

PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE OS CRITÉRIOS DOS EDITAIS DA CAPES

**PROGRAMA BRASILEÑO DE LECTORES: UNA MIRA HACIA LOS CRITÉRIOS DE LOS
EDICTOS DE LA CAPES**

BRAZILIAN LECTURESHIP PROGRAM: LOOK AT THE CAPES PUBLIC CALLS CRITERIA

Letícia Grubert dos Santos*

Simone Sarmiento**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar os editais de seleção de professores ao Programa Leitorado vinculado à CAPES. Para tanto, são estudados os documentos que compreendem o período de 2008 a 2018, com relação aos países e Instituições de ensino superior (IES) estrangeiras, formação acadêmica e experiência com o Exame de proficiência Celpe-Bras exigidas dos candidatos à vaga de leitor. Ao empreender tal análise, pretende-se contribuir com estudos acerca de programas de internacionalização da Língua Portuguesa e discutir o modo como são implementadas as políticas educacionais linguísticas (SHOHAMY, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a), sobretudo no que concerne à atuação do profissional que está à frente das ações políticas relacionadas ao ensino de português como língua adicional no exterior.

PALAVRAS-CHAVE: Leitorado. Português como Língua Adicional. Políticas educacionais linguísticas.

* Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. E-mail: leticiasantos@ifsul.edu.br.

** Professora Associada do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Produtividade do CNPq nível 2. E-mail: simone.sarmiento@ufrgs.br.

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo analizar los edictos de selección de docentes del *Programa Leitorado* vinculados a la CAPES. Con este fin, se analizan los documentos que cubren el período de 2008 a 2018, con respecto a países e Instituciones de Educación Superior (IES) extranjeras, formación académica y experiencia con el examen de competencia Celpe-Bras requerido a los candidatos para el puesto de lector. Al realizar dicho análisis, se pretende contribuir a los estudios sobre los programas de internacionalización de la lengua portuguesa y discutir las formas en que se implementan las políticas lingüísticas educativas (SHOHAMY, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994A), especialmente, lo que refiere al desempeño del profesional que está a cargo de las acciones políticas relacionadas con la enseñanza del portugués como idioma adicional en el extranjero.

PALABRASCLAVE: Programa de Lectores. Portugués lengua extranjera. Políticas lingüísticas educativas.

ABSTRACT: The aim of this study is to analyze the public calls of the Lectureship Program of the Brazilian government sponsored by CAPES. In order to do that, the documents covering the period from 2008 to 2018 are analyzed with respect to the countries and foreign higher education institutions, academic training and experience with the Celpe-Bras language Proficiency Exam required from candidates for the position of Lecturer. By undertaking such an analysis, we intend to contribute to studies about internationalization programs of the Portuguese Language and to discuss the way in which language education policies are implemented (SHOHAMY, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a), especially with regards to the professional's performance at the forefront of political actions related to the teaching of Portuguese as an additional language abroad.

KEYWORDS: Lectureship. Portuguese as an Additional Language. Language education policies.

1 INTRODUÇÃO

O século XXI apresenta novos paradigmas e inúmeros desafios aos profissionais da educação, uma vez que a sociedade contemporânea é cada vez mais multicultural e pluritécnica (SERRANO, 2002). Aprender a conviver com o diferente torna-se uma questão fundamental para o exercício da tolerância a fim de se cultivar a paz (UNESCO, 2009)¹, sendo que educadores têm um papel fundamental no planejamento/atualização de ações que possibilitem o desenvolvimento da solidariedade e do diálogo intercultural. Em relação ao ensino superior, percebemos movimentos para a promoção desse diálogo por meio de processos de internacionalização da Educação. O processo de internacionalização, segundo Knight (2008), deve incluir ações que efetivamente impliquem trocas bilaterais de experiências e de conhecimento.

A internacionalização da Língua Portuguesa se relaciona a um processo fundamentalmente político, de afirmação, concretização e diversificação dos usos e funções da língua no plano internacional. Destaca-se a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1996, em Lisboa, a qual reúne, atualmente, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. De acordo com Diniz (2012), os objetivos da CPLP seriam a articulação político diplomática entre os seus membros; a cooperação econômica, social, cultural, jurídica e técnico-científica; e a promoção e difusão da Língua Portuguesa (doravante LP). Um dos principais braços dessa Comunidade é o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), criado em 2002, em Cabo Verde, que tem por objetivo a promoção, a defesa, o enriquecimento e a difusão da Língua portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização oficial em fóruns internacionais. Embora a CPLP seja constituída por oito países membros, por questões históricas, políticas e econômicas, tem-se os governos português e brasileiro como gestores das políticas linguísticas promovidas pela Comunidade (OLIVEIRA; DORNELES, 2007).

O governo português tem como órgão difusor da Língua Portuguesa o Instituto Camões², sediado em Lisboa. No âmbito do Estado brasileiro, temos como principal órgão responsável pela promoção do português no exterior o Ministério das Relações

¹ Conferência Mundial sobre Ensino Superior: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social, organizada pela UNESCO, ocorrida em Paris, no ano de 2009.

² Em 1992, foi criado o Instituto Camões, com o objetivo de promover a Língua Portuguesa e a cultura portuguesa no exterior. Em 2002, foi criado o Camões - Instituto da cooperação e da língua, I.P, resultado da fusão entre o Instituto Camões e o Instituto Português de apoio ao desenvolvimento (IPAD).

Exteriores (MRE). A Rede Brasil Cultural (RBC), formada pelos Centros Culturais brasileiros (CCB), pelos Leitorados³ Brasileiros e pelos Núcleos de Estudos Brasileiros, é coordenada pelo MRE por intermédio da Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP). Além do trabalho do MRE, destacam-se as ações de promoção da Língua Portuguesa veiculadas pelo Ministério da Educação (MEC). O MEC, representado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), gerencia o trabalho relacionado à elaboração, aplicação e correção do Certificado de Proficiência e Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). O Celpe-Bras é o único exame de proficiência em Língua Portuguesa reconhecido oficialmente pelo Estado e serve como forma de comprovação de proficiência para o ingresso de estudantes estrangeiros em programas de graduação e pós-graduação, bem como para determinadas classes profissionais⁴ que queiram atuar no Brasil (SCHLATTER *et al.*, 2009).

O trabalho desenvolvido pelos Centros Culturais Brasileiros (CCBs) serve como principal veículo brasileiro de promoção do português em outros países (CARVALHO; SCHLATTER, 2011). De acordo com o portal eletrônico do Ministério das Relações Exteriores, os primeiros CCBs resultaram de missões culturais enviadas nos anos 1940 a embaixadas na América do Sul pelo Itamaraty. Atualmente, há 24 centros em atividade, os quais se localizam em quatro continentes: África (6), América (13), Europa (3) e Oriente Médio (2) (BRASIL, 2019). Esses centros são responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa e pela promoção de eventos culturais (exposições, concertos, seminários, palestras, entre outras iniciativas) voltados à difusão da cultura brasileira. Segundo informação na página da Rede Brasil Cultural (BRASIL, 2019), há um destaque para os cursos oferecidos pelos CCBs para a preparação de alunos ao Exame Celpe-Bras, bem como para o exercício de determinadas atividades profissionais que demandam a proficiência em português. Dentre essas atividades, há parcerias entre CCBs e escolas diplomáticas locais e funções jurídicas e militares em países fronteiriços ao Brasil.

O presente estudo tem como objetivo analisar os editais do Programa Leitorado Brasileiro publicados pelo MRE/CAPES entre 2008 e 2018⁵ com relação (1) aos países e instituições de destino, (2) formação exigida como pré-requisito e (3) experiência com o exame de proficiência Celpe-Bras. Ao analisar tais informações, pretende-se contribuir com a discussão acerca de programas de internacionalização do português brasileiro e o modo como são implementadas as políticas educacionais linguísticas relacionadas ao ensino de português como língua adicional pelo Estado Brasileiro no exterior, tendo como base teórica o conceito de Política Educacional Linguística de Shohamy (2006) e a abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a).

Primeiramente, apresentamos os fundamentos teóricos relacionados a políticas educacionais e linguísticas e à abordagem do Ciclo de Políticas. Em segundo lugar, discutimos sobre o Programa Leitorado vinculado ao MRE/CAPES e as suas principais características enquanto instrumento de política linguística do Estado Brasileiro. Em seguida, analisamos os editais da CAPES, destacando as categorias mencionadas acima, observando, principalmente, a descrição nos anexos dos editais. Na última parte do artigo, tecemos algumas considerações finais acerca do estudo.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS: ALGUNS FUNDAMENTOS

Shohamy (2006) apresenta o conceito de Política Educacional Linguística (PEL) para tratar mais especificamente das decisões relacionadas a políticas linguísticas no contexto educacional (escolas e universidades). Segundo a autora, as PELs são mecanismos usados para criar práticas linguísticas *de facto* em instituições e referem-se ao encaminhamento de decisões em escolas e universidades em relação à(s) língua(s) materna(s) e às línguas adicionais. Tais decisões incluiriam as escolhas das

³ Os leitores são professores universitários que atuam em instituições estrangeiras de ensino superior, promovendo a língua e a cultura do país de origem.

