

Pelo ensino do português brasileiro como língua adicional no Egito*

Wagner Rodrigues Silva^a

Maged Talaat Mohamed Ahmed Elgebaly^b

Ana Lúcia de Medeiros^c

Resumo

Descrevemos a confluência de fatores históricos, econômicos, pedagógicos e subjetivos subjacentes à política de ensino do Português Brasileiro como língua adicional no contexto acadêmico de uma universidade egípcia. Esta pesquisa está situada no campo indisciplinar da Linguística Aplicada e caracteriza-se como um estudo teórico informado pela análise de escritos discentes e observações de campo. Considerando o contexto cultural local, apresentamos um encaminhamento teórico para a elaboração de uma proposta pedagógica crítica, objetivando uma educação libertária.

Palavras-chave: *Linguística Aplicada. Política Externa. Educação. História.*

* Este artigo contribui para as investigações desenvolvidas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens - PLES (UFT/CNPq). Faz parte das atividades de estágio de pós-doutorado do primeiro autor deste artigo, na Universidade de Aswan, Egito.

Recebido em 17 de dezembro de 2016
Aceito em 09 de maio de 2017

^aProfessor do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins - UFT. E-mail: wagnerodriguesilva@gmail.com

^bCoordenador do Departamento de Língua Portuguesa na Faculdade de Idiomas e Tradução na Universidade de Assuão, Egito. E-mail: totankamoun200@yahoo.com

^cProfessora do curso de Ciências Econômicas, do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e do Mestrado Profissional em Administração Pública da UFT. E-mail: analucia@mail.uft.edu.br

A situação de cada língua [...] é o resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; econômicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos; e, finalmente, subjetivos. (DUDL – Preâmbulo, 1996)

A epígrafe deste artigo, reproduzida da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL), evidencia a possibilidade de discussão “da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores” a respeito da situação de uma dada língua, não se restringindo a formas gramaticais ou ortográficas, responsáveis pela materialização textual da língua focalizada. Essa afirmação não significa a ignorância ou o menosprezo da relevância de investigações científicas das formas linguísticas. Justifica-se pela necessidade de um conceito amplo de língua, especialmente quando lidamos com políticas de diversas ordens atravessando o ensino de línguas adicionais.

Descrevemos aqui a confluência de alguns fatores, especialmente históricos, econômicos, pedagógicos e subjetivos, subjacentes à política de ensino do Português Brasileiro (PB) como língua adicional, em construção na Universidade de Aswan, instituição pública, localizada na cidade de Aswan, no Sul do Egito. Sintetizamos fatos marcantes na história da relação internacional brasileira com o continente africano e na história do próprio Egito, a fim de ilustrar a interferência dos fatores mencionados para consolidar a única graduação em Língua Portuguesa (LP) no mundo árabe¹.

Considerando a confluência de fatores focalizados, resultando na construção de um objeto investigativo complexo, esta pesquisa se situa no campo indisciplinar da Linguística Aplicada. Essa abordagem é caracterizada pelo diálogo entre diferentes disciplinas do conhecimento, com propósito de fortalecer os atores sociais no contexto acadêmico pesquisado, envolvendo mais diretamente alunas e professores do Departamento de Língua Portuguesa (DLP) da referida universidade, e, mais indiretamente, os inúmeros profissionais dedicados ao ensino de línguas adicionais em contextos culturais semelhantes².

Esta pesquisa reúne especialistas do Brasil e da África de língua oficial árabe com diferentes formações. Somos dois brasileiros, um atuante na Linguística Aplicada e uma nas

¹ O DLP foi criado em fevereiro de 2014. O mundo árabe é formado por vinte e dois países, sendo doze asiáticos (Síria, Líbano, Palestina, Jordânia, Iraque, Arábia Saudita, Iêmen, Omã, Qatar, Emirados Árabes Unidos, Bahrein, Kuwait) e dez africanos (Egito, Líbia, Tunísia, Argélia, Marrocos, Mauritânia, Sudão, Somália, Djibouti, Comores).

² Considerando que dos vinte e sete discentes matriculados no DLP, os alunos formam apenas um grupo de três, optamos por utilizar a palavra alunas no feminino, assim, evitamos a invisibilização de gênero.

Ciências Econômicas, e um egípcio com trânsito nos Estudos Literários e na Linguística Aplicada. Os principais referenciais teóricos utilizados são originários das áreas de Relações Internacionais (AMORIM, 2010; SARAIVA, 1996, 2015), da Ciência da Educação (FREIRE, 1967, 1989) e da Linguística Aplicada (FRIEDRICH; GOMES DE MATOS, 2012).

Utilizando-nos das abordagens qualitativa e quantitativa de tratamento dos dados, esta pesquisa se caracteriza como um estudo teórico informado pela análise de manuscritos discentes e observações de campo. Os textos teóricos são utilizados principalmente para descrever os fatores históricos e pedagógicos subjacentes à política do ensino do português no contexto focalizado. Relatos escritos por alunas egípcias são utilizados para descrever os fatores subjetivos. Algumas planilhas oficiais com dados estatísticos das relações comerciais entre Brasil e Egito foram utilizadas para descrever os fatores econômicos. As observações de campo no contexto cultural egípcio informam todas as etapas deste trabalho científico.

Este artigo está organizado em quatro principais seções, além desta Introdução, das Considerações finais e das Referências. Cada seção tematiza um dos fatores integrantes da situação do ensino de português como língua adicional no contexto egípcio, justificando os títulos atribuídos: Fatores históricos: diálogos em/com África; Fatores econômicos: comércio entre Brasil e Egito; Fatores subjetivos: vozes discentes; Fatores pedagógicos: encaminhamentos para formação crítica.

Fatores históricos: diálogos em/com África

As relações internacionais tecidas, ao longo da história, entre o Brasil e os países africanos são marcadas por diversos encontros e desencontros, em função de diferentes interesses, a exemplo do econômico, em que a política em torno da LP ocupou pontualmente alguns lugares. Reconstruir a história dessas relações nos permite compreender alguns desafios enfrentados e possíveis caminhos a percorrer para consolidar o DLP na universidade egípcia, mantendo a esperança na concretização de futuras políticas oficiais entre Brasil e Egito, promovendo o diálogo entre os dois países em desenvolvimento, ex-colônias portuguesa e inglesa, respectivamente, que podem se fortalecer

mutuamente na perspectiva do “pensamento pós-abissal”, no termo proposto por Santos (2007). De acordo com o autor,

o pensamento pós-abissal é um pensamento não-derivativo, pois envolve uma ruptura radical com as formas de pensamento e ação da modernidade ocidental. No nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente porque ele é o domínio do impensável no Ocidente moderno. A emergência do ordenamento da apropriação/violência só poderá ser enfrentada se situarmos nossa perspectiva epistemológica na experiência social do outro lado da linha, isto é, do Sul global, concebido como a metáfora do sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pelo capitalismo global e pelo colonialismo. O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul (SANTOS, 2007, p. 85).

