

UMA ANÁLISE EM POLÍTICA LINGUÍSTICA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA CRÍTICA E DE PRÁTICAS TRANSCULTURAIS EM UM CONTEXTO ESTADUNIDENSE

A LANGUAGE POLICY ANALYSIS ON PORTUGUESE AS A CRITICAL AND TRANSCULTURAL LANGUAGE WITHIN A UNITED STATES CONTEXT

Alencar Guth¹

RESUMO: De acordo com Shohamy (2006, p. xv-xvi), a “[p]olítica linguística [...] precisa ser entendida por uma perspectiva mais ampla, que envolva mecanismos, políticas e práticas, assim como o conjunto de negociações, conversas e batalhas que ocorrem entre eles.” Nesse sentido, pretendo apresentar uma análise de uma política linguística de ensino de português como língua adicional (PLA) a partir de algumas de suas multifaces: desde a mais formal e explícita até a(s) mais implícita(s), construída(s) em práticas linguísticas em sala de aula. Em outras palavras, apresentarei um contexto de ensino de PLA em que, por um lado, o português é considerado uma língua crítica para o governo norte-americano, enquanto, por outro lado, a língua se constitui em práticas de poesia nipo-brasileira nas atividades em aula. Desse modo, o intuito do trabalho é problematizar essas políticas linguísticas não só como mecanismos de poder estatal, mas como práticas linguísticas e transculturais, nas quais o(a) professor(a) é agente das políticas e não apenas uma peça do mecanismo. Para isso, a partir da Política Linguística como campo de atividades (RAJAGOPALAN, 2013), são analisadas algumas informações sobre o contexto em que a pesquisa ocorre, bem como alguns resultados de trabalhos realizados em sala de aula e publicados em uma revista cultural. Por fim, além de compartilhar materiais didáticos, anseio proporcionar reflexões sobre a agência docente (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015) como parte dessas políticas linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Política Linguística. Línguas críticas. Português como língua adicional (PLA). Agência docente. Transculturalidade.

ABSTRACT: According to Shohamy (2006, p. xv-xvi), “Language policy, therefore, needs to be understood in a broader perspective that includes mechanisms, policies and practices as well as the set of negotiations, conversations and battles that take place among them.” In this sense, I intend to present a language policy analysis on a Portuguese as an additional language (PAL) policy from some of its multifaces: from the more formal and explicit to the implicit and built-in-classroom ones. In other words, I will present a PAL teaching context – an initiative of The Flagship Program in the United States – in which, on one hand, Portuguese is considered a critical language to the United States government, whereas, on the other hand, that language constitutes itself through Japanese Brazilian poetry practices in class. Thus, this work aims to problematize these language policies not only as state mechanisms, but also as linguistic and transcultural practices, in which the teacher is a policy agent, and not only a piece of the mechanism. In order to achieve that objective, from the Language Policy as a field of activities (RAJAGOPALAN, 2013), the analysis takes into account some information about the research context as well as some results of in-class works that were published in a cultural magazine. Finally, besides sharing didactic material, I aim to provide some reflections on teacher agency (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015) as part of those language policies.

KEYWORDS: Language Policy. Critical languages. Portuguese as an Additional Language (PAL). Teacher agency. Transculturality.

¹ Doutorando em Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR), professor substituto de Linguística Aplicada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professor temporário de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR). Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Linguística (GPLIN - UFPR) e do Grupo de Pesquisas em Estudos do Texto e do Discurso (GPTD - UFPR/Unicentro). Fulbright *Alumnus*. E-mail: alencarguth@gmail.com.

1 Introdução

Ao enxergar na minha prática a oportunidade de realizar uma pesquisa em políticas linguísticas, decidi misturar os papéis e me inserir na investigação como pesquisador, como professor de português como língua adicional (PLA), como pesquisado e como sujeito-agente de políticas linguísticas. Não que isso normalmente não ocorra em práticas em sala de aula, mas, muitas vezes, não me coloco explicitamente nesses papéis – e, até onde os diálogos com colegas me fizeram saber, também não é algo tão claro para mais professores da área. Construí esse pensamento mais reflexivo em diálogo com a obra seminal de Bortoni-Ricardo (2008) sobre o(a) professor(a) pesquisador(a). Segundo a professora pesquisadora, com o perdão da repetição,

[o] professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso em refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Levando isso em consideração, a pesquisa aqui apresentada se insere no campo da autoetnografia, pois, como dizem Atkinson, Coffey, and Delamont (2003, p. 62, tradução nossa), os(as) pesquisadores(as), ao tratarem desse tipo de investigação, “são, eles mesmos, parte do processo representativo no qual estão envolvidos e são parte da história que estão contando”².

Além da minha posição nesse contexto geral, situo a pesquisa no campo dos estudos da linguagem ao dialogar com teóricos da política linguística (PL). Para isso, recorro especialmente a Spolsky (2004) e Shohamy (2006), os quais permitem entender as políticas linguísticas a partir de perspectivas que vão além de modelos meramente burocráticos de política e planejamento, pois estendem a análise da PL às relações ideológicas, às crenças, à educação, a mecanismos de promoção da língua etc. Além disso, os autores enxergam a língua a partir de uma visão expandida, como sendo interativa e negociada, sem fronteiras fixas como se veria de uma perspectiva mais estruturalista.

Nessa esteira, a pesquisa tem como objetivo principal problematizar o papel de um professor como sujeito-agente em um mecanismo de política linguística internacional, buscando analisar como essa política pode ser redefinida a partir de práticas de sala de aula. A construção do processo de pesquisa e dos seus resultados ocorre por meio da triangulação de pressupostos teóricos da PL (SHOHAMY, 2004; SPOLSKY, 2004; RIBEIRO DA SILVA, 2013; MCCARTY, 2011) e dos estudos em agência docente (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015) com informações documentais e dados gerados em sala de aula. A esses discursos, ainda, adiciono o meu relato e a minha crítica como professor pesquisador.

O caso pesquisado é de uma política de ensino/aprendizagem de português como língua crítica nos EUA, o *Portuguese Flagship Program* (PFP), da *University of Georgia* (UGA), cujo objetivo é desenvolver proficiência em estudantes universitários para que possam realizar atividades de estudo e estágio no Brasil. Ali atuei como tutor de português durante dois semestres letivos, com certa autonomia para escolhas didáticas e de conteúdo. Uma das atividades

² “They themselves form part of the representational processes in which they are engaging and are part of the story they are telling” (ATKINSON; COFFEY; DELAMONT, 2003, p. 62).

realizadas, aparentemente em desencontro com o entendimento do português como língua crítica (conceito que desenvolvo mais à frente), foi a leitura e produção de haicais.

Depois de realizada a atividade, em parte publicada em uma revista cultural da universidade em questão, percebi como o *status* crítico do português para os EUA e as práticas de minhas aulas poderiam parecer dissonantes, afinal, ensinar literatura (“não brasileira, mas japonesa”) em aulas de português (“e não de japonês”) como língua crítica para o Ministério da Defesa americano não parece muito utilitário. Essa aparente incoerência passou a ser o argumento que me provocou me colocar como professor e agente em políticas linguísticas.