⁴ Um exemplo disso é a Resolução nº 1.831/08 do Conselho Federal de Medicina (publicada no D.O.U. de 24 jan. 2008, Seção I, p. 88), a qual exige a comprovação do nível Intermediário Superior no Celpe-Bras do médico estrangeiro para o registro no Conselho Regional de Medicina (CRM).

⁵ Ao término deste trabalho, tivemos a notícia da publicação de um novo edital do Programa Leitorado da CAPES, em 13 de Dezembro de 2019, cujo início dos trabalhos está previsto para o ano de 2020.

línguas que devem ser ensinadas na instituição, a idade em que se deve ensinar essas línguas, o tempo destinado ao ensino de línguas (número de horas e de anos), a qualificação dos profissionais que devem ensinar essas línguas, além dos materiais didáticos e métodos escolhidos para o ensino. Tal entendimento de política permite afirmar que os professores e demais profissionais relacionados à área de educação exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas e, dessa forma, para o processo de implementação das políticas.

O conceito de PELs discutido por Shohamy (2006) desloca o foco de análise única do texto legislativo/normativo, que pode se restringir a intenções e declarações apenas, para as práticas sociais relacionadas à linguagem, que se constituem no que Shohamy (2006) chama de “política linguística real” ou “de fato” (p. 50). A “política linguística real” deve ser observada não apenas através de declarações políticas e documentos oficiais, mas também, e sobretudo, através de uma variedade de mecanismos ou dispositivos que são utilizados para criar, afetar e perpetuar práticas linguísticas (SHOHAMY, 2006, p. 45).

Os mecanismos de política linguística incluem regras e regulações, educação linguística, exames de línguas, língua no espaço público e ideologia, mitos, propaganda e coerção. De acordo com Dorigon (2016), os mecanismos são explícitos quando marcam expressa e publicamente uma posição relativamente a uma questão linguística (como uma legislação que oficialize uma determinada língua num país). Em contrapartida, eles são implícitos quando não o fazem, o que não significa que sejam apolíticos (SHOHAMY, 2006). Segundo Shohamy (2006), esses mecanismos servem como veículos de promoção e perpetuação de pautas políticas, ideológicas, sociais e econômicas. O que acontece é que a maioria das pessoas não percebe os mecanismos implícitos como influentes no processo político. A autora discute o uso de exames de línguas como mecanismos de política linguística. Além do próprio ato de avaliar uma língua em detrimento de outra, que já seria uma atitude política importante, temos as decisões tomadas a partir dos resultados dos testes. Os testes de proficiência desempenham papel central em transformar a política linguística em materiais didáticos e outros materiais, o que é conhecido como efeito retroativo (ALDERSON; WALL, 1993).

De acordo com Dorigon (2016), a literatura brasileira tem utilizado o termo “política linguística” para designar tanto a política como a planificação linguísticas, embora ainda haja debates sobre terminologias no campo de estudos de políticas linguísticas. Para o autor (2016, p. 28), a questão central que se coloca nos estudos de políticas linguísticas é: “compreender e analisar como essas políticas se transformam em materializações por meio de instrumentos”. Em sua pesquisa de mestrado, o autor discute como o Exame Celpe-Bras se configura como um instrumento de política linguística do Estado Brasileiro e influencia diferentes campos de atuação de ensino de PLA. Diniz (2012) afirma que diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística – mesmo quando não guardam uma relação direta com ações do Estado, e mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas. O autor critica a visão de Calvet (2002, p. 146) de que só o Estado pode passar ao estágio da planificação, da intervenção política, e de que as decisões políticas são sempre conscientes e estratégicas.

Sarmiento e Kirsch (2015) asseveram que investigar as políticas em sua integralidade implica pesquisar sujeitos sociais que atuam no “aqui-e-agora de seus contextos”, a partir de sentidos locais conjuntamente construídos e contingentes a suas práticas, com limitações e interesses que influenciam diretamente as políticas. Nesse sentido, o aporte teórico do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994A) revela-se como importante instrumento para o estudo aqui empreendido, em relação ao Programa Leitorado vinculado à CAPES. A abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida em 1992, compreende o processo político como um sistema ativo, em que há uma articulação entre a formulação do discurso político e a sua implementação no contexto de prática. A partir dessa abordagem, focalizam-se as ações das práticas cotidianas, a heterogeneidade e as relações entre macro e microcontextos (MAINARDES, 2006). De acordo com Mainardes (2006), o Ciclo de Políticas contemplava, inicialmente, três contextos: o de influência, o da produção de texto e o da prática. O primeiro contexto, chamado contexto de influência, envolve a construção dos discursos políticos que darão sustentação às políticas públicas. A formação dos discursos é um processo contínuo e dinâmico, sobre o qual diversas vozes exercem influência, ora apoiando-os, ora desafiando-os. Esse contexto é protagonizado por redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, mas envolve também meios de comunicação social, grupos representativos e políticas internacionais, cujas influências entram nas arenas públicas de ação (MAINARDES, 2006, p. 51). O segundo contexto do Ciclo de Políticas, o da produção de texto, trata da

representação da política através dos textos políticos (textos legais oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais etc.). Esses textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, podendo ser contraditórios, e resultam de disputas e acordos dos grupos que competem para controlar as representações da política (MAINARDES, 2006).

O terceiro contexto integrante do Ciclo é o contexto da prática, em que as políticas não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas a interpretações e recontextualizações. As interpretações dos discursos e dos textos políticos variam conforme os profissionais que atuam no contexto da prática, cada qual com suas visões e valores pessoais. Dessa forma, no contexto da prática: “[...] a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Dentro do arcabouço teórico do Ciclo, os profissionais não são apenas implementadores de políticas, mas também formuladores de políticas. Os textos políticos delimitam fronteiras, ou o que é considerado permitido, normal, podendo constringer as escolhas desses profissionais. No caso do objeto de pesquisa deste estudo, pressupõe-se que os professores leitores desempenhem papel fundamental na implementação das políticas relacionadas à promoção do Português por meio de seu trabalho junto a instituições de ensino no exterior.

Em 1994, mais um contexto é acrescentado ao Ciclo de Políticas: o dos resultados (efeitos) e o da estratégia política. A ideia do contexto dos resultados é que as políticas deveriam ser analisadas pelos impactos que exercem – as políticas têm várias facetas e implicações sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização – e pelas suas relações com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. O último contexto, o da estratégia política, diz respeito “[...] à identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). De acordo com essa perspectiva, as políticas públicas não são processos lineares e podem sofrer diversas modificações ao longo de sua execução, seja nos discursos, nos textos políticos, na prática, ou na própria implementação.

Segundo Mainardes (2006), o Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores constitui-se num referencial útil para a análise e o entendimento de programas e políticas educacionais, pois permite a investigação crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática a fim de se constatar seus efeitos. Para Ball e Bowe (BOWE *et al.*, 1992), o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro do contexto da prática, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. Portanto, o Ciclo de Políticas pode se constituir como importante referencial teórico para a análise e reflexão sobre as políticas educacionais que vêm sendo desenvolvidas pela rede de leitorado brasileira em relação ao ensino e promoção da Língua Portuguesa. Os professores leitores são os agentes de mudança nas questões concernentes ao ensino de PLA nas instituições em que são alocados, uma vez que são os principais representantes do programa. Dessa forma, conhecer, primeiramente, as especificidades relacionadas ao processo de seleção desses profissionais, observando o contexto da produção de texto da política, é de extrema importância para a compreensão do encaminhamento desse programa de promoção da Língua Portuguesa no exterior.

2.1 O PROGRAMA LEITORADO COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA EDUCACIONAL LINGUÍSTICA DO ESTADO BRASILEIRO

Conforme discutido na seção anterior, a abordagem do Ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a) pode se constituir como uma ferramenta útil para a análise das políticas educacionais do Estado Brasileiro. No caso do Programa Leitorado, foco deste estudo, pressupõem-se que os candidatos selecionados por meio dos editais da CAPES desempenhem um papel fundamental na implementação das ações relacionadas ao ensino e promoção de PLA nas IES de destino, articulando, portanto, os contextos macro (idealização da política e os documentos relacionados a ela) e micro (atuação em nível local).