De acordo com Saraiva (1996), a história das relações internacionais entre Brasil e África pode ser organizada em cinco períodos, conforme sintetizamos no Quadro 1, definidos por políticas internacionais, diferentemente de critérios cronológicos. A esses períodos, acrescentamos um sexto a partir de outras obras no campo das Relações Internacionais que caracterizam um momento mais recente da significativa política internacional brasileira com o referido continente, durante o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (cf. AMORIM, 2010; SARAIVA, 2015).

Quadro 1. Períodos históricos nas relações Brasil e África

PERÍODOS	CARACTERIZAÇÃO
1º Período: “período colonial brasileiro, do século XVI ao início do século XIX” (SARAIVA, 1996, p. 14).	“Fundamentadas na escravidão e no tráfico atlântico de escravos, as relações do Brasil com a África expandiram-se em direção a outras formas de comércio, e incluíram intercâmbio de ideias e experiências políticas e institucionais. Construções civilizacionais cruzaram as águas do Atlântico para se instalarem em portos e cidades. Do cultivo de técnicas e plantas até a formação da língua portuguesa, muitas vinculações estabeleceram-se” (SARAIVA, 1996, p. 14).
2º Período: “Independência do Brasil e se prolonga pelo século XIX” (SARAIVA, 1996, p. 15).	“Após a extinção do tráfico atlântico de escravos, e a aceleração do processo de penetração europeia na África, o Brasil intensificou a distância em relação ao continente africano. As áreas de interesse eram a própria Europa, os Estados vizinhos da América Latina e os Estados Unidos. Esse tipo de relações com o continente africano continuou até os anos 1940 e 1950” (SARAIVA, 1996, p. 16).

<p>3º Período: décadas iniciais dos anos 90 (SARAIVA, 1996).</p>	<p>“A agonia do processo colonial na África, a eclosão dos gritos nacionalistas naquele continente e os novos desdobramentos da história brasileira do pós-guerra, bem como da relação do Brasil com o centro da aliança ocidental, criaram novas condições favoráveis para a reconsideração das relações diretas entre o Brasil e o continente africano” (SARAIVA, 1996, p. 16).</p>
<p>4º Período: “de janeiro de 1961 a meados da década de 1980” (SARAIVA, 1996, p. 17).</p>	<p>“Esse período, incluindo os anos que se seguiram imediatamente ao <i>coup</i> de 1964, e que vinham sendo tradicionalmente apontados como anos de afastamento da política africana do Brasil, foi extremamente ativo, política e economicamente, no que se refere à aproximação brasileira à África” (SARAIVA, 1996, p. 17).</p>
<p>5º Período: meados da década 60 até os anos 90 (SARAIVA, 1996).</p>	<p>“apresenta uma redução da presença da África na agenda da política exterior brasileira. Não houve ruptura nos princípios formais da política, mas esta ficou sem conteúdo, disforme, e sem a graça dos anos 1960, 1970 em especial, e parte da década de 1980” (SARAIVA, 1996, p. 18).</p>
<p>6º Período: “Redescoberta mútua africano-brasileira” 2003 - 2010 (SARAIVA, 2015, p. 95).</p>	<p>As relações internacionais entre o Brasil e África ganham novos impulsos, indo além da retórica (AMORIM, 2010; SARAIVA, 2015)</p>

Fonte: Elaborado a partir de Saraiva (1996; 2015) e Amorim (2010).

Até o terceiro período descrito no Quadro 1, as relações entre Brasil e África não deslancharam. O primeiro tem início ainda durante o tráfico de escravos pelo Atlântico, momento em que a LP se consolida no território brasileiro. No segundo, havia uma cláusula, “no Tratado de Reconhecimento da Independência do Brasil assinado por Portugal em 1826”, que impedia o Brasil “de aceitar qualquer posição direta de controle dos territórios portugueses na África” (SARAIVA, 1996, p. 15). Foram exatamente esses países de língua oficial portuguesa que, posteriormente, tornaram-se os principais aliados brasileiros no referido continente. No terceiro período, a política externa brasileira objetivou a aproximação com países desenvolvidos, a exemplo dos Estados Unidos e de países europeus, além dos países vizinhos da América Latina. A África era vista como concorrente dos brasileiros, pois o país exportava produtos semelhantes aos negociados pelos africanos (café, cacau e algodão), que usufruíam de isenção de impostos pela condição de ex-colônias e de mão de obra mais barata que a brasileira.

O quarto período, que inclui a gestão do ex-presidente Jânio Quadros (jan.-ago./1961), faz-nos lembrar de um período mais recente das relações internacionais entre Brasil e África (2003-2010), marcado por significativos investimentos. O presidente reconhecia que o Brasil, ex-colônia de Portugal, tinha aspirações comuns aos países africanos, portanto, a política externa brasileira se caracterizou como “um instrumento contra o colonialismo e o racismo, e sublinhando o apoio brasileiro ao princípio da autodeterminação dos povos da África” (SARAIVA, 1996, p. 62).

Em resposta ao desconhecimento da cultura africana pela maioria dos brasileiros, inclusive nas próprias universidades, foi criado, em 1961, o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos (IBEAA). Era função do instituto “a criação de planos na área cultural que seriam levados à aprovação do governo, especialmente aqueles que envolvessem o intercâmbio de estudantes e especialistas africanos e brasileiros” (SARAIVA, 1996, p. 94). Em 1959, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), foi criado o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), consolidado nas gestões seguintes de Jânio Quadros (jan.-ago./1961) e João Goulart (1961-1964). Situado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o CEAO

esteve ativamente ligado à política cultural do Itamaraty na África. O centro veio participar dos primeiros programas de estudantes africanos no Brasil, que vinham em particular da Nigéria, Gana, Senegal, Cabo Verde, Camarões e Guiné-Bissau para estudar em universidades brasileiras (SARAIVA, 1996, p. 94).

O quinto período se caracterizou pelo retrocesso em relação às políticas internacionais entre Brasil e África. O primeiro presidente militar brasileiro, Castelo Branco (1964-1967), concebeu o continente africano como uma ameaça à segurança do Atlântico, uma vez que muitos territórios africanos estavam em luta por libertação das suas colônias. Como um evidente exemplo do pensamento abissal, “a África, para os geopolíticos, não poderia ser considerada parte do Ocidente” (SARAIVA, 1996, p. 105)³. Conforme Santos,

³ Para não generalizar, um desses geopolíticos à maneira de exemplo é o professor Samuel Phillips Huntington, que propagava a tese de “choque de civilizações”.

o pensamento abissal moderno se destaca pela capacidade de produzir e radicalizar distinções. Por mais radicais que sejam essas distinções e por mais dramáticas que possam ser as consequências de estar em um ou outro de seus lados, elas

pertencem a este lado da linha e se combinam para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas. As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha se baseiam na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha (SANTOS, 2007, p. 72).

