual Secretaria de Educação Superior (SESu). O quarto Protocolo (com 22 cláusulas) foi assinado em 04 de outubro de 1993. Basicamente, ele manteve os mesmos termos do anterior, apenas substituindo o parceiro CAPES pela SESu e antecipando a regra restritiva da não-reprovação também para o primeiro ano de estudos.

Finalmente, em 13 de março de 1998, foi assinado o atual (quinto) Protocolo (extrato no DOU de 07/04/98, Seção III, p. 26), com 29 cláusulas, cujo texto foi aprimorado em reuniões com a participação decisiva do Itamaraty, dos Ministérios da Justiça e da Educação bem como da Coordenação Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Basicamente, o introduziu alguns aspectos inovadores e diversas explicitações, mantendo as normas restritivas anteriores.

3.1 PEC-G na UEPG

O PEC-G foi instituído na Universidade Estadual de Ponta Grossa por meio da RESOLUÇÃO CEPE Nº 014, DE 22 DE MARÇO DE 2005, a qual é regida pelos termos do Protocolo n. 5, em Vigor, celebrado entre o Ministério da Educação – MEC –, e o Ministério das Relações Exteriores – MRE –, pelas disposições estatutárias, regimentais, pelas normas internas da UEPG e pelo contido na presente Resolução.

Desde o ano de 2005, a UEPG recebeu 14 estudantes, dos quais 7 foram graduados e 7 foram desligados. Concluíram a graduação 3 acadêmicos de Cabo Verde e 4 de Guiné Bissau, sendo graduados nos seguintes cursos: (1) Cabo Verde: Jornalismo, Turismo, Comércio Exterior; e (2) Guiné-Bissau: Administração, Ciências Econômicas, Direito, Serviço Social

Atualmente, a instituição conta com 17 alunos matriculados, de diversos países: 11 acadêmicos são oriundos da África, em torno de 70%; e os demais vêm da América Latina – 4 acadêmicos. Abaixo, apresento o número de estudantes-convênio, segundo o país de origem e o curso de graduação correspondente:

Angola	04 acadêmicos	Ciências Contábeis Engenharia da Computação Direito
Benin	01 acadêmico	Ciências Econômicas
Bolívia	01 acadêmico	Engenharia de Alimentos
Cabo Verde	06 acadêmicos	Direito Engenharia Civil Engenharia da Computação Ciências Contábeis
Guiné-Bissau	02 acadêmicos	Licenciatura em Letras Português/Inglês Turismo
Paraguai	03 acadêmicos	Odontologia Farmácia Engenharia da Computação

Como se vê no quadro apresentado, dos acadêmicos que vêm da Guiné-Bissau, uma está cursando Licenciatura em Letras – Português/Inglês. Tendo ingressado em 2008, atualmente se encontra no último ano do Curso, estando assim em fase de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dos estágios supervisionados de língua portuguesa e inglesa, além de participar do PIBIC – Programa de Bolsas de Iniciação Científica – com o projeto “O ensino de Língua Portuguesa em Guiné- Bissau”.

Trata-se de uma aluna cujo histórico de formação escolar e cultural destoa dos demais acadêmicos da turma, uma vez que todos têm a língua portuguesa como língua 1 (L1) e alguns têm fluência em uma língua 2 (L2), no caso, o Inglês. Ela vem de uma família em que os pais falavam línguas diferentes, mandinga e balanta, pois são de regiões diferentes da Guiné-Bissau. Comunicava-se e comunica-se em crioulo com a maioria das pessoas em seu país de origem e aprendeu a Língua Portuguesa (língua oficial do país de origem) na escola, mais exatamente enquanto cursou o equivalente ao nosso ensino médio aqui no Brasil. Entretanto, segundo ela diz, “boa parte das aulas eram ministradas em crioulo”.