Neste trabalho, teremos como foco o Contexto da produção de texto da política do Programa Leitorado. Segundo Mainardes (2006), os textos políticos são fruto de discussões, disputas e acordos de grupos que atuam na produção textual para representar a política a ser desenvolvida. Logo, as políticas podem ser consideradas intervenções textuais, sendo limitações e possibilidades inerentes a elas.

De acordo com Mainardes (2006, p.53), “[...] as respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto de prática”. Por meio da análise dos editais da CAPES, ou seja, do discurso oficial da política em relação ao Programa Leitorado, buscamos compreender quais são as IES /países participantes do programa e qual é o perfil acadêmico dos professores projetado pelos editais, levando-se em conta, também, a exigência em relação à experiência com o Exame Celpe-Bras. Assim, nosso objetivo é fazer um levantamento das principais características e possibilidades que o discurso oficial do Programa Leitorado vinculado aos editais da CAPES engendra dentro da política de ensino de Língua Portuguesa no exterior em relação às exigências para os profissionais que levam a cabo o programa nas IES.

Os Leitorados vinculados ao MRE/CAPES voltam-se, essencialmente, para o público universitário, apresentando um perfil diferenciado do trabalho desenvolvido pelos CCBs e NEBs, cuja orientação está direcionada para as comunidades locais de maneira geral, conforme mencionado na seção anterior. Apesar da importância que o Programa Leitorado tem no contexto de internacionalização do ensino superior, há pouquíssimos trabalhos de pesquisa sobre essa Política Educacional Linguística Brasileira, ou seja, sobre a discussão acerca das atribuições do leitor brasileiro em seu contexto de atuação (AGUIAR, 2015; CARNEIRO, 2019; 2019b; DINIZ, 2012; FERREIRA, 2014; MACHADO, 2013; NÓBREGA, 2016; MACHADO, L, 2019; MORELO *et al.*, 2018; OLIVEIRA, 2017, 2018; SÁ, 2009).

No que tange ao ensino de PLA no exterior, tendo como base a análise do discurso oficial do Estado Brasileiro, Diniz (2012) aponta que o trabalho do professor leitor é fundamental para a promoção do português, uma vez que este está em contato direto com instituições universitárias de alto prestígio, embora na época ainda fossem encontrados poucos relatos de experiências de práticas docentes de ex-leitores em âmbito internacional, como anteriormente citado. No cenário atual, destacamos, o livro intitulado Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo – Experiências do Programa de Leitorado do Brasil (MORELO; COSTA; KRAEMER, 2018) que reúne valiosos relatos de leitores e ex-leitores atuantes no programa. Por meio da leitura dos artigos da coletânea, é possível vislumbrar a diversidade de ações e atividades que os professores desenvolveram/desenvolvem ao longo de sua atuação profissional no Programa. Apesar da grande contribuição do livro, ainda há carência de estudos vinculados a dados sobre o Programa Leitorado do MRE/CAPES, como mencionamos anteriormente.

Por outro lado, temos à disposição no portal eletrônico do Instituto Camões informações mais detalhadas a respeito das ações de difusão da Língua Portuguesa, com relatórios e dados das ações relacionadas à política linguística do Estado Português. A discrepância entre o número de pesquisas relacionadas ao Programa Leitorado Brasileiro e ao Programa Leitorado de Portugal revela o quanto ainda estamos engatinhando em nossas políticas de promoção da Língua Portuguesa variante brasileira.

Diniz (2012) chama atenção ao fato de o leitor ter de ser necessariamente de nacionalidade brasileira e sugere que o que está em jogo não é apenas a docência. Em sua tese de doutorado, o autor aponta opiniões divergentes de diplomatas e ex-leitores quanto ao campo de atuação do Leitorado. Segundo Diniz, polemiza-se o fato de o leitor ser ou não considerado um adido cultural por desenvolver, muitas vezes, atividades típicas do cargo, além das de ensino, como previsto nas disposições dos editais da CAPES. Em suas análises sobre o papel do leitor brasileiro, ele aponta que, enquanto os CCBs e os ICs são, respectivamente, definidos como “instituições” e “entidades”, os leitorados são caracterizados como uma “modalidade de promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira”.

Ao analisar as especificações dos cargos de leitor nos editais da Capes, Diniz (2012, p. 189) observa que a heterogeneidade das atribuições do leitorado poderia indicar que os leitores estariam “[...] subordinados antes às instituições estrangeiras do que ao Estado Brasileiro”. Em relação ao tema leitorado, Ferreira (2013) corrobora a definição de Diniz (2012) sobre a heterogeneidade do cargo do leitor. Segundo ela, o leitor é protagonista de diversas ações relacionadas à promoção da Língua Portuguesa, que vão além da sala de aula. A autora assevera que, no âmbito do planejamento de *status* linguístico da Língua Portuguesa no contexto acadêmico tailandês⁶, as atividades do Leitorado contribuíram não só para aumentar o espaço de enunciação da Língua Portuguesa falada no Brasil naquele contexto acadêmico, como também para equipar a língua por meio da oferta de materiais

⁶ A autora relata a sua atuação como Leitora na Universidade de Chulalongkorn no período de 2011 a 2013.

didáticos específicos para o ensino.

Serravalle (2009), ex-leitor na Inglaterra, menciona que a ausência de um projeto institucional, ou seja, de direcionamentos mais específicos para o trabalho dos leitores, poderia ser o motivo que leva aos diferentes entendimentos do Leitorado. Durante seu período de trabalho no exterior, os leitores ministram aulas em Língua Portuguesa, bem como trabalham temas relacionados às manifestações culturais do Brasil (SERRAVALLE, 2009). Cumpre destacar que a abertura dos postos de Leitorado está subordinada às prioridades do MRE. A particularidade das ações do Leitor e a associação constante que se faz do Leitor com o Governo Brasileiro, inclusive na instituição, na maioria dos casos em centros universitários, em que ele atua, conferem à função do Leitor uma aura de diplomata cultural que, de acordo com Diniz (2012), está constituída na tensão de (pelo menos) duas visões sobre o papel do Leitor.

Diniz (2012) observa que os leitores brasileiros se encontram na contingência de lidar com diversas atribuições nas instituições em que são alocados e precisam se ajustar sem ter orientações mais claras/definidas sobre um projeto político educacional de ensino de português. Tendo como base o discurso oficial do MRE, o autor destaca que, embora os Centros Culturais Brasileiros sejam tomados como o principal veículo público para a promoção da Língua Portuguesa, deve-se levar em conta o fato de que os leitores atuam em contextos acadêmicos de alto prestígio, que têm como característica um público-alvo influente em diversas esferas relacionadas a políticas linguísticas. Parece-nos, portanto, que há diferentes atribuições ao cargo do leitor, uma vez que há distintas ações vinculadas por esses professores junto às instituições educacionais em que atuam. Conforme relatos de ex-leitores (SERRAVALLE, 2009; FERREIRA, 2013), não há uma sistematização das atividades ou programa de ensino de base comum para os leitores brasileiros vinculados ao MRE/ CAPES. Nesse sentido, parece haver diferentes interpretações sobre o papel atribuído ao leitor e às tarefas que devem/precisam ser exercidas por esse profissional.

A inscrição para a seleção para o cargo de leitor é gratuita, conforme portaria interministerial n. 01 de 20 de março de 2006 (BRASIL, 2006), sendo que foram publicados editais anuais no período de 2007 a 2015. Após um longo período sem novos editais, houve, em 2018, a publicação de um edital, com a indicação de início de trabalho em 2019⁷. A inscrição para o Programa Leitorado ocorre mediante o envio do currículo do candidato, hospedado na plataforma Lattes, bem como dos documentos comprobatórios requisitados pelo edital específico da vaga (BRASIL, 2006). As vagas de Leitorado são estabelecidas por meio de convênio entre instituições de ensino no exterior (IES), na maioria das vezes Universidades, e embaixadas brasileiras. Diniz (2012) chama atenção para o fato de que nem sempre os leitores selecionados pelo MRE são aceitos pelas instituições estrangeiras, sendo que o “veredicto final” cabe à instituição que irá acolher o leitor no exterior. A CAPES, portanto, realiza uma pré-seleção dos candidatos à vaga de leitor nas IES, *sendo que a Instituição universitária estrangeira escolherá, dentre os candidatos pré-selecionados, o leitor que ocupará a vaga* (BRASIL, 2012). Em relação aos benefícios custeados pelo MRE para o subsídio financeiro dos professores, o leitor recebe o auxílio deslocamento para o país de destino e a mensalidade em forma de bolsa pela CAPES. Além disso, há uma contrapartida financeira fornecida pelas IES, de acordo com as particularidades⁸ de cada instituição.