Retomando as palavras de Saraiva (1996, p. 105), “o ‘Ocidente ameaçado’ pelas nações africanas, com seus nacionalismos exacerbados, deveria reagir para preservar os três elementos fundamentais da ordem então concebida (a Ciência, a Democracia e o Cristianismo)”. A influência do colonizador se fez presente, inclusive, nas línguas utilizadas nos festivais de artes e culturas africanas, nas décadas de 60 e 70, quando o inglês e o francês eram utilizados como as línguas dos colonizadores. De acordo com Saraiva,

no segundo Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas (FESTAC), que se realizou na Nigéria em 1977, o brasileiro Abdias do Nascimento, ao mesmo tempo em que criticava a política africana oficial do Brasil, defendera a inclusão da língua portuguesa nas línguas oficiais do Festac. [A LP], que não era só a língua do colonizador, mas também do colonizado, (...) tinha, portanto, necessidade de ser preservada como fonte da africanidade dos povos colonizados de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe (SARAIVA, 1996, p. 88).

O quinto período ainda se caracteriza pela reaproximação entre Brasil e África, especialmente com os países falantes da LP. Ao reconhecer a relevância da independência desses países, o Brasil não se interessou em “embarcar novamente nas naus portuguesas que condicionaram, durante tempo, uma política tímida em relação aos processos de descolonização em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe” (SARAIVA, 1996, p. 229).

O sexto período, identificado como “Redescoberta mútua africano-brasileira” (SARAIVA, 2015, p. 95), é caracterizado pela política diferenciada do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008). Amorim (2010), ministro das relações exteriores na gestão mencionada, destaca que a estabilidade financeira vivenciada pelo Brasil contribuiu para o desenvolvimento de uma política externa multilateral, ampliando as relações comerciais brasileiras com países vizinhos e, inclusive, com nações africanas. O autor afirma que “o Brasil dialoga com países de todas as regiões, crenças, cores e históricos. Nenhum

país pode suportar se relacionar apenas com quem concorda ou com quem as afinidades são manifestas” (AMORIM, 2010, p. 227). Destaca que “fora da América do Sul, prioridade” foi “dada ao fortalecimento das relações internacionais brasileiras com a África” (AMORIM, 2010, p. 233).

Nesse sexto período, a LP desempenhou uma importante função nas relações internacionais entre Brasil e África. Em 1996, foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que, reunindo colonizadores e colonizados, ajudou “a superar o trauma da colonização em favor da cooperação. Foi, portanto, um ganho nas relações do Brasil com a África, no fim dos anos 1990 e na primeira década do século XXI” (SARAIVA, 2015, p. 106). Conforme Amorim (2010, p. 233), “os países africanos de língua portuguesa são, compreensivelmente, os com que o Brasil tem relações mais duradouras, sólidas e diversificadas”⁴.

O primeiro presidente brasileiro a se deslocar em visita oficial ao Egito foi Luiz Inácio Lula da Silva, quando também esteve em outros países do Oriente Médio (AMORIM, 2010, p. 235). Nesse ínterim, resta-nos uma pergunta: qual é a relação atual entre Brasil e África, após o período de redescoberta mútua? Na seção seguinte, apresentamos uma resposta do ponto de vista econômico, quando nos atemos às relações comerciais entre Brasil e Egito.

Fatores econômicos: comércio entre Brasil e Egito

Os países se relacionam por meio da política, da cultura e também por relações comerciais estabelecidas pelas vias do comércio de bens e de serviços. Alguns países adotam regras de mercado livre, em que aquele que tiver vantagens comparativas na produção de mercadorias poderá negociar um volume maior e com isso receberá mais divisas (moedas estrangeiras) (WILLIAMSON, 1988).

Desde o final da década de 1980, com a expansão do ideário neoliberal, os países abriram suas economias para incrementar o volume de vendas com o resto do mundo como um mecanismo para potencializar o Produto Nacional Bruto (PNB). O aumento das exportações incrementa a riqueza e conduz ao aumento na produção interna de mercadorias, elevando, portanto, o emprego e a renda no país exportador. O efeito sobre o país importador é que se permite ampliar a oferta

⁴ Conforme Saraiva (2015, p. 112), “a CPLP veio para ficar e está pronta para ser um novo marco para a reinserção internacional de países mais à margem da globalização por intermédio de seus primos mais afortunados. Esse espírito de fraternidade alicerçará a necessária solidariedade e a consequente ação política em prol da afirmação do espaço da língua portuguesa no mundo. A CPLP, entre outros espaços de atuação de cada país, é também nosso lugar na globalização solidária com países de menor desenvolvimento do outro lado do Atlântico Sul e do Índico”.

de bens e serviços, forçando a elevação da competitividade e dos seus preços internos.

O volume de vendas de mercadorias e serviços de um país para o resto do mundo é contabilizado como exportação, e o volume de compras, como importação. A diferença entre essas contas mostra um déficit ou um superávit. Quando as exportações de um país superam as suas importações, dizemos que ele vendeu mais do que comprou do resto do mundo e, portanto, tem um superávit na balança comercial (ROMERO; SILVEIRA; JAYME Jr., 2011).

A Tabela 1 mostra o volume negociado anualmente entre o Brasil e o Egito na série histórica de oitenta e dois meses (janeiro/2010 a outubro/2016).

Tabela 1. Volume negociado entre Brasil e Egito em bilhões de dólares (2010-2016)

Ano	Exportações (US\$)	Importações (US\$)	TOTAL (US\$)
2010	1.967.533.716	168.816.806	2.136.350.522
2011	2.624.038.384	344.716.655	2.968.755.039
2012	2.711.858.469	251.416.679	2.963.275.148
2013	2.201.609.689	276.260.509	2.477.870.198
2014	2.314.968.614	145.950.874	2.460.919.488
2015	2.056.588.300	108.183.950	2.164.772.250
2016*	1.525.796.975	73.135.349	1.452.661.626
Total	15.402.394.147	1.368.480.822	16.624.604.271

*valores obtidos até 30 de outubro de 2016.

Fonte: Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC).

Entre 2010 e 2016, o volume negociado entre Brasil e Egito foi de US\$ 16.624.604.271,00 (dezesesseis bilhões, seiscientos e vinte e quatro milhões, seiscientos e quatro mil e duzentos e setenta e um dólares). O Brasil vendeu o equivalente a US\$ 15.402.394.147,00 e comprou do Egito o equivalente a US\$ 1.368.480.822,00. O Brasil tem um superávit comercial nas transações realizadas com o Egito. Segundo dados do MDIC,

o valor negociado entre o Brasil e o resto do mundo no período 2010-2015, foi de 2,6 trilhões de dólares, sendo 1,4 trilhão correspondente às exportações e 1,2 trilhão a importações. A partir dessas informações, percebemos que o Brasil tem uma baixa relação comercial com o Egito, em que a participação dos valores advindos das exportações brasileiras com este país equivale a cerca de 1% do que foi exportado para o resto do mundo. No tocante à participação das importações brasileiras, os dados mostram que o Brasil comprou do Egito o equivalente a 0,11% do volume total das importações brasileiras.