A partir desse *insight*, percebi que ao pensar no haicai como um tipo de poesia japonesa já incorporada ao imaginário brasileiro, quis expressar uma brasilidade pautada na diversidade das regiões e de seu povo, diferente daquela estereotipada que os estrangeiros, muitas vezes, pensam que conhecem. Essa vontade veio daquilo que demonstrei mais adiante, com o modelo ecológico de agência docente de Priestley, Biesta e Robinson (2015), visto que é parte de uma história construída no decorrer da minha experiência em ensino de PLA há sete anos.

A partir daqui, introduzirei o contexto de ensino, explicitando alguns entendimentos do português como língua crítica nos Estados Unidos e apresentando mais detalhadamente o programa no qual ensinei português naquele país. Em seguida, trarei um recorte da teoria da PL para fundamentar esse contexto de práticas linguísticas e, então, descrever a atividade de produção de haicais, relatando as minhas impressões como agente desse tipo de política linguística. Além disso, durante o relato como professor pesquisador, procurarei, então, dialogar com alguns conceitos de agência docente.

Espero que os diálogos que o trabalho venha a promover encorajem outros(as) professoras(as) a agir nas políticas linguísticas como docentes agentes que ensinam a partir dos seus entendimentos de língua e cultura brasileiras. Por fim, almejo que este texto também seja um veículo de compartilhamento do próprio material didático desenvolvido para e na atividade.

2 Por que “língua crítica”?

Como já anunciei no título do artigo e desta seção, o português é considerado uma língua crítica no contexto norte-americano. O adjetivo “crítica”, nesse contexto específico, é normalmente associado a duas linhas de interesse: à competitividade econômica e à segurança dos Estados Unidos. Quero apresentar breves definições desses interesses governamentais porque se relacionam diretamente à criação das iniciativas de políticas linguísticas que figurarão neste texto. Além disso, explico essas noções para reforçar o meu argumento (apenas provocativo) de que o ensino de poesia em sala de aula poderia parecer alheio ao real interesse das políticas linguísticas explícitas envolvidas no processo.

Para lidar com esse tema, o governo norte-americano junta os esforços, principalmente, do Departamento de Educação, do Departamento de Estado e do Departamento de Defesa. São diversas iniciativas que se entrecruzam por entre esses setores governamentais para criar práticas de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras críticas e comumente menos ensinadas, com o intuito de atender às necessidades em torno das duas linhas de interesses em línguas críticas mencionadas anteriormente.

Em relatório sobre os resultados preliminares do *The National Security Language Initiative* (NSLI), programa vinculado à Casa Branca, o Departamento de Educação afirma que

[e]ssa iniciativa representa o reconhecimento de que habilidades em línguas estrangeiras são essenciais para engajar governos e pessoas estrangeiros, especialmente em regiões críticas do mundo, e para promover entendimento, levando respeito a outras culturas e encorajando reformas. Essas habilidades são fundamentais, também, para a *competitividade econômica e interesses de segurança da nação*³. (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2008, p. 01, tradução nossa, grifo nosso)

No trecho acima, fica clara a intenção do governo norte-americano em se aproximar de nações de regiões que estejam despontando economicamente e/ou que possam apresentar alguma ameaça à segurança do país, ou seja, regiões que se tornam críticas para os interesses norte-americanos. Além disso, como contrapartida a quem se interessar em estudar essas línguas, além das bolsas e oportunidade de intercâmbio no exterior, há diversas oportunidades de trabalho, inclusive no próprio governo americano (cf. COMFORT, 2011).

Em adição a isso, para me aproximar do contexto da minha pesquisa, apresento uma iniciativa do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, o *National Security Education Program* (NSEP). O NSEP foi criado em 1991 para conceder bolsas para estudantes de graduação, pós-graduação e outros parceiros de instituições de ensino superior dos Estados Unidos. Essas bolsas são para desenvolver os programas e para estudos em línguas e regiões críticas para a segurança nacional norte-americana. Sua ênfase é no estudo de línguas não ocidentais e não europeias, como árabe, chinês, hindi, russo e outras⁴, entre elas, o português (com ênfase no Brasil). O NSEP possui nove iniciativas para a promoção do estudo dessas línguas críticas, entre elas, a mais relevante para este artigo, é o *The Flagship Program* (TFP).

Em um folheto intitulado *O que o negócio quer: necessidades linguísticas no século 21*⁵, o TFP aponta para a necessidade de se saber línguas locais (dos países críticos) para que não se perca oportunidades de negócios por desentendimentos linguísticos ou por comunicações que só ocorrem no local e na língua local. Além disso, para sucesso nos negócios, o texto do programa afirma que o conhecimento da cultura dos lugares é tão importante quanto a língua local – mas seria possível separá-las? O TFP ainda exemplifica que não basta um(a) representante de uma empresa saber espanhol para atuar na América Latina se ele(a) não conhece a cultura do país específico em que ele ou ela vai negociar. Nesse mesmo documento, o português e o mercado brasileiro apareciam, à época, como promessas no mundo dos negócios (DUGGAN, 2009, p. 9, tradução nossa): “muitos representantes de negócios concordaram que o português, no mercado brasileiro, se tornaria cada vez mais importante [...]”⁶.

Na sua página na internet⁷, o TFP afirma ter uma rede de 31 *Flagship Programs* em 23 instituições de ensino superior dos EUA. Ainda de acordo com o site, são seis as línguas que possuem *Flagship Programs* ativos: árabe, chinês, coreano, persa, português e russo. Entre os 31 *Flagship Programs*, dois são em língua portuguesa, e eles se encontram na *University of Texas* e na instituição em que parte desta pesquisa aconteceu, a *University of Georgia* (UGA).

³ “This initiative represents recognition that foreign language skills are essential for engaging foreign governments and peoples, especially in critical world regions, and for promoting understanding, conveying respect for other cultures, and encouraging reform. These skills are also fundamental to the economic competitiveness and security interests of the nation” (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2008, p. 01).

⁴ A lista de línguas críticas para o NSEP está disponível em: <https://cutt.ly/zxxEc7J>. Acesso em: 15 fev. 2021.

⁵ “What business wants: language needs in the 21st Century”.

⁶ “Most business representatives agreed that Portuguese, in the Brazilian market, would become increasingly important.” (DUGGAN, 2009, p. 9).

⁷ Disponível em: <https://www.thelanguageflagship.org>. Acesso em: 21 mar. 2021.

O *Portuguese Flagship Program* (PFP), da UGA, é um braço do NSEP em uma das principais instituições de ensino superior do estado da Georgia e do Sul dos Estados Unidos – além do PFP, a UGA também conta com um programa de *Flagship* em russo. O PFP financia intercâmbios de verão, um semestre de estudos em uma universidade brasileira e seis meses de estágio no Brasil para seus alunos de português. São oportunidades atrativas para que estudantes da universidade aprendam essa língua e, assim, façam parte do “seleto” grupo financiado pelos departamentos do governo americano para aprender uma língua crítica.