A seguir, apresentamos o estudo dos editais relacionados ao Programa Leitorado Brasileiro, publicados no portal eletrônico da CAPES, referentes ao período de 2008 a 2018⁹. A análise dos editais torna-se um elemento importante para a compreensão do encaminhamento do Programa Leitorado Brasileiro, uma vez que tomamos como pressuposto que um dos eixos/pilares das políticas educacionais linguísticas está relacionado às decisões das Instituições quanto à inserção ou não de uma determinada língua em seu contexto de ensino, bem como à delimitação do perfil do profissional que atuará como agente do programa.

⁷ Ao término deste trabalho, tivemos a notícia da publicação de um novo edital do Programa Leitorado da CAPES, em dezembro de 2019, cujo início dos trabalhos está previsto para o ano de 2020.

⁸ As IES oferecem diferentes subsídios aos professores leitores contratados. Algumas IES oferecem, além de um subsídio mensal em dinheiro, alojamento, seguro saúde, dentre outros benefícios.

⁹ O período delimitado para o estudo dos editais neste trabalho, 2008 a 2018, está relacionado à disponibilidade dos documentos no portal eletrônico da CAPES. Não obtivemos acesso aos editais anteriores a 2008 nem ao edital de 2019 na ocasião da realização deste estudo.

3 ANÁLISE DOS EDITAIS DA CAPES REFERENTES AO PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO

O estudo empreendido neste trabalho teve como foco analisar (1) os países e as respectivas Instituições de ensino de destino dos leitorados brasileiros, (2) a formação acadêmica e (3) a experiência relacionada ao exame Celpe-Bras exigidas dos professores candidatos ao Programa Leitorado da CAPES, com enfoque no contexto da produção de texto (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a). Conforme mencionado anteriormente, a partir da análise desses editais, temos como objetivo ampliar a discussão acerca de como é constituído um dos eixos basilares da política educacional linguística do Programa Leitorado Brasileiro fomentado pela CAPES.

3.1 PAÍSES E IES PARTICIPANTES DO PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO VINCULADO A CAPES

Ao analisarmos os anexos de todos os editais em relação aos países participantes do Programa Leitorado Brasileiro vinculado ao MRE/ CAPES, temos um total de 63 países. Desses países, percebemos que as IES presentes na América, Europa, África e Ásia apresentam maior expressividade nos documentos. Destacamos, no Gráfico 1 a seguir, os continentes e sua porcentagem de participação nos editais analisados. Em seguida, o quadro 1 apresenta uma tabela com o detalhamento das informações referentes aos países que são mais recorrentes em todos os editais, com ocorrência mínima em três editais.

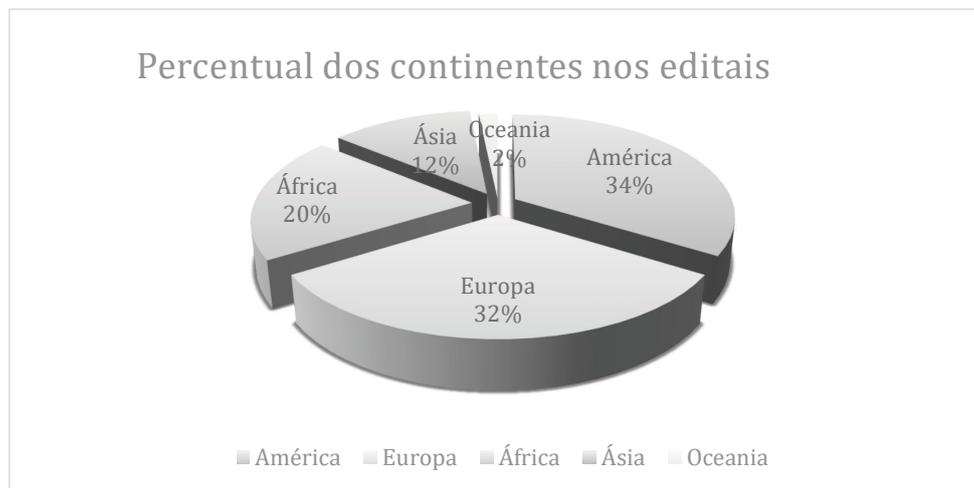


Gráfico 1: Percentual dos continentes nos editais

Fonte: Elaborado pelas autoras

País	Quantidade de editais	Editais
Alemanha	4	008/2008; 029/2011; 039/2012; 014/2015
África do Sul	4	008/2008; 009/2009; 044/2013; 037/2018
Argentina	7	008/2008; 009/2009; 023/2009; 023/2010; 044/2013; 052/2014; 037/2018
Cabo Verde	3	062/2010; 052/2014; 037/2018
Chile	3	023/2009; 062/2010; 052/2014;
China	7	008/2008; 023/2009; 029/2011; 039/2012; 052/2014; 014/2015; 037/2018
Colômbia	3	009/2009; 062/2010; 014/2015
Dinamarca	3	008/2008; 029/2011; 014/2015
EUA	6	008/2008; 039/2012; 044/2013; 052/2014; 014/2015; 037/2018
França	6	009/2009; 023/2010; 029/2011; 044/2013; 052/2014; 037/2018
Guiné Bissau	3	008/2008; 023/2009; 044/2013;
Haiti	5	008/2008; 023/2009; 029/2011; 039/2012; 044/2013;
Inglaterra	7	008/2008; 009/2009; 023/2010; 062/2010; 029/2011; 044/2013; 014/2015
Itália	3	009/2009; 044/2013; 037/2018
Moçambique	3	008/2008; 052/2014; 037/2018
Nigéria	3	008/2008; 023/2010; 029/2011
Paraguai	8	009/2009; 023/2009; 023/2010; 029/2011; 039/2012; 044/2013; 014/2015; 037/2018
Rússia	5	024/2008; 023/2010; 029/2011; 039/2012; 037/2018

São Tomé e Príncipe	3	009/2009; 044/2013; 037/2018
Ucrânia	3	008/2008; 024/2008; 023/2009

Quadro 1: Países recorrentes em todos os editais

Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir do Quadro 1, vemos que Paraguai (8 editais), Argentina (7), China (7), EUA (6) e França (6) são os países que apresentam maior ocorrência nesses documentos.

A seguir, indicamos, no Quadro 2, as IES que são mais recorrentes nos editais, com ocorrência mínima em três editais ao longo do período analisado.

IES	Editais	Número de ocorrências
Universidade Estatal Lomonossov (Rússia)	024/2008; 023/ 2010; 029/2011; 039/2012; 037/ 2018	5
Universidade de Pequim (China)	023/2009; 029/ 2011; 039/ 2012; 052/2014; 014/2015	5
Universidade Nacional de Assunção (Paraguai)	009/2009; 023/2009; 039/2012* 044/ 2013*	4
Universidade Nacional de Córdoba (Argentina)	009/2009; 023/2009; 052/ 2014; 037/ 2018	4
Universidade Estatal do Haiti (Haiti)	008/2008; 029/ 2011; 039/2012; 044/ 2013	4
Universidade de Buenos Aires (Argentina)	009/2009; 044/ 2013; 052/ 2014; 037/ 2018	4
Universidade da Califórnia (EUA)	008/2008; 039/2012; 044/2013; 037/2018	4
Universidade Nacional de Cuyo (Argentina)	008/2008; 023/ 2010; 044/ 2013	3
Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão (China)	023/2009; 052/ 2014; 037/ 2018	3
Universidade de Cabo Verde (Cabo Verde)	062/2010; 052/2014; 037/2018	3
Universidade de Bolonha (Itália)	009/2009; 044/2013; 037/2018	3
Universidade de Aarhus (Dinamarca)	008/2008; 029/2011; 014/2015	3

Universidade de Taras Shevchenko (Ucrânia)	008/2008; 024/2008; 009/2009	3
Pontificia Universidade Católica (Chile)	023/2009; 062/ 2010; 052/ 2014	3
King's College (Inglaterra)	009/2009; 029/2011; 014/2015	3
University of Communications (China)	008/2008; 029/ 2011; 039/ 2012	3

Quadro 2: Instituições com maior recorrência nos editais

Fonte: Elaborado pelas autoras

De acordo com o Quadro 2, as IES que tiveram mais presentes nos editais da CAPES foram a Universidade Estatal Lomonossov, na Rússia, e a Universidade de Pequim, na China. Destaca-se que a Universidade Nacional de Assunção, no Paraguai, indicou duas vagas nos editais de 2012 e 2013. Podemos aventar a hipótese de que a maior recorrência de IES chinesas e russas esteja relacionada ao fato de esses países estarem vinculados ao BRICS, grupo político de cooperação formado pelos países emergentes Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul.

O Gráfico 2 abaixo apresenta um resumo do número total de IES participantes em cada edital.

