

ESTUDOS BRASILEIROS NO CONTEXTO NORTE-AMERICANO

Mark A. LOKENSGARD*

Resumo: A existência e a situação de estudos brasileiros nos EUA se devem a vários fatores: a estrutura e o papel das universidades norte-americanas e a diferenciação entre tipos de universidades e faculdades; o estudo de línguas estrangeiras nas escolas e universidades norte-americanas; a percepção e a perspectiva sobre o Brasil dos professores e estudantes norte-americanos; as prioridades e percepções do Brasil na parte de políticos e agências do governo norte-americano; e a divulgação da cultura brasileira, pelo governo e entidades privadas. Esboça-se a participação de organizações norte-americanas ligadas aos estudos brasileiros, com especial atenção ao Brazilian Studies Association (BRASA).

Palavras-chave: estudos brasileiros; português com língua estrangeira (PLE); brasilianista; estudos latino-americanos; universidades norte-americanas.

Abstract: The place of Brazilian Studies in the United States is due to several factors: the structure and role of American universities and the differentiation among types of universities, the study of languages other than English in the nation's schools and universities, the perception of Brazil on the part of American students and faculty, the priorities and perceptions of Brazil on the part of politicians and government agencies, and the promotion of Brazilian culture, by both the government and non-government agents. This article outlines the participation of American organizations linked to Brazilian Studies, with particular attention to the Brazilian Studies Association (BRASA).

Key words: Brazilian Studies; Portuguese language; brazilianist; Latin American Studies; Area Studies.

I. O PAPEL DOS DIFERENTES TIPOS DE UNIVERSIDADES E FACULDADES NORTE-AMERICANAS

Não se pode entender o papel dos estudos brasileiros sem um conhecimento básico da educação universitária dos Estados Unidos e da interação entre as universidades e os governos federais e estaduais do país. É na interação entre interesses particulares – empresas e indústrias, ex-alunos das universidades, fundações particulares – e órgãos públicos que os objetivos, práticas e processos das universidades são negociados, definidos, renegociados e redefinidos.

* Professor Associado de Estudos Luso-Brasileiros em Saint Mary's University, em San Antonio, Texas. Lecionou estudos norte-americanos como bolsista da Fulbright em São Paulo em 2010. Foi Coordenador da Comissão Científica para o Décimo Congresso da Brazilian Studies Association (BRASA) em Brasília no mesmo ano. Suas traduções de poesia brasileira foram publicadas na antologia *500 Years of Latin American Poetry*, da Oxford University Press, em 2008. Tem artigos publicados na *Luso-Brazilian Review*, *Portuguese Studies*, *Letras de Hoje*, *Romance Notes*, e *Cadernos Literários*. Doutorou-se em Estudos Luso-Brasileiros na Brown University em 1999.

As quase quatro mil universidades e faculdades no país que se dividem em três categorias gerais: universidades, *colleges*, que conferem diploma de bacharelado, mas não de mestrado ou doutorado, e *community colleges*, que conferem um *associate's degree* depois de dois anos, e que muitas vezes serve de primeiro passo para estudantes que se transferem para cursos de bacharelado em outra faculdade. As faculdades e universidades particulares dos EUA são, na maioria, fruto das diferentes seitas cristãs: católicas, batistas, metodistas, presbiterianas, luteranas, mórmons, e outras. Algumas universidades particulares que começaram com objetivos religiosos são hoje completamente seculares (Harvard, Dartmouth); outras mantêm ligações fortes e explícitas com a seita de origem (Brigham Young University, dos mórmons, Baylor University, dos batistas), e outras mantêm ligações religiosas mais para o lado simbólico (Georgetown University, católica, Pacific Lutheran University, luterana). As universidades públicas são, na sua incarnation mais antiga e mais visível, fruto de políticas de criação de universidades do século XIX. Leis da época estipulavam terras e verbas para criar universidades estaduais, com a missão explícita de servir às populações de cada unidade federal; os governos das unidades federais fiscalizam o orçamento anual e a anuidade que é cobrada dos alunos. Normalmente essas universidades começaram com apenas um campus, mas hoje têm muitos mais, como por exemplo, a **University** of Texas, que começou em Austin e hoje tem campi em quase todo o estado do Texas. Além desse sistema principal, muitos estados criaram sistemas complementares de universidades, como a California State University, com campi em Northridge, Stanislaus, e outras cidades, para atender à demanda a que não respondia satisfatoriamente o sistema da University of California, com campi em Berkeley, Los Angeles, etc.. Além disso, as unidades federais e os municípios também criaram *community colleges*, para aumentar a capacidade total do sistema público universitário.