Em geral, o PFP oferece tutorias de português para que os(as) alunos(as) de cursos regulares da universidade possam atingir um nível avançado de proficiência no exame *Oral Proficiency Interview* (OPI), um teste que consiste em uma entrevista por telefone entre o(a) candidato(a) e um(a) avaliador(a), esse(a) último(a) designado(a) a avaliar as habilidades de interação do(a) falante conforme critérios do *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL)⁸. Os(as) alunos(as) com o nível avançado podem aproveitar um intercâmbio de um ano no Brasil (um semestre de estudos e um semestre de estágio), onde podem aperfeiçoar as suas habilidades na língua e conhecer mais da cultura brasileira.

Na UGA, como tutor do PFP, tive autonomia para não apenas ensinar a língua portuguesa almejando que os alunos obtivessem uma boa nota no OPI, mas para selecionar os tópicos culturais que quisesse/pudesse ensinar. Entre esses tópicos, para uma sequência de aulas, selecionei o haicai por ser um gênero de poesia que, à época, me fez lembrar de Curitiba, a cidade onde eu morava no Brasil, a qual foi berço e morada de alguns haicaístas conhecidos, como Paulo Leminski, Alice Ruiz e José Marins, e que possui muitas marcas da herança japonesa.

A partir do exposto acima, pretendo problematizar essa escolha docente, por meio de uma análise na área da PL, como uma decisão que pode ser, aparentemente, distante das ameaças da segurança nacional dos Estados Unidos e que, *a priori*, não parece prometer resultados econômicos visíveis para o país, considerando-se a *criticidade* do português no país. Porém, como veremos adiante, não deixa de ser uma decisão que cumpre com os objetivos das políticas linguísticas institucionais, isto é, ensinar língua e cultura de regiões críticas para os EUA.

3 E por que a política linguística?

A PL é um “campo de atividade” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 33) que teria surgido por volta dos anos 1960, quando houve a descolonização das “novas” nações africanas e asiáticas, nas quais a diversidade linguística era considerada um problema a ser solucionado pelos linguistas (RIBEIRO DA SILVA, 2013). Segundo McCarty (2011, p. 6, tradução nossa), as abordagens da área, na época, eram lineares e tecnocráticas, pois buscavam “identificar o problema, formular a política, implementá-la, avaliá-la e revê-la se necessário”⁹.

Porém, a partir dos anos 1980, começaram a surgir críticas a essa primeira geração da PL. Passou-se a criticar o pressuposto de que as políticas linguísticas sempre surgem a partir de decisões conscientes de um único agente específico, visto que as políticas linguísticas eram – e ainda são, muitas vezes – divididas entre políticas (decisões, acordos, ordens etc.) e planejamento (implementação das políticas) (RIBEIRO DA SILVA, 2013; CALVET, 2007). Assim, essa nova

⁸ Disponível em: <https://www.actfl.org/assessment-research-and-development/actfl-assessments/actfl-postsecondary-assessments/oral-proficiency-interview-opi>. Acesso em: 28 ago. 2021.

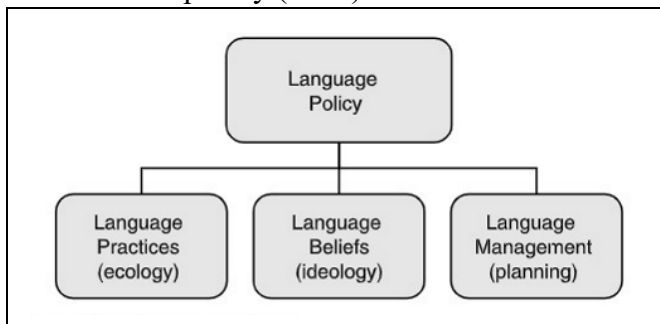
⁹ “identify the problem, formulate the policy, implement and evaluate it, and revise accordingly” (MCCARTY, 2011, p. 6).

época da PL passou a entender as políticas como construtos ideológicos que espelham e reproduzem a questão do poder na sociedade (MCCARTY, 2011, p. 6).

Seguindo essa linha, a partir dos anos 1990 e até hoje, a PL passou a expandir ainda mais o seu campo de estudo, adicionando outros sujeitos às suas práticas. Bernard Spolsky (2004), por exemplo, faz parte da geração da teoria da PL que passou a levar em conta o sujeito nas pesquisas em políticas linguísticas, considerando as práticas, as ideologias e o gerenciamento linguísticos os elementos que compõem as políticas linguísticas (SPOLSKY, 2004) – e não somente os problemas linguísticos ou a dicotomia política/planejamento, como ocorria anteriormente nesse campo de estudos (RIBEIRO DA SILVA, 2013).

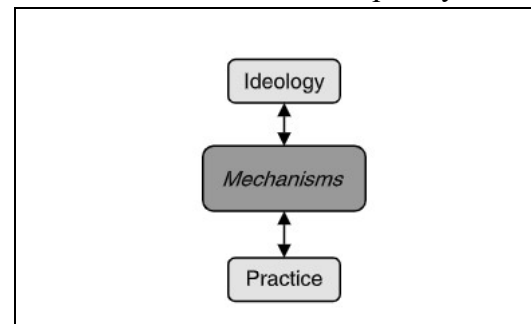
Esse modelo teórico de Spolsky (2004), por sua vez, inspirou Elena Shohamy (2006) a expandir o artefato metodológico da área. A autora desloca os conceitos do modelo de Spolsky e adiciona o conceito de *mecanismos* entre as ideologias e as práticas linguísticas. Segundo a autora, “no interior do quadro da PL proposto por Spolsky (2004), os mecanismos se encontram no coração da batalha entre ideologia e prática”¹⁰ (SHOHAMY, 2006, p. 54, tradução nossa). De acordo com a autora, esses mecanismos seriam usados para afetar as práticas linguísticas do nosso dia a dia a partir da ideologia do Estado. Além disso, segundo ela, as batalhas ocorrem quando, por exemplo, línguas são usadas como instrumentos de manipulação, isto é, quando servem para criar *status* especiais para determinadas nações dentro de uma comunidade global (SHOHAMY, 2006). Abaixo apresento o modelo de Spolsky (2004) (Figura 1), a adaptação proposta por Shohamy (2006) (Figura 2) e o modelo da autora (Figura 3), no qual Shohamy tipifica alguns mecanismos.

Figura 1 – Modelo de política linguística de Spolsky (2004)



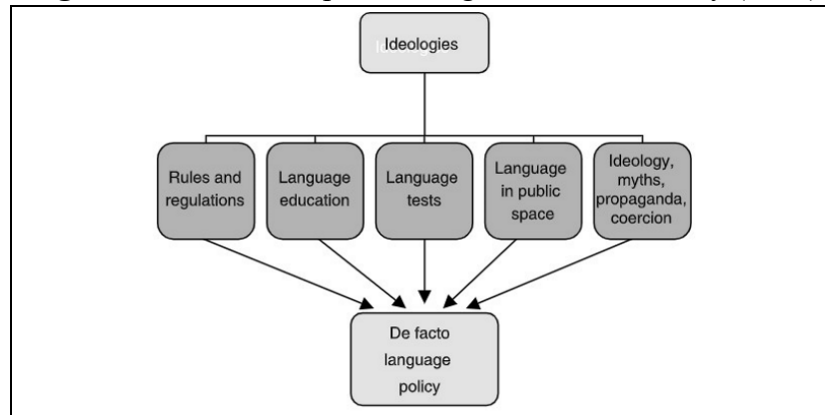
Fonte: SHOHAMY (2006, p. 53)

Figura 2 – Adaptação de Shohamy ao modelo de Spolsky



Fonte: SHOHAMY (2006, p. 55)

¹⁰ “Within the LP framework proposed by Spolsky (2004), mechanisms lie at the heart of the battle between ideology and practice” (SHOHAMY, 2004, p. 54).