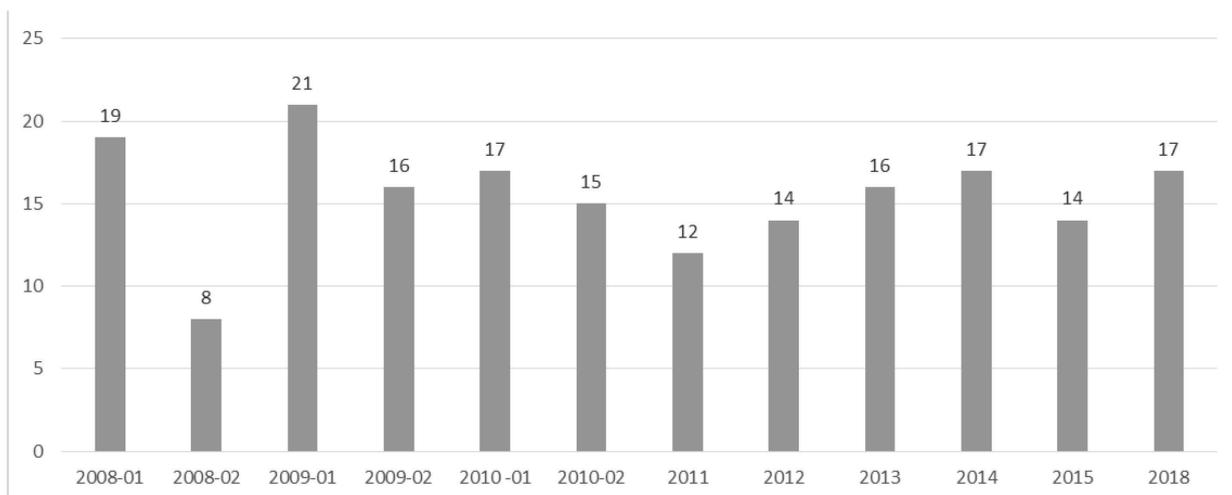


Gráfico 2: Total de Instituições por edital

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como podemos ver a partir dos dados do Gráfico 2, o número de IES participantes em cada edital varia de 14 a 19, à exceção dos editais 024/2008(2008-02) e 029/2011, que tiveram menos instituições participantes (8 e 12 respectivamente) e dos editais 024/2008 (2008-01) e 023/2009 (2009/01) que apresentaram um número maior de IES (19 e 21). Conforme discutido anteriormente, com base nos dados do quadro 2, há recorrência de certas instituições nos editais, o que poderia indicar que o Programa Leitorado Brasileiro tem sido bem aceito naqueles contextos de ensino.

3.2 ANÁLISE QUANTO À FORMAÇÃO DO LEITOR EXIGIDA NOS EDITAIS

Para a análise da formação exigida ao cargo de leitor, verificamos, primeiramente, a formação mínima exigida, apresentada na primeira seção dos editais, em que se lê “Dos requisitos básicos para a candidatura do professor ao cargo de leitor”. Após, analisamos o tipo de exigência de cada uma das IES nos anexos dos editais. Em todos os editais analisados (no período de 2008 a

2018) os requisitos mínimos para a candidatura do professor ao cargo de leitor foram: “possuir nacionalidade brasileira; ter idade mínima de 18 anos completos; possuir aptidão física e mental; estar em dia com as obrigações eleitorais e militares”. Com relação à formação do candidato, ainda nesta seção, temos nos editais no período de 2008 a 2013 o seguinte descritor: “Possuir diploma de nível superior, reconhecido na forma da legislação brasileira”. Nos editais 052/2014 e 014/2015, havia uma nova informação: “Possuir diploma de nível superior na área indicada pela IES estrangeira, reconhecido na forma da legislação brasileira”. Diferentemente dos demais editais, o edital 037/2018, especificava o tipo de diploma exigido: “Possuir diploma de nível superior na área de licenciatura em português, reconhecido na forma da legislação brasileira”.

Sobre a formação em nível de pós-graduação, os editais que compreendem o período de 2008 a 2010 não apresentam, explicitamente, pré-requisitos de pós-graduação nem em nível de mestrado nem de doutorado. No edital 029/2011, percebemos algumas especificações em relação à formação acadêmica, a saber, “experiência no ensino de linguística, teoria literária, literatura brasileira, cultura brasileira, política cultural, ciências sociais, ciência política ou relações internacionais, a depender das especificidades de cada vaga”, embora também não especifique pós-graduação como um pré-requisito. A partir do edital 039/2012, temos a exigência de formação em nível de mestrado ou doutorado como pré-requisito: “[...] possuir formação acadêmica (doutorado ou mestrado) e experiência no ensino de linguística, linguística aplicada, literatura brasileira, cultura brasileira, ou outras áreas, conforme indicado pela instituição estrangeira”.

Em relação à experiência com o Exame Celpe-Bras, observamos que os editais 039/ 2012 e 044/2013 consideram a experiência relacionada ao Exame no que diz respeito a pesquisa acadêmica, preparação de estudantes, aplicação ou credenciamento de instituições como postos aplicadores. Nos demais editais, não temos a referência ao Celpe-Bras nos requisitos mínimos ao cargo de leitor.

O Quadro 3 a seguir apresenta, de forma resumida, os principais pré-requisitos relacionados à formação acadêmica e à experiência com o Exame Celpe-Bras à candidatura do professor ao cargo de leitor entre 2008 e 2018.

Editais/ Formação	Diploma de nível Superior reconhecido pela legislação brasileira	Pós-Graduação (Mestrado ou Doutorado)	Experiência com o Exame Celpe-Bras
008/2008	X		
024/2008	X		
009/2009	X		
023/2009	X		
023/2010	X		
062/2010	X		
029/2011	X		
039/2012	X	X	
044/2013	X	X	X
052/2014*	X ¹⁰	X	X

¹⁰ Os editais 052/2014 e 014/2015, no quesito diploma de graduação, indicaram que o candidato verificasse o Anexo 1 do edital para ter conhecimento da natureza do diploma.

014/2015*	X	X
037/2018*	X ¹¹	X

Quadro 3: Formação acadêmica e experiência com o Celpe-Bras – pré-requisitos da CAPES

Fonte: Elaborado pelas autoras

Percebemos, a partir da análise do quadro 3, que é a partir de 2012 que os editais apresentam a formação em nível de pós-graduação como requisito obrigatório. Essa exigência pode estar relacionada à natureza do trabalho exercido pelos leitores nas IES, que, conforme discutido por Diniz (2012), lidam com diversas atribuições dentro de instituições de nível superior que vão muito além da sala de aula. Oliveira (2018) também destaca a demanda das IES pela procura de profissionais com maior formação, uma vez que os leitores atuam em atividades relacionadas aos programas de Pós-graduação das IES em que atuam.

3.2.1 FORMAÇÃO EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO DESCRITA NOS ANEXOS DOS EDITAIS PELAS IES

Em relação à formação acadêmica exigida pelas IES descrita nos anexos dos editais, o estudo delimitou duas categorias: graduação e pós-graduação. A primeira corresponde à natureza do diploma exigido pelas IES em termos de graduação, bacharelado ou licenciatura, e a segunda está relacionada aos cursos de mestrado, doutorado ou especialização, conforme descrição nos documentos. Sobre o diploma de graduação, observamos as ocorrências dos seguintes casos: (A) Licenciatura ou Bacharelado em Letras, (B) Licenciatura ou Bacharelado outro, quando não há uma especificação explícita no edital sobre a área de formação, e (C) a categoria não menciona a Licenciatura ou Bacharelado, quando a IES não faz referência à graduação na descrição dos requisitos¹² à vaga de leitor. Abaixo, temos um exemplo do edital 037/2018 para ilustrar como essas informações aparecem nos anexos dos editais.

¹¹ O edital 037/2018 apresenta como critério o diploma de Licenciatura em Português.

¹² Embora, em alguns casos, a IES não mencione o diploma de graduação, é de conhecimento do candidato à vaga de leitor a necessidade de possuir um diploma de nível superior, de acordo com as informações relacionadas aos pré-requisitos constantes na primeira parte do edital da CAPES, conforme mencionado anteriormente.

País	Universidade	Perfil do Leitor
África do Sul	University of Cape Town	<ul style="list-style-type: none"> - Mestrado completo; - Preferencialmente com título de doutor; - Experiência no ensino de português como língua estrangeira; - Habilidade de ensinar com recursos tecnológicos; - Conhecimentos de língua inglesa
	University of Pretoria	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Letras e mestrado; - Três anos de experiência no ensino de português brasileiro para estrangeiros; - Conhecimento de literatura brasileira, cultura brasileira ou linguística; - Experiência com o CELPEBras; - Fluência em inglês

Quadro 4: Edital 037/2018

Fonte: Brasil (2018)

Podemos observar, na imagem acima, que a Universidade da Cidade do Cabo (University of Cape Town) não menciona a graduação em sua descrição do perfil do leitor. Nesse caso, seria a ocorrência C (não menciona licenciatura ou bacharelado). Já a universidade de Pretória (University of Pretoria) destaca a licenciatura em Letras, o que seria condizente com a ocorrência A (Licenciatura ou Bacharelado em Letras).