Outros dados correspondem aos produtos comercializados entre o Brasil e o Egito. Os países produzem bens e serviços e transacionam no mercado mundial a partir das suas vantagens relativas, ou seja, um país tende a produzir aqueles bens com os quais obtém maior produtividade em relação a outras nações. A Tabela 2 mostra os produtos mais representativos da importação brasileira oriunda do Egito.

Tabela 2. Principais produtos importados pelo Brasil do Egito (2011 a 2016*)
(participação nas importações totais)

Principais produtos importados pelo Brasil do Egito	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Adubos (fertilizantes)	74,60%	76,52%	48,63%	49,78%	39,29%	44,69%
Combustíveis minerais e afins	6,34%	0,69%	21,87%	0,68%	0,80%	13,62%
Algodão	5,55%	2,76%	4,39%	9,02%	8,00%	9,84%
Produtos hortícolas, plantas, raízes e tubérculos, comestíveis.	0,26%	0,40%	0,74%	2,03%	4,75%	8,98%
Sal; enxofre; terras e pedras; gesso, cal e cimento	0,87%	0,89%	0,47%	0,22%	6,14%	4,26%
Preparações de produtos hortícolas, de frutas ou de outras partes de plantas	0,01%	0,18%	0,32%	0,82%	2,93%	3,06%
Vestuário e seus acessórios, exceto de malha	0,15%	0,29%	0,50%	1,26%	1,83%	2,28%
Instrumentos e aparelhos de óptica, de fotografia e afins	1,09%	0,61%	0,55%	1,29%	1,61%	1,39%
Sementes e frutos oleaginosos; grãos e afins	0,24%	0,36%	0,49%	1,17%	1,38%	1,31%
Borracha e suas obras	3,86%	4,78%	5,15%	7,29%	2,66%	0,97%

Ferramentas, artefatos de cutelaria e talheres, e suas partes, de metais comuns	0,99%	1,47%	1,37%	1,44%	1,32%	0,89%
Produtos farmacêuticos	0,24%	0,33%	0,43%	0,76%	1,24%	0,89%
Tecidos impregnados, revestidos, recobertos e afins	0,70%	0,07%	0,01%	0,71%	6,63%	0,23%
Reatores nucleares, caldeiras, máquinas e afins	0,15%	0,15%	0,24%	0,36%	0,00%	0,07%
Vidro e suas obras	1,74%	3,76%	4,24%	2,07%	0,30%	0,33%
Plásticos e suas obras	0,24%	3,29%	6,04%	12,14%	6,49%	0,02%

*Valores obtidos até 30 de outubro de 2016.

Fonte: Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC).

Os dados da Tabela 2 mostram que o principal produto da pauta de exportação do Egito para o Brasil são adubos (fertilizantes). Em 2011, esse produto representou 74,6% do total do que foi importado pelo Brasil; em 2015, 39,29%; até 30 de outubro de 2016, a participação do produto no total das importações brasileiras estava em torno de 44,69%. O segundo produto com maior volume das importações brasileiras do Egito são combustíveis minerais e afins, com 6,34% em 2011 e 13,62% em 2016, seguido por algodão e produtos hortícolas.

As importações dependem do nível de renda do país comprador e da sua taxa de câmbio. A partir de 2013, a participação das importações de adubos e fertilizantes apresentou uma redução na participação do volume do que foi importado pelo Brasil. Podemos inferir que essa queda está relacionada à crise econômica que atingiu o país nesse período, quando houve retração na renda interna e, conseqüentemente, redução nas compras realizadas com o mercado externo, neste caso em particular, com o Egito.

A Tabela 3 mostra os principais produtos exportados pelo Brasil para o Egito e a sua participação no volume total das exportações entre os países.

Tabela 3. Produtos exportados pelo Brasil para o Egito (2011 a 2016*) (participação nas exportações totais)

Principais produtos exportados pelo Brasil	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Carnes e miudezas, comestíveis	20,69%	27,02%	28,64%	31,23%	36,68%	41,79%
Açúcares e produtos de confeitaria	33,73%	27,00%	19,48%	23,84%	16,40%	18,74%
Cereais	7,25%	20,06%	18,23%	10,38%	16,56%	15,30%
Minérios, escórias e cinzas	19,59%	15,52%	18,21%	11,72%	4,75%	8,16%
Sementes e frutos oleaginosos; grãos e afins	0,32%	0,00%	0,00%	6,16%	10,19%	0,90%
Gorduras e óleos animais ou vegetais e afins	6,31%	0,04%	2,97%	1,41%	0,99%	0,29%

*Valores obtidos até 30 de outubro de 2016.

Fonte: Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC).

A pauta de exportação do Brasil com o Egito não é diversificada, havendo uma participação mais significativa de cerca de seis produtos, com destaque para *carnes e miudezas*, que apresentaram uma maior proporção no valor total do que é vendido ao Egito, representando 20,39% em 2011, 36,68% em 2015 e, em 30 de outubro de 2016, 41,79%. Essas mercadorias correspondem a *commodities* em que o Brasil tem vantagens comparativas na sua produção em relação ao resto do mundo.

As exportações, por sua vez, dependem da renda do país comprador e da taxa de câmbio. Quando se analisam os dados de 2016, é possível perceber que, apesar de estarem contabilizados apenas 10 meses desse ano, a sua participação nas exportações para o Egito já supera o ano de 2015. Podemos inferir que esse fato está relacionado à desvalorização do real, moeda brasileira, o que tornou o país mais competitivo em escala mundial, ou seja, seus produtos ficaram relativamente mais acessíveis; por outro lado, pode ter ocorrido alguma aceleração da economia do Egito, o que potencializou o aumento das compras no Brasil.

Conforme exposto na seção anterior deste artigo, o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva adotou uma postura mais heterodoxa, do ponto de vista da política externa,

ao incluir os países da África e da Ásia no rol dos principais parceiros comerciais (cf. AMORIM, 2010; LECHINI, 2008; SARAIVA, 2015). Foi durante a gestão do referido ex-presidente que foram desenhados os blocos regionais da América do Sul com Países Árabes e África. Assim, foi celebrada em 2003 a primeira cúpula entre América do Sul e Países Árabes (ASPA). Em 2006, foi celebrada em Abuja (Nigéria) a primeira cúpula entre América do Sul e África (ASA). Em ambos os blocos, o Brasil fazia parte da América do Sul e o Egito dos países africanos de língua oficial árabe.