Figura 3 – Modelo de política linguística de Shohamy (2006)

Fonte: SHOHAMY (2006, p. 58)

Dessa forma, se pensássemos de acordo com as concepções mais antigas de políticas linguísticas, o PFP, por exemplo, seria a implementação de políticas linguísticas superiores, isto é, de decisões do governo norte-americano sobre a necessidade de se estudar uma língua crítica – inclusive, atribuir o *status* “crítico” à língua é uma decisão que vem de cima e seria um assunto precioso à seara de estudos da PL que se atrai pela dicotomia política/planejamento. No entanto, quando os departamentos de Estado, de Educação e da Defesa associam essas línguas e países à segurança nacional e à competitividade econômica, o governo norte-americano associa a isso não apenas as línguas, mas os territórios e os demais praticantes dessas línguas, sujeitos que, em uma pesquisa pautada nos conceitos precursores da PL, não seriam levados em conta.

Mesmo assim, sempre me interessei por entender políticas linguísticas explícitas porque deixam claro o que determinado governo, entidade ou instituição entende por língua e por sujeitos que praticam língua. Por outro lado, também me interessei pelo que não necessariamente segue essas políticas oficiais e, ainda assim, pode ser (mais) efetivo. É por isso que os(as) teóricos(as) mais referenciados para tratar das políticas linguísticas, neste artigo, são Shohamy (2006) e Spolsky (2004), justamente por considerarem o *in between* entre políticas oficiais e práticas linguísticas e por tornarem possível considerar um maior número de envolvidos nas práticas linguísticas como sujeitos das políticas linguísticas.

Embora eu tenha criticado, de certa forma, a dicotomia política/planejamento, neste artigo venho usando “políticas” para me referir a decisões e implementações oficiais e “práticas” para tratar das atividades linguísticas do dia a dia. Mas essa diferença se trata apenas de uma diferenciação útil ao texto. Isso porque, concordando com Diniz (2012, p. 24), é interessante nos afastarmos “de perspectivas que restringem a política linguística a situações de planejamento linguístico, pois consideramos que o político está inscrito na própria língua, não havendo prática linguística cuja natureza não seja política”. Assim, a política é uma prática e a prática é política.

Voltando ao caso deste texto, vê-se que o Estado (norte-americano) pode criar *status* (crítico) para determinadas línguas (árabe, chinês, coreano, persa, português, russo etc.) e suas nações (Irã, Brasil, Rússia, China etc.) e, assim, colocar mecanismos em meio a essas batalhas (NSEP, TFP, PFP etc.). Assim, passei a entender o PFP como um mecanismo de política linguística (e eu, professor, como uma “peça” dele) e o Brasil como um país “crítico” para o governo norte-americano. Quando me dei conta disso, comecei a refletir sobre as minhas ações como professor e as suas relações com o posicionamento ideológico do Estado norte-americano,

com o português e o Brasil como críticos à segurança e à competitividade econômica dos EUA e com o PFP como mecanismo da política linguística norte-americana.

Em resumo, passei a avaliar o meu posicionamento nessa arena de ideologias e práticas linguísticas, bem como a questionar se professores(as) de português em um mecanismo de política linguística como o PFP devem agir de acordo com essa perspectiva, ou se devem contrapô-la ou problematizá-la. Enfim, acreditando na agência do(a) professor(a), devo respeitar as escolhas de cada um(a). No meu caso, apresento, neste artigo, uma escolha que, como já disse, parece estar desvinculada do propósito de um mecanismo de política linguística que coloca o português do Brasil como língua crítica – afinal, um haicai traz algum alívio para a segurança de um país corriqueiramente envolvido em bombardeios no Oriente Médio?

4 A transculturalidade na poesia japonesa em aulas de português nos Estados Unidos

Se levarmos em conta que o PFP é um mecanismo de política linguística do governo norte-americano, e que essa política carrega a ideologia do Estado, como dizem os teóricos da PL citados anteriormente, então o(a) professor(a) de português seria uma “peça” desse mecanismo de transmissão ideológica. Porém, analisando-se de outra perspectiva, ele(a) também faz parte de uma prática que nunca está parada, ele(a) seria uma peça semente do mecanismo, pois dialoga com sujeitos, culturas, variedades linguísticas diversas, diferentes mídias etc. Portanto, ensinar língua é, além de uma política linguística, uma atividade transcultural.

Ao tratar de transculturalidade, não posso de deixar de destacar que o prefixo trans- tem sido cada vez mais requisitado em questões que, antes, eram multi- ou inter-. Sobre isso, Silva (2019) elaborou uma boa explicação a partir do texto de Nicolescu (2015). Nas palavras da autora,

[...] o multicultural promove a tolerância à diferença, instiga os sujeitos a conhecerem as diferentes culturas, e detectarem as diferenças entre a sua cultura e a do outro, permitindo que as diferenças sejam reconhecidas e toleradas. O viés intercultural, por sua vez, se faz presente quando existe o contato entre as culturas e uma se deixa ser tomada pelas influências da outra, e pode existir a legitimação da cultura do outro enxergando-a como diferente, mas não inferior nem superior. Tanto o viés multicultural quanto o intercultural buscam o reconhecimento das diferentes culturas no cenário das sociedades constituídas. Porém, ainda assim, deixam de buscar o que existe entre, através e além das culturas – movimento peculiar dos princípios trans. *Para além de se ocupar com as diferenças, a transculturalidade procura enxergar e destacar as semelhanças entre os sujeitos e suas culturas, permitindo, assim, aos sujeitos entenderem que, apesar das diferenças, existem elementos que nos interconectam uns aos outros e ao mundo físico em que habitamos.* (SILVA, 2019, p. 145, grifo nosso)

Pennycook (2007), ainda, ao propor que se pense em fluxos transculturais das variedades de inglês globais, faz um levantamento de alguns autores que tratam do que se pensa/pensou sobre o que é cultura. Entre esses está Welsch (1999), que, assim como Pennycook (2007), prefere o termo transculturalidade¹¹. Segundo Welsch (1999), no nível macro, isto é, no nível da sociedade, esse fenômeno é uma consequência da diversidade e da complexidade das culturas modernas e corresponde aos diferentes modos de viver que se inter-relacionam e se reproduzem

¹¹ Para saber mais sobre cultura e inter/multi/transculturalidade, conferir Welsch (1999) e Pennycook (2007).

junto às migrações e aos meios de comunicação, visto que as fronteiras entre as culturas estão se esmaecendo – e, assim, já não se pode tratar de culturas fixas e delimitadas. No nível micro, ou nível do indivíduo, por sua vez, as pessoas podem se formar a partir conexões e estudos de diferentes partes, justamente por conta do que ocorre no nível macro.