O Gráfico 3, abaixo, resume a análise realizada, indicando o número de ocorrências de cada uma das categorias nos editais.

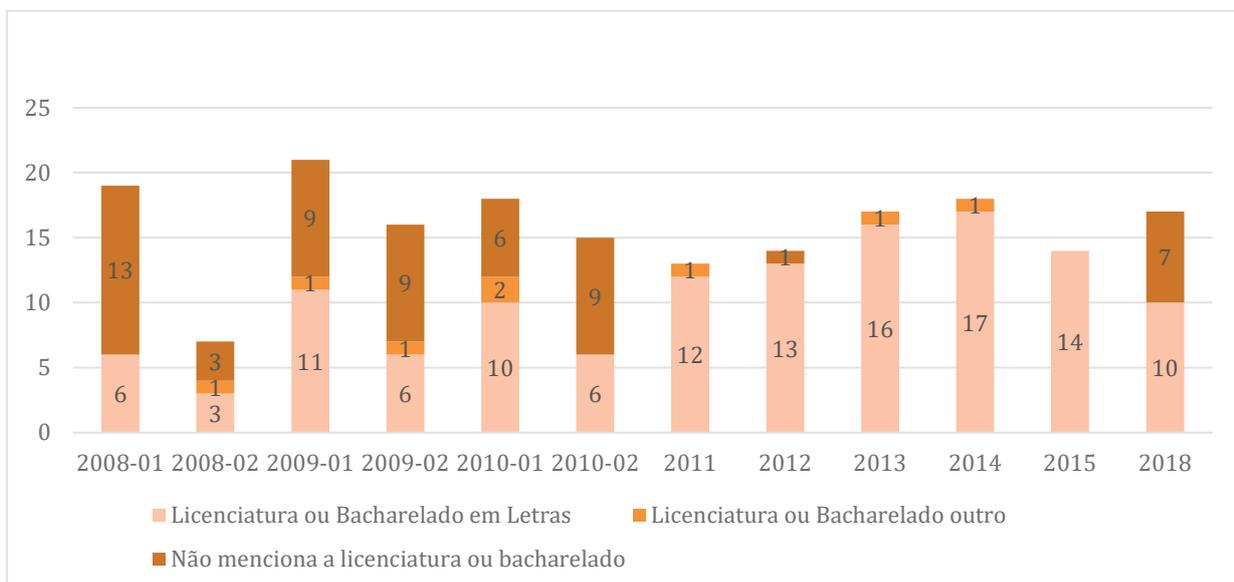


Gráfico 3: Tipo de graduação exigida pelas IES

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com base nos dados apresentados acima, é possível identificar uma crescente demanda pela formação específica na área de Letras (Licenciatura ou Bacharelado) a partir do edital 029/2011. Isso se revela também ao observarmos os dois últimos editais (014/2015 e 037/2018), em que não há menção a outra área de formação em nível de graduação que não seja Letras. Esse resultado corrobora os dados de Oliveira (2018), cuja análise do perfil dos professores leitores selecionados pelos editais da CAPES no período de 2010 a 2014 revelou que 78,5% tinha a formação no curso de Letras.

3.2.2 FORMAÇÃO EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO

Com relação ao nível de pós-graduação exigido pelas IES, temos indicado nos anexos dos editais os cursos de mestrado, doutorado ou especialização em Letras ou ainda mestrado, e/ ou doutorado sem uma especificação de área de formação como pré-requisitos ao cargo de leitor. O quadro abaixo, referente ao anexo do edital 037/2018, exemplifica como essas informações aparecem nos editais.

País	Universidade	Perfil do Leitor
Argentina	Universidad de Buenos Aires	<ul style="list-style-type: none"> - Jovem pesquisador; - Título de mestrado e preferencialmente doutorado - Conhecimentos de língua espanhola; - Experiência na área de linguística aplicada; - Experiência no ensino de português para estrangeiros.
	Universidad Nacional de Córdoba	<ul style="list-style-type: none"> - Formação mínima de Doutorado na área de Letras/língua portuguesa e ensino de língua estrangeira; - Nível avançado de fluência em espanhol; - Experiência no ensino de literatura, com desejável ênfase na literatura infanto-juvenil.

Quadro 5: Edital 037/2018

Fonte: Brasil (2018)

Observamos que a Universidade de Buenos Aires menciona o título de mestrado como requisito mínimo para a candidatura do professor, sendo que o título de doutorado é apontado como preferencial. Em ambos os casos, não há uma especificação em relação à natureza desses cursos. A Universidade Nacional de Córdoba, por sua vez, menciona o grau mínimo de doutor na área de Letras como um requisito à vaga de leitor. A seguir, temos um exemplo do edital 029/2011, em que a maioria das IES indicou a possibilidade de formação de Mestrado ou doutorado em Língua Portuguesa.

País / Universidade	Perfil do Leitor
1) Alemanha / Universidade de Heidelberg	Mestrado ou Doutorado em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Linguística ou Linguística Aplicada. Graduação em Letras. Experiência no ensino de língua portuguesa, na variante brasileira, para estrangeiros. Experiência no ensino de Linguística e/ou de Teoria Literária e Literatura Brasileira. Experiência relacionada ao CELPE-Bras (pesquisa, credenciamento de instituições como postos aplicadores, aplicação ou preparação de estudantes para a atestação do Exame) (desejável). Fluência em alemão (desejável).
2) China / Universidade de Pequim	Mestrado ou Doutorado em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Linguística ou Linguística Aplicada. Graduação em Letras. Experiência mínima de dois anos no ensino de língua portuguesa, na variante brasileira, para estrangeiros. Experiência no ensino de Linguística e/ou de Teoria Literária e Literatura Brasileira. Fluência em inglês.

Quadro 6: Edital 029/2011

Fonte: Brasil (2011)

O Gráfico 4, abaixo, apresenta uma síntese da análise das categorias encontradas nos anexos dos editais em termos de ocorrência.

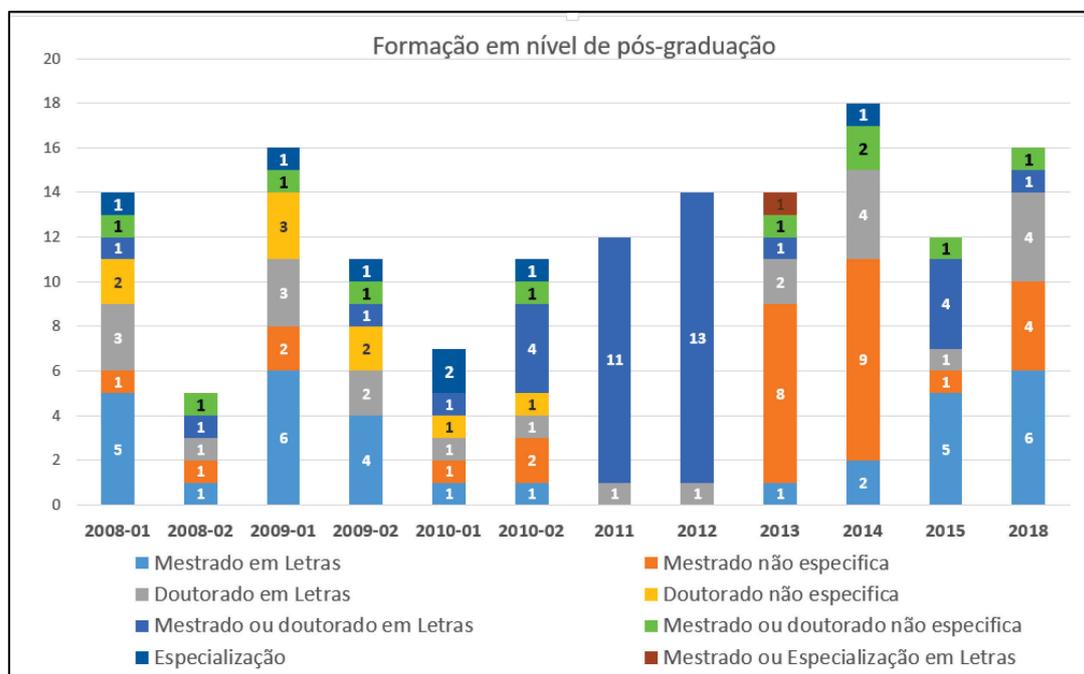


Gráfico 4: Tipo de pós-graduação exigido pelas instituições

Fonte: Elaborado pelas autoras

É importante destacar que a indicação de curso de pós-graduação pelas IES nem sempre se configura como uma exigência. Em muitos casos, a IES indica como desejável a formação em nível de doutorado, por exemplo, ou ainda a formação em nível de mestrado como uma alternativa ao doutorado, como vimos nos exemplos de editais apresentados anteriormente.