II. A PRESENÇA DOS ESTUDOS BRASILEIROS NAS UNIVERSIDADES DA ELITE E VERBAS FEDERAIS DISPONÍVEIS

De modo geral, só as universidades mais conhecidas têm matérias de português ou estudos brasileiros. Alguns *community colleges* ensinam a língua portuguesa, mas devido a seu objetivo de conferir um diploma menor depois de dois anos, não oferecem matérias avançadas de literatura ou cinema. Ou seja, para a maioria dos universitários norte-americanos, não existe a opção de estudar português, e quanto mais avançado o nível de estudo, para incluir literatura ou cinema, por exemplo, menos universidades se oferecem. Os estudos brasileiros nos EUA têm sua atividade mais coordenada e visível nas universidades de mais prestígio, ou seja, aquelas particulares de mais recursos financeiros (Harvard, Stanford, Columbia, etc.) e as grandes universidades estaduais (University of Texas, University of Florida, University of California, etc.). São essas universidades que, além de ter mais recursos de fundos particulares, têm mais conhecimento e influência para se beneficiar de verbas distribuídas pelo governo federal, principalmente através do *Department of Education*. O papel do *Department of Education* difere muito daquele do Ministério de Educação do Brasil. Enquanto este

centraliza o poder em questões de educação no Brasil inteiro, aquele serve para promover pesquisa e melhoramentos no ensino universitário e influenciar, através de bolsas individuais ou institucionais, a direção geral na evolução de currículos acadêmicos e cursos, sem a autoridade de impor mudanças ou de credenciar cursos ou diplomas.

No caso dos estudos brasileiros, vários programas do Department of Education se destacam na criação de cursos, formação de professores, e promoção de pesquisa. No Brasil, provavelmente o mais conhecido é o programa da Fulbright, devido às bolsas para norte-americanos fazerem pesquisa e ensinar fora dos EUA e também para não-norte-americanos fazerem as mesmas atividades como visitantes nos EUA, mas apenas uma parte das bolsas se destinam aos estudos brasileiros. Programas mais importantes na formação de brasilianistas e no desenvolvimento de programas de estudos brasileiros se devem ao *National Defense Education Act* (NDEA – Ato de Defesa e Educação Nacional), de 1958, às vezes chamado de “Title VI.” Essa legislação criou centros de estudos em algumas universidades dedicados ao ensino de “línguas chaves,” *critical languages*, línguas que poucos estudam mas que o governo considera importantes para questões de segurança, seja econômica ou militar. A língua portuguesa consta na lista de seis línguas assim classificadas desde o início (Tesser, 77), facilitando a inclusão de ensino de português e estudos brasileiros em propostas de projetos, especialmente aquelas que abrangem estudos latinoamericanos. Inicialmente, o espanhol não constava na lista, mas como resposta à Revolução Cubana de 1959, a *Alliance for Progress* (Aliança para o Progresso) abriu-lhe uma vaga e os dois centros de estudos brasileiros fundados naquele ano (na New York University e a University of Wisconsin) expandiram-se para incluir a América Espanhola, e abriram-se mais cinco centros de estudos latinoamericanos (University of Texas, University of Florida, UCLA, Tulane, e Columbia). Para incentivar os estudos de pós-graduação em estudos latinoamericanos, o *Foreign Language and Area Studies Program* (FLAS: Línguas Estrangeiras e Estudos Regionais) oferece bolsas de estudos e também salários para doutorandos lecionarem matérias de língua estrangeira no nível de graduação (Jackson, 98). Assim, para universidades que querem conseguir verbas oriundas de Title VI, o ensino de português é uma peça-chave (Tesser, 77).

Cabe mencionar que, mesmo que a fonte das verbas seja o governo federal, uma vez distribuídas, o governo não tem como controlar a direção da pesquisa, nem as suas conclusões. Como o historiador José Carlos Sebe Bom Meihy salienta na introdução de seu livro *A Colônia Brasilianista*, para muitos intelectuais brasileiros dos anos 60 e 70, a distinção entre agentes do governo federal norte-americano e pesquisadores norte-americanos que dispunham de verbas federais se perdia no ambiente carregado da época, com as tentativas por parte da CIA (38) de minar ou derrubar governos latinoamericanos de esquerda. Contudo, o governo federal não controla a nomeação de professores nas universidades, nem tem como revogar a estabilidade no emprego que os professores adquirem depois de alguns anos de carreira depois de passar por uma

avaliação.¹ Os pesquisadores norte-americanos no Brasil nessas décadas não tinham como ignorar a repressão da época, e alguns chegavam a usar seu status de estrangeiro para falar abertamente da situação, como Joan Dassin e Ralph della Cava (Meihy, 40, 51), e em vários casos, foram vigiados, presos, ou expulsos do Brasil por terem ligações com brasileiros de esquerda (Levine, 45).