Portanto, considerando o que dizem Nicolescu (2015), Silva (2019) e Welsch (1999), os emaranhamentos e os atravessamentos que compõem as culturas (ou transculturais) de hoje são diferentes de uma disposição, ou enfileiramento, de diferentes culturas. Por isso, as atividades culturais já se tornaram hibridizadas, mestiças, e dessa mistura não podem deixar de transpassar as línguas e as salas de aula também.

Sabendo dessa “impureza” linguística e cultural, o(a) professor(a) é cada vez mais chamado(a) a se posicionar, a fazer escolhas, enfim, a agir diante da transculturalidade. Voltando ao caso do PFP e à análise por meio da PL, o(a) professor(a) pode ser, além de uma peça do mecanismo de política linguística, um *agente* de políticas linguísticas (transculturais). Ou seja, ainda que o(a) professor(a) seja parte desse mecanismo e possa ser veículo da ideologia do PFP, do TFP, do NSEP e da mais alta esfera política dos Estados Unidos, existe uma outra possibilidade para se pensar na sua prática que, em maior ou menor grau, pode modificar os resultados das políticas linguísticas em que está inserido(a): a agência docente.

Priestley, Biesta e Robinson (2015) estabelecem um modelo ecológico de agência docente a partir do conceito de agência de Emirbayer e Mische (1998). Para os três primeiros autores, a agência docente seria formada pela inter-relação entre três aspectos na atividade de professores(as): 1) interacional: composto por histórias de vida e por histórias profissionais dos(as) docentes; 2) projetivo: que estabelece o tempo de desenvolvimento das atividades, se a curto ou longo prazo; e 3) prático-avaliativo: composto pelas instâncias cultural, estrutural e material que se relacionam com as atividades do(a) professor(a) – lugar onde se encontra a escola, *layout* do prédio, os materiais didáticos etc. (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015).

Esses aspectos são importantes porque dialogam com as decisões e ações dos professores e das professoras. No caso do primeiro aspecto, o(a) professor(a) relaciona o seu passado à sua atividade presente ao levar as suas experiências de vida e de profissão para ação; no segundo caso, no aspecto projetivo, o(a) professor(a) define o futuro da atividade conforme seus objetivos, que se relacionam com o aspecto interacional e com o aspecto prático-avaliativo, isto é, projeta a duração da atividade, por exemplo, com base nas condições passadas e do seu entorno; o aspecto prático-avaliativo diz sobre as crenças do professor, os discursos nos quais se inscreve, as relações dele com os alunos e com a comunidade, o espaço em que a atividade vai ocorrer (sala de aula, museu, rua etc.) e outros.

A partir disso, percebe-se que esse conceito se baseia em uma noção temporal/relacional do trabalho docente, e essa noção é o que fez Priestley, Biesta e Robinson (2015) dialogarem com Emirbayer e Mische (1998). Segundo esses últimos, agência é um

processo de engajamento social marcado pela temporalidade, informado pelo passado (no seu aspecto habitual), orientado para o futuro (como uma capacidade de imaginar possibilidades alternativas) e “atuado” no presente (como a capacidade de contextualizar hábitos passados e projetos futuros com contingências do momento). (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998, p. 963, tradução nossa¹²)

¹² “temporally embedded process of social engagement, informed by the past (in its habitual aspect), oriented toward the future (as a capacity to imagine alternative possibilities) and ‘acted out’ in the present (as a capacity to

Isso quer dizer que diversos tempos estão envolvidos no processo de agência e que eles se relacionam entre si e com as circunstâncias do momento de cada prática. Segundo Priestley, Biesta e Robinson (2015), assim ocorre com a agência docente¹³.

Para aproximar o meu papel de professor e as práticas linguísticas no PFP ao modelo ecológico de agência docente de Priestley, Biesta e Robinson (2015), pretendo relacionar meu relato aos aspectos interacional, projetivo e prático-avaliativo da teoria dos autores. Essa reflexão pode explicar a minha função como “peça” do “mecanismo” de política linguística, a qual fez que, como professor, eu não planejasse as aulas exclusivamente como um preparatório para o OPI, nem como uma aula de cultura brasileira com os temas que eu já havia constatado que os alunos conheciam como cultura brasileira, tampouco como uma aula que explicaria o porquê de português ser uma língua crítica – abordagens que não são inválidas ou negativas, mas que não me pareciam adequadas para os alunos iniciantes naquele momento.

Primeiramente, como professor do PFP, defini a poesia haikai como tema de estudos em alguns encontros. Esse tipo de poesia, simples e que tradicionalmente trata da natureza e das estações do ano, considerada japonesa de nascença, adaptou-se à língua brasileira e passou a fazer parte do leque cultural que é o Brasil atual. Essa escolha se deu a partir do aspecto interacional do modelo de Priestley, Biesta e Robinson (2015), visto que, como professor de português para estrangeiros há mais ou menos sete anos, o que mais vi e vejo é que alunos estrangeiros, especialmente americanos, conhecem o Brasil a partir de clichês: futebol, carnaval, pessoas não-brancas, favelas, comida boa, samba e bossa nova. Além disso, em alguns livros didáticos e em muitas aulas de português, os estereótipos são reforçados. Poucos estrangeiros sabem sobre nossos sistemas e preferências de transporte, sobre as diferentes etnias que povoam o Brasil, sobre a urbanização das regiões ou sobre o Sistema Único de Saúde (SUS).

Para fazer uma escolha de tema que fugisse um pouco do clichê e do estereótipo (não que os clichês e os estereótipos não devam ser problematizados), resgatei essa constatação da minha prática docente e pude levar um pouco da cidade onde eu morava no Brasil, Curitiba/PR, visto que entre os(as) professores(as) que trabalhavam na universidade, eu era o único que tinha vínculos com a Região Sul naquele momento. Além disso, mesmo sendo brasileiro e da Região Sul do país, quando me mudei para Curitiba, fiquei surpreso com a quantidade de referências à cultura japonesa na cidade. Foi nessa época, também, que tive meus primeiros contatos com o haikai. Inclusive, em uma disciplina de literatura infantil na graduação em Letras, trabalhamos com o gênero e fomos convidados a escrever nossos próprios haicais na ocasião de um seminário em aula, o que me mostrou que poderia ser uma boa ideia para uma oficina de poesia.

Nesse sentido, junto com a poesia do haikai, eu poderia mostrar como em parte do Brasil há presença da cultura japonesa, como houve grandes ondas migratórias e, ainda, como há quatro estações do ano – o que, por incrível que pareça, pode ser surpreendente para alguns estudantes. A ideia de mostrar algo diferente não é que os estudantes simplesmente aprendam aquele conteúdo, mas que problematizem suas crenças sobre determinados locais, seus estereótipos e se abram a aprender e a se surpreender com algo novo. Todos esses temas permearam os diálogos das aulas que apresento a seguir.

contextualize past habits and future projects with the contingencies of the moment)” (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998, p. 963).