Segundo dados do MDIC (2015), no período de 2010 a 2015, o Brasil exportou para a África o equivalente a 4,61% do que foi exportado para o mundo (em dólares) e importou 6,63% de tudo que foi comprado do resto do mundo. Isso mostra que, nesse período, o saldo da balança comercial brasileira com a África foi negativo, ou seja, em termos de valores monetários, o Brasil mandou mais dólares para a África do que recebeu pelos bens transacionados.

Quando observamos as relações comerciais entre Brasil e Egito, percebemos que as transações não são tão significativas, porém, ao analisarmos o comércio do Brasil com o continente africano, observamos que, da participação das exportações brasileiras com os países africanos, o Egito contribui com 22% dos 4,61% que são exportados para a África. No que tange às compras realizadas (importação) pelo Brasil da África, apenas 0,02% são feitas no Egito. Os dados do MDIC mostram que o petróleo é o produto que tem a maior participação nas importações brasileiras advindas do continente africano. Os maiores vendedores desse bem para o Brasil são a Nigéria e Angola, sendo este último membro da CPLP. Considerando as relações comerciais que são definidas pelo somatório das exportações e importações, os dados mostram que, do volume negociado com a África, 10% desse valor foi transacionado com o Egito. As relações comerciais entre Brasil e Egito são significativas, mesmo dentro do cenário em que alguns países africanos exercem papel de destaque nas relações comerciais com o Brasil, a exemplo da África do Sul, que faz parte dos BRICS, da Nigéria e de Angola, que são economias emergentes dentro do continente africano e, até mesmo, no mundo. Outro aspecto que merece ser observado, conforme destacamos

previamente, é o fato de que nos últimos 13 anos o governo brasileiro optou por aprofundar o comércio com os países de LP.

Em curto prazo, certamente, não haverá grandes mudanças no comércio entre Brasil e Egito. Historicamente, o comércio entre os dois países é estável e restringe-se a uma pauta de exportação não diversificada, apesar da crise econômica no mundo, deflagrada em 2008, atingindo de alguma forma a economia internacional de muitos países, inclusive os brasileiros e egípcios.

As relações comerciais entre Brasil e Egito têm sido um argumento adicional para justificar a relevância do DLP, no contexto universitário local, não só por parte do idealizador do curso, segundo autor deste artigo, mas também por parte das egípcias matriculadas na graduação em LP⁵. A idealização do departamento visou ainda ao diálogo intercultural entre árabes e os países da CPLP, a exemplo da recente participação das alunas em curso de verão no consulado português em Cairo, capital egípcia, o que se configurou como um marco da cooperação entre Portugal e o referido departamento. Na seção seguinte, analisamos alguns fatores subjetivos motivadores da escolha das alunas pelo referido curso.

⁵ O DLP está vinculado à Faculdade de Línguas e Tradução, que ainda reúne os Departamentos de Alemão, Aramaico, Árabe, Chinês, Coreano, Espanhol, Francês, Haúça, Hebraico, Inglês, Italiano, Japonês, Persa, Russo, Suaíli e Turco. Ao ingressar na referida faculdade, a aluna escolhe a língua que deseja estudar.

⁶ Os excertos foram reproduzidos com pequenas revisões linguísticas pelos pesquisadores, conforme solicitado pelas alunas autoras, que também pediram a identificação da autoria. Apesar da referida identificação, os excertos são amostras dos relatos escritos por alunas no 5º e 3º semestres, no curso com oito semestres letivos.

Fatores subjetivos: vozes discentes

Fora solicitado às alunas egípcias que escrevessem um relato compartilhando, com os professores brasileiros recém-chegados ao DLP, algumas experiências relevantes na vivência do aprendizado da LP a partir do momento em que ingressaram como alunas no referido curso. Antes de solicitar a produção escrita, um relato de viagem foi trabalhado como modelo em sala de aula.

Conforme excertos dos relatos, reproduzidos no Quadro 2, as alunas apresentam duas principais justificativas para a escolha da LP⁶: a) pioneirismo do curso no mundo árabe, o que pode significar garantia de emprego após integralização do curso; e b) empatia com o Brasil, o que é justificado pela esperança compartilhada de conhecer o território brasileiro.

Outras justificativas foram apresentadas, a exemplo da afirmação de que a LP é fácil, simples e interessante (1, 2 e 4). Essa aparente facilidade pode ser vista pela ótica histórica da

língua árabe na formação da LP com a presença dos arabismos no português. Também podemos entender essa chamada facilidade devido ao conhecimento prévio das estudantes de línguas de alfabeto latino, o que coloca a LP numa situação de proximidade das estudantes egípcias mais do que outras línguas de outros alfabetos como o coreano, o chinês ou o japonês, que constituem departamentos específicos dentro da faculdade focalizada.

Quadro 2. Excertos de relatos discentes

<p>(1) Decidi estudar a Língua Portuguesa, pois <u>é uma língua nova no Egito</u>, também ouvi falar que a língua é fácil, e depois estudei a língua, acho que esta verdade, e também gosto do jogador brasileiro <u>Marcelo</u>. Acho que devo saber mais sobre a língua e o Brasil porque se <u>viajar para o Brasil</u> precisarei de todas as informações aprendidas. (Hoda Tarak)</p>
<p>(2) Ao entrar para a faculdade eu queria <u>aprender uma nova língua</u>, escolhi o português porque <u>eu gosto do Brasil e música brasileira</u> e a língua é fácil e simples. <u>O português foi a nova língua na faculdade e fomos as primeiras alunas no departamento</u>. (Hadeer Kogaly)</p>
<p>(3) Eu comecei estudar português porque <u>o curso é o único no Egito e no mundo árabe</u>. <u>Eu quero viajar para o Brasil e conhecer outras culturas</u>. Eu conheci várias coisas sobre cidades brasileiras, localização, brasileiros, comidas, lugares turísticos. Brasil é o maior país na América latina. O curso nos permite conhecer mais uma cultura, como cultura africana, através Angola, Moçambique, cultura europeia, através Portugal e cultura brasileira. (Reham Emad)</p>
<p>(4) No meu primeiro dia na Universidade de Aswan, eu escolhi português como minha primeira língua, porque <u>é muito interessante</u>. <u>Eu espero aprender mais sobre a cultura do Brasil e de Portugal</u>. Eu preciso aprender mais como escrever e conversar perfeitamente. Durante o curso, nós fizemos muitas atividades, [...] demos muitos passeios pelo Templo de Filé e pela Vila Núbia com muitos turistas brasileiros. Fizemos workshop de fotografia com o Prof. M, docente na Universidade de São Paulo (USP). Nesse dia, ficamos felizes. Nós participamos da organização da jornada do Departamento de Língua Portuguesa, [...] que contou com a presença do Embaixador do Brasil, [...] A Embaixadora de Portugal e uma delegação da Universidade do Rio de Janeiro estavam presentes na II Jornada. (Nourhan Yehia)</p>