Após observar durante um ano o desempenho acadêmico dessa aluna, primeiramente com o olhar de professora da turma e posteriormente como orientadora de seu projeto de iniciação científica, elenco alguns dados os quais considero relevantes para a discussão apresentada:

- alguns docentes consideram a acadêmica “fraca” ou “fraquinha” (para usar o mesmo termo que eles próprios utilizaram);
- a maioria dos acadêmicos também considera que a acadêmica tem dificuldades de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa;
- uma colega de turma chegou a afirmar na presença dos demais que a acadêmica não sabe português;
- há acompanhamento de uma monitora (colega de turma) para auxiliá-la nas dificuldades manifestadas;
- a maioria dos docentes ignora o contexto linguístico e cultural do qual a acadêmica é oriunda;

- a maioria dos discentes também não vê a presença da acadêmica como um ganho, uma oportunidade de conviver e aprender com as experiências advindas de estudantes convênio;
- a instituição, até o momento, não promove discussões no sentido de potencializar esses contextos que estamos vivenciando, ou seja, de convivência com a pluralidade linguística e cultural e de contextos reais de práticas linguísticas;
- no Curso de Licenciatura em Letras essa discussão tem ocorrido em grupos isolados de docentes e discentes;
- as diretrizes trazidas pelos documentos oficiais, que visam a nortear o trabalho dos futuros professores, e as referências bibliográficas selecionadas nos projetos pedagógicos e utilizadas em sala de aula de diversas maneiras, apregoam o “respeito às diferenças”, entretanto, há uma discrepância entre o que se diz e o que se faz efetivamente no curso que forma o professor/pesquisador da área de Letras;
- todas essas “dificuldades” observadas não impedem que essa acadêmica desenvolva um projeto de iniciação científica e participe das demais atividades propostas no currículo.

No manual do estudante de PEC-G, encontra-se um destaque para quatro elementos inseridos no Protocolo vigente. No entender da equipe que reelaborou o protocolo, trata-se de ajustes positivos realizados no documento. Destacando dois deles:

(a) O “desvio do enfoque no modelo balcão para o modelo negociado” constitui o grande fio condutor de todo o texto do Protocolo. Com essa nova orientação, para a qual se supõe uma implantação gradativa e negociada, espera-se não somente tornar a etapa inicial do processo seletivo no exterior mais produtiva e elevar o desempenho acadêmico dos estudantes no Brasil, bem como incentivar seu retorno aos países de origem e permitir o atendimento a demandas específicas dos governos parceiros (até para a realização de estudos parciais). Esse dispositivo também pode levar o MRE a necessitar de vagas especiais que, por sua vez, terão que ser negociadas entre o MEC e as IES; bem como pode supor a hipótese de vagas para convênios das IES com instituições estrangeiras a serem elevadas ao nível diplomático em reuniões de comissões mistas ou por intermédio das Embaixadas brasileiras;

(b) O segundo elemento a destacar diz respeito ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS), cujo exame também passa a ser obrigatório a todos os candidatos ao PEC-G. Com ele, espera-se solucionar o problema recorrente do fraco domínio da língua portuguesa, especialmente da parte dos candidatos provenientes de países hispanófonos, desde o início do Programa, com sérios prejuízos para seu desempenho acadêmico, e atender a inúmeras sugestões e exigências das IES participantes. Ao mesmo tempo, o CELPE-BRAS constitui uma resposta parcial (com 18 anos de atraso) aos propósitos do Termo Adicional acima referido, assinado entre a SESu e o DCT em 27/02/81.

Gostaria de enfatizar primeiramente o segundo elemento destacado pela equipe: “a obrigatoriedade do certificado em proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros com o intuito de solucionar o problema recorrente do *fraco domínio da língua portuguesa*, especialmente da parte dos candidatos provenientes de países hispanófonos” (grifos nossos). Vê-se nessa exigência considerada positiva por parte da equipe responsável pelos ajustes no Protocolo uma posição bastante emblemática da questão que estou trazendo à discussão. Entende-se que a proficiência garantirá um desempenho menos sofrível deste estudante no que concerne ao uso da Língua Portuguesa. Entretanto, desconsidera-se que alguns alunos que têm a Língua Portuguesa como L1 ou língua materna também podem apresentar dificuldades para se expressarem, tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita, mas principalmente nesta última. Ou seja, as dificuldades não estão ligadas especificamente a essa questão e o diploma não garante resultados satisfatórios. Elas fazem parte do, já por diversas vezes citado, conjunto de elementos que estão em uma ordem muito mais complexa.

O ponto de vista que defendo no parágrafo anterior leva a retomar o primeiro elemento: o “desvio do enfoque no modelo balcão para o modelo negociado”, entendendo que a implantação gradativa e negociada é um meio de melhorar o processo seletivo no exterior e elevar o desempenho acadêmico dos estudantes no Brasil. Percebe-se que, no entendimento do modelo negociado apresentado, os termos garantem o enfoque no processo seletivo como forma de elevar o desempenho acadêmico no Brasil. No entanto, desconsidera-se que cooperação diz respeito a compartilhar conhecimentos, aprender com a diversidade linguística e cultural e esse conhecimento não pode ser visto como parte de pré-requisitos que garantem a inclusão ou exclusão de determinado estudante.