¹³ Apesar de acreditar na importância da agência discente em qualquer processo docente, não tratarei desse aspecto neste artigo porque a ampliação do recorte caberia a outro trabalho.

Resumidamente, as atividades da oficina proposta foram as seguintes: 1) na primeira aula (60 minutos) lemos alguns haicais, discutimos sobre seus temas e as interpretações possíveis, sobre o fato de ser um poema originário no Japão sendo escrito no Brasil e em português, bem como sobre a sua aparente simplicidade em expressar, em poucas palavras, uma espécie de fotografia, geralmente da natureza e das estações do ano; 2) a partir dessa aula, solicitei aos alunos que selecionassem uma foto para cada estação do ano, fotografada por eles mesmos, e me mandassem por e-mail; 3) na segunda aula, falamos um pouco mais dos haicais e suas condições de produção, com mais atenção à sua forma; 4) a partir disso, na mesma aula, mostrei as fotos enviadas pelos estudantes e pedi que começassem a escrever haicais motivados por suas próprias fotos, sem tanto cuidado com a questão silábica, mas mantendo os três versos e os cortes do poema (conforme página 2 do material – Figura 4); 5) os alunos foram para casa com a tarefa de finalizar e me enviar os poemas; 6) na aula seguinte, apresentamos os poemas para todos os alunos, momento em que cada aluno explicou a história das fotos e leu os seus poemas. Na página quatro do material dado aos alunos, ainda, constam quatro fotos extraídas da internet por mim, para caso algum dos estudantes não tivesse fotos para compartilhar, mas nenhuma precisou ser usada.¹⁴ Na Figura 4, apresento o material didático do que chamei de “Oficina de Haicais”:

Figura 4 – Materiais didáticos da Oficina de Haicais

OFICINA DE HAICAIS! Vamos ler alguns haicais?	1	2
<p>Voam andorinhas – Na moldura da janela uma tarde azul (José Marins)</p>	<p>silêncio na mata a mariposa pausa na flor outro silêncio (Alice Ruiz)</p>	<p>CARACTERÍSTICAS</p> <p>CORTE (KIRO)</p> <ul style="list-style-type: none"> - É a divisão do poema em duas partes, ou seja, dos três versos, o primeiro será a primeira parte e os dois últimos a outra, ou vice-versa. Estas partes deverão ter sentido completo. - Cada parte deve conter uma imagem que, quando juxtaposta uma com a outra, relacionem-se mentalmente, ou seja, que a conclusão fique por conta do leitor. - Não pode ocorrer o uso exagerado dos sinais de pontuação. <p style="text-align: right;"><i>Voam andorinhas – Na moldura da janela uma tarde azul (José Marins)</i></p>
<p>Com as boas novas o carteiro e sua mochila Os ipês floridos (José Marins)</p>	<p>passo a passo nas patas-de-vaca o outono se afasta (Alice Ruiz)</p>	<p>KIGO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Significa “palavra-de-estação” - Representa um termo ou palavra que indique a estação do ano em que este aconteceu e faça referência a ela. - Podemos encontrar no haikai o kigo propriamente dito ou o referencial. <p style="text-align: center;"><i>Com as boas novas o carteiro e sua mochila Os ipês floridos (José Marins)</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Calor de verão A trabalhadora que dá ter essa preguiça (José Marins)</i></p>
<p>Calor de verão A trabalhadora que dá ter essa preguiça (José Marins)</p>	<p>novas telhas à primeira chuva a nova goteira (Paulo Leminski)</p>	<p>FORMA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corresponde à estrutura física do haikai, os três versos. - No haikai japonês, a forma corresponde a dezessete sons. No haikai brasileiro, ela se refere a dezessete sílabas poéticas, distribuídas em cinco sílabas poéticas no primeiro verso, sete no segundo e cinco no terceiro, sem rimas e sem título. <p style="text-align: center;"><i>Um sereno lento Algumas recordações molham minha face (José Marins)</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Um se-re-no len-to 1 2 3 4 5 Al-gu-mas re-cor-da-ções 1 2 3 4 5 6 7 mo-llham mi-nha fa-ce 1 2 3 4 5</i></p>
<p>Um sereno lento Algumas recordações molham minha face (José Marins)</p>	<p>tudo claro ainda não era o dia era apenas o raio (Paulo Leminski)</p>	<p>Outras Características</p> <ul style="list-style-type: none"> ~ A natureza é o tema principal. ~ É composto no tempo presente e não se usa o gerúndio. ~ Usa-se linguagem simples e de fácil compreensão. ~ Não se deve intelectualizá-lo. ~ O antropomorfismo deve ser descartado. ~ Cuidado com o uso de adjetivos. ~ Fazê-lo em duas partes, evitar fazer em uma ou três partes. ~ Cuidado com o uso de advérbios, locuções adverbiais e interjeições.
<p>Silêncio: as cigarras escutam o canto das rochas (Bashô)</p>	<p>coisas do vento a rede balança sem ninguém dentro (Paulo Leminski)</p>	
<p>No falecimento Lenço grande demais Pro sentimento. (Millor Fernandes)</p>	<p>Desfolha-se a rosa. Parece até que floresce O chão cor-de-rosa. (Guilherme de Almeida)</p>	

¹⁴ O material editável e em melhor resolução pode ser requisitado ao autor pelo e-mail disponibilizado nos elementos pré-textuais do artigo.

EXEMPLO:

*A pipa se elevando
sobre cabeças e risos
Pai zado do filho
(NÃO RECOMENDÁVEL)*

*A pipa se eleva
sobre cabeças e risos
Um filho e seu pai
(RECOMENDÁVEL)*

*Sobre o telhado
está trinta o pombo solitário
Maniã de inverno
(NÃO RECOMENDÁVEL)*

Muro caiado (1ª parte)
Bougainville vermelho (2ª parte)
Um ponto azul (3ª parte)
(NÃO RECOMENDÁVEL: típico haikai prateleira)

Um sabiã
refresca-se com um banho
na poça d'água
(NÃO RECOMENDÁVEL: haikai feito em uma única parte se torna explicativo e muito óbvio)

Adaptado de: <http://neuartigo.brasfscola.uol.com.br/poemas-poissis/c-quechua.htm>. Acesso em 29 out. 2019.

AGORA É A SUA VEZ DE CRIAR HAICAIS

Vamos começar pelas estações do ano. Escreva todas as palavras que te remetam a cada estação:

Estação:		Estação:		Estação:		Estação:	
NOME	VERBO	NOME	VERBO	NOME	VERBO	NOME	VERBO

Inspire-se nas fotos abaixo para criar o seu próprio haikai:




Photo by John Bialas on Unsplash




Photo by Jiah on Unsplash




Photo by Andre Basso on Unsplash




Photo by Chris Guhrath on Unsplash

Fonte: O Autor (2019).