<p>(5) Na faculdade há várias línguas para aprender, eu escolhi a língua portuguesa. Eu fui a única estudante que decidiu estudar português, <u>escolhi a língua portuguesa porque ela é uma língua nova no mercado de trabalho no Egito e queria aprender uma língua nova.</u> Cada uma tinha um motivo particular, tiveram seus, mas, para mim, foi a curiosidade de <u>conhecer uma cultura nova.</u> (Manar Salah)</p>
<p>(6) Como tantas pessoas no Egito, não tinha conhecimento sobre a língua e os países que falam português também. A língua portuguesa é muito ignorada no Egito. Com o tempo, <u>eu gostei muito da língua, comecei a falar com brasileiros e descobri que os brasileiros são muito simpáticos e alegres também.</u> No segundo ano, <u>estudei a literatura e conheci mais coisas sobre o Brasil e cultura brasileira.</u> <u>Meu sonho é viajar para o Brasil.</u> (Khloud Qasim)</p>
<p>(7) Primeiro, eu escolhi estudar português porque o Departamento da Língua Portuguesa na Universidade de Assuão <u>é único departamento no Egito.</u> Em meu estudo da Língua Portuguesa <u>aprendi muitas coisas boas e conheci muito sobre a cultura Brasileira, como a comida Brasileira, dança, música e literatura portuguesa também.</u> <u>No futuro, eu quero viajar para o Brasil e fazer Doutorado em literatura Portuguesa.</u> (Amira Khalid)</p>

Em todos os excertos reproduzidos no Quadro 2, as alunas demonstram empatia com o Brasil e, conseqüentemente, com a cultura (música; comida; lugares turísticos; literatura; dança) e os brasileiros (jogador brasileiro; pessoas simpáticas e alegres). Num excerto do relato, não reproduzido no Quadro 2, foi registrada a seguinte afirmação: “Eu vi brasileiros em Assuão e fui contente para falar com eles sobre Brasil.” Essa atitude das alunas diante de turistas brasileiros na referida cidade parece recorrente, pois, numa aula de campo com as alunas em uma ilha do Rio Nilo, presenciamos alunas eufóricas para falarem com os turistas brasileiros encontrados.

O aprendizado da LP pelas egípcias parece fortalecer a esperança em construir um futuro diferenciado no próprio Egito ou, até mesmo, no Brasil, que se torna um destino possível para trabalho, turismo ou estudo (“eu quero viajar para o Brasil e fazer Doutorado em literatura Portuguesa”). Outros países de língua oficial portuguesa são mencionados em três excertos (3, 4 e 7), a exemplo do seguinte enunciado: “O curso nos permite

conhecer mais uma cultura, como cultura africana, através Angola, Moçambique, cultura europeia, através Portugal e cultura brasileira.”

Com exceção de dois excertos, 4 e 6 do Quadro 2, o pioneirismo do ensino da LP no Egito determinou a escolha de muitas alunas atentas ao futuro profissional: “é uma língua nova no Egito”; “aprender uma nova língua”; “português foi a nova língua na faculdade e fomos as primeiras alunas no departamento”; “o curso é o único no Egito e no mundo árabe”; “escolhi a língua portuguesa porque ela foi uma língua nova no mercado do trabalho no Egito e queria aprender uma língua nova”; “é único departamento no Egito”.

Uma aluna fala explicitamente que, antes de ingressar no DLP, desconhecia a existência da LP e, conseqüentemente, dos países de língua oficial portuguesa (6). Esse desconhecimento prévio, certamente, pode ser atribuído a outras alunas do curso.

Apesar da ancestral riqueza cultural, o Egito carrega o peso das revoluções internas e, inclusive, dos frequentes conflitos armados instaurados nos países árabes vizinhos. Em diálogo com um proprietário de loja de suvenires, no Mercado Turístico de Aswan, ele comentou sobre os prejuízos financeiros provocados pela mídia no setor de turismo da cidade, a despeito da segurança local se comparada às grandes urbes da região, inclusive do próprio Brasil. O reduzido número de turistas na região se justificaria pelo imaginário divulgado pela grande mídia sobre a falta de segurança no Egito, localizado numa região de conflito no denominado Oriente Médio⁷. Ressaltamos que o turismo ganha muita relevância no oriente médio no combate ao extremismo e ao terrorismo no mundo. É muito comum, nos estudos de turismo, ouvir o lema “ou turismo ou terrorismo” (RICHTER; WAUGH Jr., 1986). Conforme esclarece Amorim:

O período que seguiu o final da Guerra Fria testemunhou uma maior cooperação internacional, especialmente nas Nações Unidas (ONU). Também testemunhou crises globais relacionadas a mercados financeiros; segurança alimentar; energia; mudança climática; terrorismo; crime transnacional. A emergência de um número de atores não estatais influentes e alianças mutantes são também fenômenos dos nossos tempos que tornam a arena internacional um ambiente mais complexo (AMORIM, 2010, p. 216).

⁷ Sobre o poder da mídia, Saraiva (2015, p. 31) afirma que “deste lado do Atlântico Sul, a percepção da inteligência africana acerca de seu próprio futuro é matéria oculta, água turva, no seio do conhecimento brasileiro hegemônico disseminado nas universidades, empresas, agências de governo e meios de comunicação, senão mesmo nas veias da ação pragmática do Brasil para a África. A baixa apreciação da África por parte da mídia e de agentes sociais e econômicos em várias partes do mundo, ainda particularmente no Brasil, não corresponde à ação e à apreciação dos estudiosos e mesmo dos grandes grupos econômicos globais, das empresas multinacionais e de países como a China e a Índia, mais elevadas e positivas”.

A convivência com algumas alunas egípcias nos mostra que o contato com culturas novas, inclusive com um país que possui desafios semelhantes aos locais, a exemplo do Brasil, possibilita-lhes a renovação da esperança no futuro profissional. Como enfrentado pela população de diversos países dos diferentes continentes, muitos egípcios anseiam por encontrar saídas para o desemprego, inflação e defasagem salarial, falta de moradia e má qualidade de vida, falta de liberdade, motivos que os levaram à revolução de 2011. Nesse sentido, lembramos as seguintes palavras de Freire (1967, p. 53): “a desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar”.

O Egito está vivenciando o que Saraiva (2015, p. 11) denomina de “renascimento africano”, compreendido como o esforço para “o alcance de uma vida material, intelectual e socialmente saudável”. Esses alvos estão condicionados a “possibilidades educacionais e de renda”, garantindo ainda “o processo de democratização e respeito à diversidade cultural”. Conforme mostram os resultados desta pesquisa, o ensino do português como língua adicional pode contribuir para a formação de jovens egípcios mais autônomos. Para tanto, faz-se necessário o discernimento de uma proposta pedagógica crítica pelos atores sociais vinculados ao DLP. Na seção seguinte, apresentamos os principais pressupostos para uma proposta pedagógica no curso focalizado.