Tem-se assim movimentos no sentido da unificação, se não houver o cuidado de tratar o assunto com a adequação exigida. E entender melhor as políticas linguísticas, em todas as suas especificidades pode fornecer os subsídios necessários para a participação efetiva nesse campo. A partir dessa compreensão, podemos deixar de fazer apenas discussões e passar para o campo de atuação.

Considerações finais

Percebe-se, assim, que todo o trabalho em políticas linguísticas se organiza, direta ou indiretamente, em prol de congregar todos os esforços já feitos. Ou seja, principalmente a partir das últimas duas décadas do século passado, com o uso mais sistemático do texto nas atividades de ensino e com as prerrogativas em intensificar e aprimorar os hábitos de leitura, tem-se tentado elevar o olhar para as diferentes perspectivas.

Nos documentos oficiais para o ensino fundamental e médio (PCN, 1998, 2000; DCE-PR, 2009) e também nas diretrizes para o ensino superior, já se encontram orientações no sentido de respeitar as diferenças de todas e quaisquer naturezas e de conviver com elas. No entanto, na prática diária de sala de aula o que se exige e o que ainda predomina é a visão de que o país é monolíngue, de que somos uma nação de todos e os que não estão adequados a esse perfil não fazem parte da comunidade linguística e cultural brasileira.

E assim se afiguram as forças da unidade em contraposição às forças plurais. Cada qual exercendo seu poder. Nesse *cabo de guerra*, as forças monolíngues ainda vencem sem fazer muitos esforços, conforme vimos em Oliveira, (2003; 2007), na medida em que são forças políticas se manifestando em estratégias de linguagem. Por sua vez, em contextos sociais e culturais mais amplos, não são propriamente os usos definidos estrategicamente por meio de planejamento linguístico que atuam, mas sim as práticas de linguagem cotidiana, manifestadas histórica, cultural e socialmente que definem os agenciamentos, de acordo com os interesses ou necessidades de comunidades específicas. Ou seja, atuam por outros caminhos, utilizando abordagens dinâmicas e mutáveis, como vimos em Pennycook (2006), e em contextos múltiplos, não como um corpo fixo de conhecimento, mas na direção contrária às cristalizações.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, MEC/SEMTEC, Parte II, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CALVET, L-J. **As Políticas Linguísticas**. (Trad. Isabel de Oliveira. Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno). São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

CORREA, D. A. Política Linguística e Ensino de Língua. **Calidoscópico**. UNISINOS, V. 07, pp.69-75, 2009.

CORREA, D. A. **“Políticas linguísticas e ensino: um convite à discussão”**. In: BATTISTI, E. & COLLISCHONN, G. Língua e Linguagem: Perspectivas de Investigação. Pelotas: EDUCAT, 2010.

FABRÍCIO, B. F. “Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MAKONI, S.& MEINHOF, U. “Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualpec-g.pdf>; acessado em 02/02/2011.

OLIVEIRA, G.M (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Novas Perspectivas em Política Linguística.** Campinas, SP: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPQL, 2003.

OLIVEIRA, G.M. “A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas”. In: D.A. CORREA (org.), **A Relevância Social da Linguística: Linguagem, Teoria e Ensino.** São Paulo: Parábola editorial; Ponta Grossa, UEPG, 2007.

OLIVEIRA, G.M. **Línguas como patrimônio imaterial.** Palestra proferida na IV Conferência Nacional de Educação na Câmara dos Deputados Brasília, 27 de fevereiro de 2005. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281>; acessado em 10/02/ 2011.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.** Curitiba, Secretaria de Estado da Educação, 2009.

PENNYCOOK, A. “Uma linguística aplicada transgressiva” (Responsável Trad. L. P. Moita Lopes). In: MOITA LOPES, L. P. da (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística e a política da linguística. In: D. SIMÕES; C.C. HENRIQUES (orgs). **Língua Portuguesa, Educação & Mudança.** Rio de Janeiro: Europa, 2008.

SANTOS, B. S. & ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova.** Coimbra: Almedina S/A, 2008.