Um dos motivos para a escolha do gênero se pautou em algo que sempre me interessou no Brasil e com o que já trabalhei em outros momentos de minha carreira: a diversidade étnica e as migrações. Nesse sentido, a poesia haikai apresenta uma mescla étnica entre japoneses e brasileiros que parece muito distante da realidade norte-americana. Tratar de migração e raça no Brasil, nas aulas do PFP, foi bastante interessante porque os alunos puderam problematizar essa questão nos Estados Unidos, bem como construir mais sentidos sobre a criação identitária brasileira a partir dos escravos e seus descendentes, das migrações europeias e asiáticas (como é o caso dos japoneses) e das migrações contemporâneas.

Além disso, ao dar aula para o nível básico, senti que precisava atrair a atenção dos alunos para produzirem e se sentirem curiosos a respeito do vocabulário temático. Outro objetivo da oficina era promover a busca por vocabulários relacionados às quatro estações do ano e alguns de seus adjetivos, bem como substantivos e verbos relacionados a atividades e ações relativas a essas estações (por exemplo: verão, quente, nadar, férias etc.). A partir dos gostos de cada aluno, pudemos preencher a tabela (Figura 4) e promover associações entre as culturas norte-americana e brasileira – alguns alunos puderam descobrir que pode fazer muito frio no Brasil.

Tanto ao tratarmos de clima quanto ao abordarmos as questões étnico-racial e de migrações no Brasil, os(as) estudantes e eu agimos transculturalmente, visto que produzimos poesia “nipo-brasileira” em português sobre paisagens americanas que são raras no Brasil (como grandes quantidades de neve) e falamos de atividades que cada um de nós gostamos de fazer conforme o clima. São misturas transculturais que romperiam quaisquer barreiras culturais, nos níveis social e individual (WELSCH, 1999), se ainda existissem.

Tendo em vista o exposto anteriormente, resgato, agora, o segundo aspecto do modelo ecológico de agência docente de Priestley, Biesta e Robinson (2015), o aspecto projetivo. Sem me esquecer do aspecto interacional, pude desenvolver o projeto de aula levando em conta a duração dos encontros, a disposição dos alunos em compartilharem suas fotos e a sua criatividade, além de escolher uma temática que eu imaginava que iria além daquilo que os

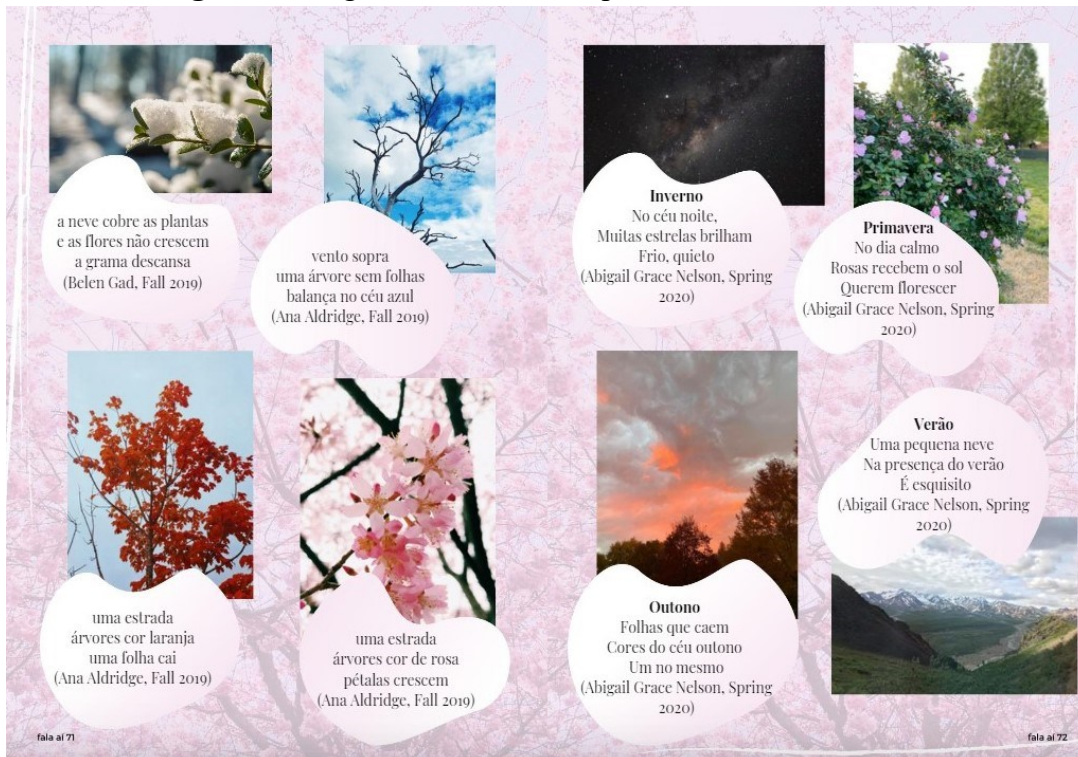
estudantes já conheciam (linguisticamente e culturalmente). Ou seja, pensei no trabalho a partir daquilo que se encontrava ao meu redor naquele momento.

Depois de conversarmos sobre a forma dos poemas, quis estimular a criatividade dos alunos com a produção de haicais feitos a partir de fotos tiradas por eles mesmos, não apenas por alguma foto proposta por mim. Essa ideia também surgiu do fato de os haicais serem como fotografias em palavras, isto é, são como o congelamento de um momento. Dado que na maioria do território dos Estados Unidos as quatro estações são bem definidas, os estudantes possuíam fotografias de quase todas elas. Esse foi um motivo que estimulou as discussões sobre as diferenças entre as estações do ano ao longo do território brasileiro também.

Quando nos reunimos para a leitura dos poemas, que precisaram de pouquíssimos ajustes para sua inteligibilidade, visto que o haikai é um poema bastante simples, os estudantes, assim como eu, se surpreenderam com a qualidade dos poemas dos colegas. Ademais, o fato de os(as) discentes exibirem suas próprias fotografias e suas histórias, provocou o entusiasmo de todos(as).

Por isso, no fim das contas, avaliei que os(as) estudantes aprenderam o vocabulário relativo às estações do ano, entenderam o que é o haikai e o que ele representa no Brasil, um país repleto de diversidade, e sentiram que já podem produzir textos completos na língua que estão aprendendo. Junto a toda a prática, o aspecto prático-avaliativo é concluído com o encerramento da oficina, quando decidimos publicar os seus textos na Revista Fala Aí¹⁵.

Figura 5 – Alguns haicais e fotos publicados na Revista Fala Aí



Fonte: GUTH (2020).

¹⁵ Os textos em melhor resolução se encontram nas páginas 70-74 da revista. Disponível em: https://issuu.com/falaai/docs/ed_especial_flagship_final. Acesso em: 27 ago. 2021.

Sendo assim, fazendo parte do PFP, inseri-me em um mecanismo de política linguística do governo norte-americano, o qual considera o português do Brasil como crítico à segurança nacional e à competitividade econômica dos Estados Unidos. No entanto, a partir da agência docente, e como peça do mecanismo de política linguística, desvirtuei, de certa forma, o que a política linguística explícita propunha, ou seja, ensinar uma “língua crítica”. Digo “desvirtuei” porque imagino que ensinar poesia que não é genuinamente brasileira (como seria uma poesia de cordel, por exemplo), sem foco direto no OPI, pode parecer alheio aos anseios do PFP.