Fatores pedagógicos: encaminhamentos para formação crítica

O contexto cultural egípcio traz demandas bastante precisas aos educadores, especialmente no tocante à formação crítica para o exercício da cidadania, a qual nos interessa mais de perto neste artigo. Nas aulas de PB, as alunas anseiam encontrar portas abertas para o mundo, novas culturas, formas de vida diferenciadas das que lhes são familiares no mundo árabe. Nesse sentido, dialogamos diretamente com a proposta pedagógica libertária do brasileiro Paulo Freire, que, provocado pela própria vivência profissional em contextos semelhantes

ao egípcio, a exemplo da sua terra natal e de países africanos de língua oficial portuguesa, defendia

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 90).

Conforme evidenciamos nos dados da seção anterior, as aulas de português como língua adicional podem prestar contribuições para a formação crítica das alunas egípcias. São portas para o compartilhamento de ganhos diversos, como experiências, saberes e culturas. Nessa perspectiva, concordamos com Gomes de Matos (2007, p. 52) ao afirmar que “ensinar línguas é exercer o papel de *humanizador(a)*: profissional imbuído(a) dos ideais de dignidade, direitos humanos, justiça e paz, compreensão intercultural e que aplica esses valores em sala de aula” (grifo do autor).

O ensino de língua possibilita uma formação diferenciada, pois pode problematizar a língua como instrumento de mediação em diversas situações interativas, em distintos domínios da vida. No contexto focalizado, o ensino da língua adicional não pode abrir mão da educação libertadora. Isso não significa que estejamos afirmando que as alunas egípcias vivam num contexto de violência manifesta, não queremos reproduzir o discurso do “afropessimismo”, propagado principalmente pela mídia, conforme destacamos na seção anterior deste artigo. De acordo com Saraiva (1996, p. 18), “afropessimismo” propaga que “a África é o continente do ‘atraso’, da inviabilidade política e geradora das novas ‘pestes negras’ como o vírus HIV e a febre mortal do Ebola, está desqualificada como interlocutora dos novos tempos das relações internacionais do final do século”. Em estudo mais recente o autor esclarece ainda que, infelizmente, esse discurso “vigora até pouco e [...] ainda persegue mentes cultas e especializadas nos assuntos africanos em vários centros de estudos estratégicos no mundo, mesmo no Brasil” (SARAIVA, 2015, p. 39).

Ao experienciar o “renascimento africano”, o Egito vive um “tempo de transição”, utilizando-nos do termo proposto por Freire (1967, p. 46) para caracterizar uma sociedade “à procura de novos temas e de novas tarefas”. Para o educador, esse tempo “implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (FREIRE, 1967, p. 59). O professor de língua não pode ignorar uma educação humanizadora pela linguagem, sintetizada no seguinte enunciado de Friedrich e Gomes de Matos:

A tarefa a ser assumida por estudiosos da linguística, professores, formadores de política linguística, funcionários do governo e os próprios usuários da língua não é pequena. A linguagem está tão intrinsecamente conectada à experiência humana que pode ser dito que permeia todos os aspectos das nossas vidas, da escola ao trabalho, do entretenimento às relações familiares, do conflito diplomático à ação governamental. No entanto, muitas vezes, nós tomamos a linguagem como garantia e falhamos em reconhecer seu poder e alcance, e nós, muitas vezes, trivializamos o seu uso. Nós negligenciamos participar de um diálogo de promoção da paz ou ficamos encobertos em nosso próprio silêncio. Nós, muitas vezes, achamos difícil dizer “desculpe-me”, ceder ao outro falante, e escolher nossas palavras de acordo com seu potencial para a paz. Às vezes, ficamos aquém de reconhecer situações em que a linguagem, se usada construtivamente, poderia evitar sérios conflitos. (FRIEDRICH; GOMES DE MATOS, 2012, p. 20).

A abordagem pedagógica encaminhada para o DLP está orientada por uma perspectiva crítica das práticas de letramento acadêmico. O ensino do português como língua adicional não se restringe ao trabalho com aspectos formais do PB, ainda que o ensino de gramática seja demandado pelos discentes locais, familiarizados, por exemplo, com a tradição escolar do ensino do árabe como língua materna.

Propomos o ensino do PB a partir da abordagem crítica de temáticas sociais, espelhando-nos nos “círculos de cultura” propostos por Freire (1989). As temáticas contextualizam o estudo das formas linguísticas. Ao discutir temáticas como saneamento básico ou empoderamento da mulher, situando o enfoque desses conteúdos sociais na realidade brasileira e egípcia, a partir da análise de textos escritos e vídeos, as

alunas são levadas a compreender não só o PB, mas a cultura/sociedade brasileira e, inclusive, aspectos da sociedade egípcia que, muitas vezes, são ignorados pelas próprias alunas. Os professores e alunas compartilham/trocam saberes originários dos seus países. Nesse sentido, pomos em prática uma das lições deixadas por Freire (1989, p. 11), ao afirmar que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. O educador avança com a proposta ao afirmar que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 20).

As temáticas sociais são motivadas mais diretamente por três objetivos de desenvolvimento sustentável, selecionados da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), a ser implementada colaborativamente pelos países membros. Foram elaborados 17 (dezesete) objetivos, construídos “sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e concluirão o que estes não conseguiram alcançar. Eles buscam concretizar os direitos humanos de todos” (ONU, 2015, p. 1)⁸. Os três objetivos selecionados para a proposta pedagógica crítica, em função das demandas locais do Egito, foram reproduzidos adiante sem as alíneas que os constituem.

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;

Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;

Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.

Os objetivos foram elaborados na perspectiva da sustentabilidade, envolvem, portanto, a proposição de ações ou atitudes emancipadoras, duráveis, instauradas equanimemente (cf. SILVA; SANTOS; FARAH, 2016). De alguma forma, o Objetivo 10 envolve os outros dois selecionados. Propõe o investimento de esforços para corrigir desequilíbrios de ordens diversas entre nações com distintas características culturais. O Objetivo 4 propõe a educação de qualidade em diferentes níveis de escolaridade, colaborando para a realização profissional das pessoas. Nos incisos 4b e 4c, são propostos investimentos em bolsas de intercâmbios para professores e alunos,

⁸ “Esta agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 1).

especialmente para as pessoas originárias de nações menos favorecidas, a exemplo de países do continente africano, citado no documento. O Objetivo 5 apresenta algumas propostas para o fortalecimento das mulheres, como a garantia da maior participação feminina nas esferas política, econômica e pública.