Identifica-se, a partir do Gráfico 4, que em todos os editais há uma preferência pelo nível de pós-graduação, mesmo que essa formação só tenha sido estabelecida pela CAPES como um pré-requisito a partir do edital 039/2012, conforme discutido na seção anterior. Em termos de nível de formação, destaca-se que, em todos os editais, há uma preferência pela formação mínima em nível de mestrado. No que tange ao tipo de mestrado, percebe-se que as IES destacam a área de Letras na maioria dos editais. Apenas nos editais 044/2013 e 052/2014 essa especificação é indicada por um número menor de IES. Em todos os editais, há referência à formação em Letras em nível de mestrado. Nos editais 029/2011 e 039/2012, a maioria das IES indica a possibilidade de mestrado ou doutorado em Letras.

A indicação de formação em nível de mestrado ou doutorado, como já discutido anteriormente, revela a necessidade das IES de contratar profissionais que estejam aptos a lidar com diferentes atividades vinculadas ao âmbito acadêmico. Nesse sentido, infere-se que os leitores selecionados pela IES no processo final sejam profissionais com uma formação em nível de pós-graduação na área de Letras.

3.3 EXPERIÊNCIA COM O EXAME CELPE-BRAS

A experiência com o Exame Celpe-Bras aparece como pré-requisito na descrição inicial dos editais da CAPES nos anos de 2012 e 2013. No entanto, como mostra o gráfico abaixo, há menção à experiência com o Exame como um ponto desejável no perfil do candidato ao cargo de leitor ou, em alguns casos, como um pré-requisito (exigência) à vaga de acordo com as IEs, em diferentes momentos dos editais. Abaixo, o gráfico apresenta um resumo desse tipo de ocorrência relacionada ao Exame Celpe-Bras nos anexos dos editais ao longo do período analisado neste trabalho.

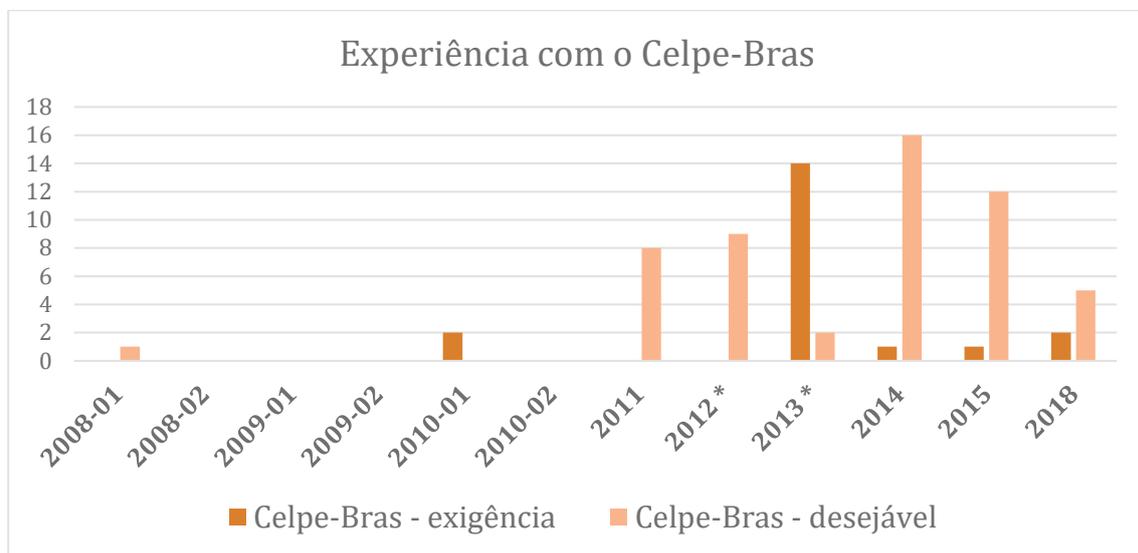


Gráfico 5: Experiência com o Celpe-Bras solicitada pelas IES

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como podemos observar no gráfico 5, há referência ao Exame Celpe-Bras ao longo dos editais, à exceção dos editais 024/2008 (2008/02), 009/2009, 023/2009 e 062/2010 (2010-02). Vemos que no edital 052/2014 houve um número maior de IES que destacaram a preferência por candidatos com experiência relacionada ao Celpe-Bras. Vemos que no edital 044/2013 houve mais IES que indicaram a experiência com o Exame como pré-requisito. Os dados referentes ao último edital, 037/2018, nos mostram que algumas IES continuam destacando seu interesse por candidatos que tenham experiência com o Exame Celpe-Bras.

O aumento da preferência por professores com experiência no Exame Celpe-Bras no edital 052/2014 pode estar relacionado à

expansão de postos aplicadores do Exame no Brasil e no exterior a partir da publicação da portaria nº334 do INEP em 2013¹³. Além disso, podemos aventar a hipótese de que os inúmeros projetos de expansão da internacionalização das IES que emergiram nesse período possam ter favorecido a demanda por profissionais com experiência com o Exame Celpe-Bras, tendo em vista a procura pelo Exame. A exemplo disso, no Brasil, tivemos o Programa Ciência Sem Fronteiras, juntamente com o Idioma sem Fronteiras, que mobilizaram muitas ações de internacionalização e intercâmbio entre estudantes de IES brasileiras e estrangeiras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo fazer uma análise dos editais do Programa Leitorado para IES estrangeiras, fomentados pela CAPES e publicados entre 2008 e 2018 com relação a (1) países e Instituições de ensino de destino, (2) formação exigida e (3) experiência com o Exame de proficiência Celpe-Bras. Ao empreender tal análise, tivemos o intuito de contribuir com estudos acerca de programas de internacionalização da Língua Portuguesa e discutir o modo como são implementadas as políticas educacionais linguísticas (SHOHAMY, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a), sobretudo no que concerne às demandas relacionadas aos grupos e agentes que estão à frente das ações políticas relacionadas ao ensino de português como língua adicional no Programa Leitorado brasileiro.

A análise dos editais teve como alicerce a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores, tendo como foco o contexto da produção de texto, contexto importante para a compreensão da política educacional relacionada ao Programa Leitorado. Os editais aqui analisados representam a visão do MRE, constituindo-se como um dos pontos basilares para a seleção dos profissionais que atuam nas IES, direcionando, portanto, a escolha dos profissionais que levam a cabo as ações de ensino e promoção da Língua Portuguesa na variedade brasileira nesse programa. Cabe destacar, no entanto, como discute Mainardes (2006), que os textos políticos não mantêm, necessariamente, clareza e coerência interna, podem ser contraditórios e utilizar os termos-chave da política de modo diverso, e precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Com relação aos objetivos específicos deste trabalho, a partir da análise diacrônica dos editais da CAPES relacionados ao processo de seleção de professores ao cargo de leitores em IES vinculadas ao Programa Leitorado Brasileiro, percebemos que houve recorrência de IES como destino dos leitores brasileiros. Instituições localizadas na América, na Europa, na África e na Ásia apresentam o maior número de ocorrência nos editais. A Universidade de Lomonossov, na Rússia e a Universidade de Pequim, na China, foram as instituições que tiveram maior participação nos editais, aparecendo cinco vezes ao longo do período analisado. Podemos inferir que essa recorrência esteja relacionada ao fato de os países sede das IES estarem vinculados ao BRICS, grupo político de cooperação formado pelos países emergentes Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul.

Sobre a formação acadêmica e a experiência com o Exame Celpe-Bras, foram constatadas mudanças na descrição dos pré-requisitos indicados pela CAPES, na seção inicial dos editais, em que são mencionados os critérios mínimos para a candidatura ao cargo de leitor, bem como nas exigências das IES em relação a esses quesitos nos anexos dos editais. Acerca da natureza do diploma de nível superior, até o edital 014/2015, não havia sido mencionada a natureza do diploma de graduação pela CAPES. É somente no edital 037/2018 que temos a especificação da licenciatura em Português nos requisitos obrigatórios para a candidatura ao cargo de leitor. Por outro lado, ao analisarmos os anexos dos editais, em que as IES destacam os seus pré-requisitos e suas preferências, percebemos que a exigência em relação à formação na área de Letras já estava sendo apontada e sua recorrência vinha aumentando a partir do edital 039/2012, tanto no âmbito da graduação quanto de pós-graduação. Isso aponta para a natureza de docência no cargo de leitor.