Porém, o argumento acima, que usei como provocação desde o início do texto, não se sustenta. Poesia haikai no Brasil é cultura brasileira e é língua portuguesa. Se aprender a cultura de um determinado país é tão importante quanto aprender a língua, como dizia o TFP, então a atividade proposta em nada foge à proposta de um programa como o PFP. Os(as) estudantes se engajaram no aprendizado tanto do gênero haikai quanto das relações que ele tem com o tema das raças e etnias no Brasil, além dos aspectos climáticos brasileiros, sempre aprendendo língua.

Por meio da provocação que promovi, levantando uma possível divergência entre a minha atividade docente e o que uma política estatal afirma buscar, quis atentar para dois pontos principais: primeiro, estudar política linguística apenas por decisões e implementações não chegaria perto do que ocorre no entremeio, no local de prática; segundo, a agência docente é parte importante de uma política linguística de ensino de línguas, visto que o(a) docente é quem se encontra nas batalhas entre ideologia e prática – e ele(a) deve estar ciente disso.

4 Considerações finais

Quando me propus a escrever este artigo, quis sugerir que professores e professoras de línguas precisam estar cientes de que fazem (parte de) políticas linguísticas o tempo todo. Sabendo disso, podem fazer escolhas mais comprometidas com a ética e com as relações de poder que os rodeiam. Além disso, por meio do meu relato e com as minhas escolhas teóricas na área dos estudos da linguagem, com foco no campo da PL, quis mostrar que professores(as) são pesquisadores(as), como já dizia Bortoni-Ricardo (2008), assim como são agentes das políticas linguísticas (SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006).

Quis argumentar que, consciente ou inconscientemente, podemos promover a agência (nossa e de nossos alunos, ainda que eu não tenha focado nesse segundo grupo) para que estar em um mecanismo de política linguística seja, também, promover desvios nesse processo. O fato é que os sujeitos têm o poder de agir em determinadas políticas linguísticas e isso deve ser explorado, para que as aulas não sejam apenas uma transmissão de conteúdo imposto de cima.

Quando disse que a minha escolha em ensinar uma literatura que não seria brasileira e que poderia ser aparentemente distante dos objetivos do governo norte-americano (promover a segurança nacional e a competitividade econômica), só quis fazer uma provocação, visto que, na verdade, a produção de haikai no Brasil é parte da cultura e, portanto, é tão importante quanto qualquer outro aspecto cultural brasileiro. Se as autoridades que definem políticas linguísticas oficiais afirmam que aprender a cultura é tão importante quanto a língua para a segurança nacional e para a competitividade econômica, então aprender sobre haicais (e, com isso, sobre migrações, diversidade étnica, clima etc.) também é aprender cultura e língua.

Articulando os aspectos interacional, projetivo e prático-avaliativo do modelo ecológico de agência docente (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015), pude colaborar com a função do PFP por meio do meu modo de agir, sem desprezar os objetivos que o NSEP, o TFP e o PFP haviam delineado para o programa. Em outras palavras, por meio da agência docente pude

delimitar práticas pensadas para aquele contexto, considerando as minhas crenças sobre língua e cultura brasileira.

Dessa forma, penso que este artigo pode dialogar com pesquisas que também investigam, ou que pretendam investigar, as políticas linguísticas (institucionais, municipais, estaduais, nacionais, internacionais etc.) a partir de práticas linguísticas em sala de aula que coloquem o(a) professor(a) pesquisador(a) como agente dessas políticas (e não apenas como uma mera peça imóvel de um mecanismo fixo). Assim, de diálogo em diálogo, a prática passa a ser cada vez mais informada do seu papel nesse grande campo político e ideológico que são as políticas linguísticas e que é a PL como campo de atividade.

Contudo, como também almejei compartilhar uma experiência didática neste artigo, penso que devo deixar registrado um ponto para reflexão e aperfeiçoamento sobre a oficina e sobre a prática docente. Ainda que eu tenha tratado de cultura e transculturalidade neste artigo, sinto que eu poderia ter levado mais explicitamente o próprio questionamento sobre o que é cultura aos(as) estudantes em aula. Não que tenhamos ignorado qualquer pensamento sobre isso, mas, como eu disse, pensar explicitamente sobre o tema poderia fazer que os trabalhos desses(as) discentes com outros(as) professores(as), futuramente, fossem mais proveitosos. Portanto, por mais que isso não possa figurar na oficina passada, é algo a ser pensado nas práticas vindouras.

Por fim, por meio deste artigo pude relatar uma prática e cotejá-la com a teoria da PL, área com a qual tenho me identificado. Dessa forma, posso estudar e problematizar as minhas escolhas, além de motivar outros(as) professores(as) para aulas de português com literatura (nipo-)brasileira. Por isso, além de toda essa motivação político-pedagógica, quis compartilhar uma opção de oficina/aula de PLA, que pode ser adaptada conforme o contexto. Espero que alguma das minhas intenções seja válida a quem chegou até aqui.

Referências

- ATKINSON, P. A.; Coffey, A.; DELAMONT, S. **Key themes in qualitative research: Continuities and change**. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- COMFORT, R. **Breaking Language Barriers. Analysis**. Charlottesville, VA, 2011.
- DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 2012. 378 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://cutt.ly/uxxROJJ>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- DUGGAN, S. J. **What business wants: language needs in the 21st Century**. The Language Flagship, National Security Education Program. Washington, DC, 2009. Disponível em: <https://cutt.ly/JxxRaDS>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- EMIRBAYER, M.; MISCHÉ, A. What is agency? **American Journal of Sociology**, v. 103, n. 4, p. 962-1023, jan. 1998.
- GUTH, A. Haicais nos Estados Unidos: aula de português e cultura brasileira? **Fala Aí - Portuguese Flagship Program Special Issue**, 2020. Disponível em: https://issuu.com/falaai/docs/ed_especial_flagship_final. Acesso em: 29 ago. 2021.
- MCCARTY, T. L. **Introducing Ethnography and Language Policy**. In: MCCARTY, Teresa L. **Ethnography and Language Policy**. New York/London: Routledge, 2011.

- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3 ed. reimp. São Paulo: Triom, 2015.
- PRIESTLEY, M., BIESTA, G.J.J.; ROBINSON, S. Teacher agency: what is it and why does it matter? *In*: KNEYBER, R.; EVERS, J. (ed.). **Flip the System**: Changing Education from the Bottom Up. London: Routledge, 2015.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber A. da; TILIO, Rogério; HILSDORF, Claudia (org.). Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (52.2): 289-320, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://cutt.ly/dxxYvU5>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. Abingdon: Routledge, 2006.
- SILVA, S. B. da. Transculturalidade no ensino de língua inglesa: Metade de um Sol amarelo na sala de aula da licenciatura. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, n. especial, p. 137-154, 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/NxxYpj3>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. Office of Postsecondary Education. **Preliminary Results of the National Security Language Initiative**. Washington, D.C., 2008. Disponível em: <https://nsep.gov/sites/default/files/nsli-preliminary-results.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

Submetido em 22/03/2021

Aceito em 23/08/2021