A abordagem crítica com temáticas sociais resulta na maior *integração* das alunas aos contextos culturais brasileiro e egípcio, evitando o comportamento *passivo, acomodado* ou, até mesmo, a *supervalorização, aculturação* ou *sobreposição* das formas de vida brasileira à própria cultura egípcia. Essas garantias são asseguradas na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL), cujo texto, datado de 1996, foi elaborado por uma comissão de especialistas em Barcelona. Mesmo enfatizando os direitos linguísticos de comunidades e grupos linguísticos sob ameaça de línguas denominadas hegemônicas (a exemplo das línguas dos colonizadores), evitando “atitudes linguísticas hierarquizantes”, as concepções de “*integração*” e “*assimilação*” apresentadas são úteis em nosso encaminhamento pedagógico.

Artigo 4.º

1. Esta Declaração considera que as pessoas que se deslocam e fixam residência no território de uma comunidade linguística diferente da sua têm o direito e o dever de manter com ela uma relação de *integração*. Por *integração* entende-se uma socialização adicional destas pessoas por forma a poderem conservar as suas características culturais de origem, ao mesmo tempo que compartilham com a sociedade que as acolhe as referências, os valores e os comportamentos que permitirão um funcionamento social global, sem maiores dificuldades que as experimentadas pelos membros da sociedade de acolhimento.

2. Por outro lado, esta Declaração considera que a *assimilação* — entendida como a aculturação das pessoas na sociedade que as acolhe, de tal maneira que substituam as suas características culturais de origem pelas referências, pelos valores e pelos comportamentos próprios da sociedade de acolhimento — em caso nenhum deve ser forçada ou induzida, antes sendo o resultado de uma opção plenamente livre (DUDL, 1996, grifo nosso).

Na perspectiva freiriana, por fim, conceitos semelhantes são apresentados, porém numa abordagem mais crítica e, também, apropriada ao encaminhamento pedagógico aqui proposto. Em sua proposta libertária, Freire (1967) não faz referência diretamente aos direitos linguísticos, porém trouxe

contribuições inquestionáveis para trabalhos em torno do assunto, conforme esclarecido por Gomes de Matos (2009)⁹. Para Freire (1967, p. 42), a *integração* “se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica”. Quando é suprimida a liberdade do homem, ele se torna “um ser meramente *ajustado* ou *acomodado*. E é por isso que, *minimizado* e *cerceado*, *acomodado* a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora” (FREIRE, 1967, p. 42, grifo nosso).

Considerações finais

Esta pesquisa possibilitou a descrição da confluência de fatores que informam o contexto do ensino do português como língua adicional numa universidade egípcia. A história das relações internacionais entre Brasil e África nos mostrou que forças diversas interferem nas negociações construídas e que, em alguns momentos, a LP funcionou como instrumento catalizador de negociações internacionais. Nesse sentido, não podemos desconsiderar a possibilidade de o ensino do PB, no território egípcio de língua oficial árabe, contribuir para as relações internacionais entre as duas nações focalizadas.

A atual instabilidade econômica e política vivenciada pelas duas nações dificulta a realização de qualquer perspectiva. Por outro lado, o fator econômico nos mostrou que o comércio internacional entre Brasil e Egito é significativo, especialmente quando tomamos como referência as relações comerciais brasileiras dentro do continente africano. O comércio internacional pode significar um oportuno campo de atuação profissional para os futuros egressos do DLP.

O governo brasileiro precisa ter sensibilidade para investir na propagação do PB além de suas fronteiras, especialmente em territórios em que é evidente a empatia para com os brasileiros e, mais, onde agentes governamentais já incluíram o PB no catálogo dos cursos superiores públicos. Conforme afirmado por Oliveira (2013, p. 432), “preparado o terreno, torna-se o português nosso veículo privilegiado para o estabelecimento de relações econômicas e culturais no cenário mundial”.

Além do aprendizado linguístico, o ensino do PB possui significados subjetivos que respondem a alguns anseios das

⁹ Referimo-nos aqui à entrevista concedida por Francisco Gomes de Matos à revista *Dialogia*, São Paulo: Uninove, 2009, v. 8, n. 2, p. 173-182.

alunas egípcias, a exemplo do conhecimento de aspectos interculturais. Aprender o PB também significa para as alunas contribuir para a propagação da cultura egípcia e língua árabe entre brasileiros. Finalmente, destacamos que, numa perspectiva libertária, o encaminhamento pedagógico apresentado também foi proposto para possibilitar a integração dos aspectos culturais brasileiros e egípcios.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C. Brazilian Foreign Policy under President Lula (2003-2010): an overview. *Revista Brasileira de Política Internacional*. v. 53, n. especial, p. 214-240, 2010.

FRIEDRICH, P.; GOMES DE MATOS, F. Toward a Nonkilling Linguistics. In: FRIEDRICH, P. (Org.). *Nonkilling Linguistics: Practical Applications*. Honolulu: Center for Global Nonkilling, 2012, p. 17-36.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES DE MATOS, F. Influência da Linguística em materiais didáticos para Ensino de Português como língua estrangeira: uma perspectiva brasileira. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 2007, v. 2, n. 1, p. 47-59.

LECHINI, G. O Brasil na África ou a África no Brasil? A construção da política africana pelo Itamaraty. *Nueva Sociedad: democracia y política em America Latina*. 2008, outubro, p. 55-71.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp, 2013, v. 52, n. 2, p. 409-433.

ONU. *Agenda 2030: Objetivos de desenvolvimento sustentável*. 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>> Acesso: 03 dez. 2016.

RICHTER, L. K; WAUGH Jr., W. L. Terrorism and tourism as logical companions. *Tourism Management*. 1986, v. 7, n. 4, p. 230-238.

ROMERO, J. P.; SILVEIRA, F.; JAYME JR, F. G. Brasil: Cambio estructural y crecimiento con restricción de balanza de pagos. *Revista Cepal*. 2011, n. 105, p. 185-208.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*. São Paulo: CEBRAP, 2007, n. 79, p. 71-94.

SARAIVA, J. F. S. *O lugar da África: a dimensão atlântica da política externa brasileira (de 1946 a nossos dias)*. Brasília: Editora UNB, 1996.

_____. *A África no século XXI: um ensaio acadêmico*. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2015.

SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; FARAH, B. F. Sustentabilidade e letramento do professor em formação inicial: demandas para atividades de ensino e de pesquisa. In: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. (Org.). *Ensino de língua portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação docente*. Campinas: Pontes, 2016. p. 85-109.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona, junho, 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf> Acesso: 3 dez. 2016.

WILLIAMSON, J. *A Economia aberta e a economia mundial*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.

Abstract

We describe a confluence of historical, economic, pedagogical and subjective factors underlying the policy of teaching Brazilian Portuguese as an additional language in the academic context at an Egyptian university. This research is situated in the interdisciplinary field of Applied Linguistics and it is characterized as a theoretical study informed by student writing and field observations. Considering the local cultural context, we show a theoretical guide for the elaboration of a critical pedagogical proposal aiming at a libertarian education.

Keywords: *Applied Linguistics. Foreign Policy. Education. History.*