Com relação à experiência com o Exame Celpe-Bras, apenas os editais 039/2012 e 044/2013 apresentam esse critério na seção dos requisitos mínimos para a candidatura descritos pela CAPES. Embora essa experiência tenha sido mencionada no edital 0242008 (2008-01) por uma instituição apenas, percebemos que é a partir do edital 062/2010 (2010-01) que o Celpe-Bras passa

¹³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou, no dia 4 de julho de 2013, a Portaria nº334, que dispõe sobre credenciamento, reconhecimentos e descredenciamento de novos Postos Aplicadores do exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.

a ser destacado por algumas IES, sendo considerado um pré-requisito ou um ponto desejável no perfil do candidato à vaga de leitorado. Essa indicação das IES em relação ao Exame poderia estar vinculada ao processo de expansão de seus postos aplicadores, no Brasil e no exterior, que se deu a partir da publicação da Portaria nº334, pelo INEP, conforme discutido anteriormente.

Percebemos, ao longo deste estudo, que os pré-requisitos revelam uma política educacional linguística de promoção da Língua Portuguesa ainda em construção, uma vez que tais critérios não parecem estar estabelecidos de forma sistematizada nos documentos analisados. Assim, não é possível obter métricas específicas em relação às características do profissional esperado pelo Programa Leitorado. Por outro lado, notamos que as IES, cada uma seguindo suas especificidades, apresentam uma descrição mais detalhada do tipo de profissional que buscam para atuar no Programa Leitorado, tendo em vista as demandas que subjazem ao papel que os leitores terão de desempenhar em seu ambiente de trabalho.

De modo geral, a partir dos dados obtidos, sobretudo no que concerne às demandas das IES, pode-se interpretar que o candidato ao cargo de leitor deve apresentar uma formação específica na área de Letras, em Língua Portuguesa, tanto na graduação quanto na pós-graduação, além de ter experiência com o Exame Celpe-Bras, embora esse último não seja uma exigência constante em todos os editais. Parece-nos, portanto, que há uma busca por profissionais com formação específica na área de Letras, o que entendemos ser benéfico ao Programa de Leitorado Brasileiro, uma vez que tais profissionais lidam com decisões importantes em relação ao ensino e à difusão da Língua Portuguesa no exterior e devem estar preparados para dar conta de tais tarefas. Por outro lado, possuir a formação em Letras, Língua Portuguesa, como é apontado pelos editais aqui analisados, não garante que o professor tenha formação para o ensino de Português como Língua Adicional. Desse modo, julgamos ser importante que os critérios de pré-seleção descritos pelo MRE/CAPES destaquem a formação em Português como Língua Adicional em nível de graduação e/ou pós-graduação como um ponto importante no perfil do leitor.

Julgamos ser necessário mais estudos relacionados ao Programa Leitorado, bem como a programas relacionados ao ensino de português como língua adicional no exterior, concernentes ao estado brasileiro, de modo a compreender melhor, por meio de instrumentos e dados concretos, como esses programas são encaminhados, tendo em vista o contexto de atuação e as demandas acadêmicas vinculadas aos profissionais que levam a cabo as ações de ensino e promoção da Língua Portuguesa em seu local de prática. Compreendemos as limitações do estudo aqui empreendido, uma vez que tivemos como foco apenas um dos contextos do Ciclo de Políticas de Ball, que foi o contexto do texto. Desse modo, sugerimos que outras pesquisas sejam empreendidas a partir deste estudo, tendo como objetivo a veiculação dos outros contextos do ciclo de políticas, sobretudo no que concerne ao contexto dos resultados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. L. R. O Programa de Leitorados do Ministério das Relações Exteriores do Brasil: o ex-leitor José Maria Rodrigues relata suas experiências durante os quatro anos de leitorado no território paraguaio. *Estação Científica*, Macapá, v. 5, n. 2, p. 103-110, jul./dez. 2015.

BALL, S.J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Portaria Interministerial nº 01/2006*. Dispõe sobre os termos de criação do Programa Leitorado. Brasília, DF: Gabinete do Ministro, 2006. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/505063/dou-secao-1-22-03-2006-pg-28>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. *Programa Leitorado. Editais*. Brasília, DF: Disponível em <https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/10088-programa-leitorado>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Credenciamento de Postos tem critérios definidos. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/legislacao/2013/portaria_n334_2013.pdf Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. Edital DRI/CGCI nº. 009/2009. Brasília, 20 de abril de 2009, 2009b. Disponível em: <http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. Edital DRI/CGCI nº. 023/2009. Brasília, 23 de outubro de 2009, 2009c. Disponível em: <http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. Edital DRI/CGCI nº. 23/2010. Brasília, 03 de maio de 2010, 2010a. Disponível em: <http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. Edital DRI/CGCI nº. 062/2010. Brasília, 21 de outubro de 2010, 2010b. Disponível em: <http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. Edital DRI/CGCI nº. 029/2011. Brasília, 15 de julho de 2011, 2011b. Disponível em: <http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 15 fev. 2019.

CALVET, L.-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CARNEIRO, A.S.R. O Programa Leitorado do Governo Brasileiro: ideologias linguísticas e práticas de ensino em um contexto situado. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 43, p.259-289, jan./jun.,2019. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao43/d/artigod5.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CARNEIRO, A.S.R. O Leitorado Brasileiro da Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul: uma experiência com o ensino de Português como Língua Adicional em um contexto pós-colonial. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v.17, n.1, p. 121-144, jan./abr.2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.07>. Acesso em: 10 ago. 2019

CARNEIRO, A.S.R. O Programa Leitorado do Governo Brasileiro: Ideologias Linguísticas e Práticas de ensino em um contexto situado. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 43, p.259-289, jan./jun.,2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658373>. Acesso em: 20 jul.2019

CARVALHO, S.; SCHLATTER, M. Ações de Difusão Internacional da Língua Portuguesa. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, jun. 2011. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil>. Acesso em: 22 fev.2012.

DINIZ, L. R. A. *Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. 2012. 378f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

- DORIGON, T. *O Celpe-Bras como instrumento de política linguística: um mediador entre propósitos e materializações*. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- FERREIRA, L. O Leitorado Brasileiro na Tailândia: Uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 10-29, 2014.
- KNIGHT, J. *Higher Education in Turmoil: the Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
- MACHADO, L. E. W. As ações do Estado brasileiro para a promoção da língua, da literatura e da cultura do Brasil no Paraguai. *Revista Vozes dos Vales- Publicações Acadêmicas UFVJM*, Minas Gerais, ano II, n. 4, out. 2013.
- MACHADO, L. Programa de leitorado brasileiro: algumas considerações sobre sua configuração e sobre o espaço dedicado à literatura. *Cadernos de Pós-graduação em Letras*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 178-193, 2019.
- MAINARDERS, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.
- MORELO, B.; COSTA, E.V. da.; KRAEMER, F.F. *Ensino e Aprendizagem de língua Portuguesa e Cultura Brasileira Pelo Mundo: Experiências Do Programa de Leitorado Do Brasil*. Roosevelt, NJ: Boavista Press, 18 de jul. de 2018.
- NÓBREGA, M. H. de. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016.
- OLIVEIRA, G. M. de; DORNELLES, C. Políticas internacionais del portugués. *Real Instituto Elcano*, v. 01, p. 1-7, 2007. Disponível em: http://www.realinstituto-elcano.org/analysis/ARI2007/ARI135-2007_Muller Acesso em: 05 jan. 2016.
- OLIVEIRA, L. M. *Programa de Leitorado: diálogo entre política linguística externa e professores de PFOL no Brasil*. 2017. 276f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- OLIVEIRA, L. M. Programa de leitorado do Brasil: discussões sobre o perfil do leitor. *Matraga*, RJ. v. 25, n. 44, p. 252-271, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/34153> Acesso em: 20 jun. 2018
- SARMENTO, S.; KIRSCH, W. Inglês sem fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, v. 68, n.1, p. 47-59, Florianópolis, jan/abr 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2015v68n1p47>. Acesso em: 05 jan. 2016.
- SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R.; PRATI, S.; ACUÑA, L. Celpe-Bras e CELU: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG. 2009. p. 95-122.
- SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 271-306. 2016. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 10 mar. 2017.

SERRANO, G.P. *Educação em valores: como educar para a democracia*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SERRAVALLE DE SÁ, D. O leitorado brasileiro em Manchester: política linguística e o ensino de português como língua estrangeira. *Cadernos de Letras da UFF- Dossiê: Difusão da Língua Portuguesa*, v. 39, p. 31-40, 2009. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/39/artigo1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

SHOHAMY, E. G. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge, 2006.

WALL, D.; ALDERSON, J.C. Does washback exist? *Applied Linguistics*, v.14, n.2, p. 115-129, jun. 1993.

UNESCO. Relatório Final. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2009, Paris: United National Educational. Paris. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189242e.pdf> Acesso em: 15 mar. 2018.



Recebido em 31/03 /2020. Aceito em 22/05/2020.