III. A ORGANIZAÇÃO DE ESTUDOS BRASILEIROS DENTRO DAS UNIVERSIDADES NORTE-AMERICANAS

Os estudos brasileiros existem nas universidades norte-americanas de forma mais difusa há mais de um século, mas ganharam mais estrutura e visibilidade durante a Guerra Fria pela urgência que sentida pelo governo em criar um corpo de *experts* em diferentes regiões do mundo, inclusive a América Latina. O governo norte-americano dirigiu verbas para as universidades norte-americanas para a criação e desenvolvimento de professores e programas de pós-graduação em *Area Studies*, termo que se refere a especialistas de uma determinada região, em contraste com aqueles especializados em assuntos transnacionais, como por exemplo, economistas especializados em estudar as políticas do Fundo Monetário Internacional, em vez de concentrar-se nos efeitos e interações de determinados países ou regiões com o FMI. Com essas verbas federais e em alguns casos com verbas particulares, criaram-se ou fortaleceram-se Centros de Estudos Latinoamericanos (ou Iberoamericanos) nas universidades de mais renome.² Esses centros incorporavam o corpo docente de vários departamentos, geralmente História, Sociologia, Ciência Política, Economia, Antropologia, e Letras, ou alguma combinação desses departamentos ou outros com pesquisadores interessados na América Latina.

É importante salientar que em muitas disciplinas, é difícil estimar a população de pesquisadores que se concentram em estudos brasileiros, por ser sujeita a fluxos, conforme a mudanças na área de pesquisa. Por exemplo, um economista que estuda o efeito de remessas de *dekkasseguis* brasileiros pode ter emprego numa universidade que nem possui um centro de estudos latinoamericanos ou luso-brasileiros. É bem possível que nem se ensine língua portuguesa em sua universidade. Ele pode falar fluentemente português, mas por motivos profissionais, apresentar os trabalhos em inglês em congressos limitados a economistas, e publicá-los também em revistas de Economia e não de estudos latinoamericanos ou brasileiros. Durante a carreira, ele pode publicar exclusivamente sobre assuntos brasileiros, misturar assuntos brasileiros com outros assuntos (de *dekkasseguis* no Peru, por exemplo), deixar de vez os estudos brasileiros, ou retomá-los mais tarde. De modo geral, a mutabilidade na área de pesquisa aumenta à medida que o profissional se aproxima das ciências “exatas” (Economia, Biologia, Demografia); por outro lado, os pesquisadores de Ciências Humanas ou Sociais, como

¹ Geralmente depois de cinco a sete anos de serviço.

² Um dos historiadores norte-americanos especializados em Brasil mais conhecidos, Thomas Skidmore, começou a carreira em história brasileira fazendo uma “conversão” da história européia aos estudos brasileiros com uma bolsa especial de três anos (Meihy, 258-9).

Antropologia, Sociologia, Ciência Política, História e Letras, uma vez concentrados em assuntos brasileiros, dificilmente saem deles.

Na maioria das universidades norte-americanas, Letras se divide em Literatura Anglo-Americana e em departamentos de tamanho variável para as demais línguas ensinadas. A língua portuguesa quando faz parte dos cursos da universidade geralmente é incluída ou em departamentos de espanhol e português, ou de línguas românicas, ou de estudos hispânicos. Em alguns poucos casos, existem centros ou departamentos de estudos brasileiros ou estudos luso-brasileiros, e esses só em universidades cuja vizinhança tem uma população lusófona.³ Os departamentos nas universidades são as unidades administrativas e como, na maioria dos casos, o português divide recursos com o espanhol, vivendo a sua sombra, tem de lutar para conseguir uma parte dos recursos do departamento.

IV. A HERANÇA DO SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO E AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A situação de português nas universidades é, desde sempre, precária. Hoje em dia tal precariedade se deve a dois a duas principais razões: 1) o nível de ensino de línguas estrangeiras nas escolas do país; 2) a distribuição de alunos de línguas estrangeiras nas escolas, especialmente nos *high schools* (colégios).

Na maioria das escolas não existe ensino de língua estrangeira até a sétima ou nona série, quando os alunos já têm doze ou quatorze anos, e é raro que algum aluno adquira um mínimo de proficiência na língua estudada, mesmo que consiga a nota máxima possível. Adquirir fluência numa língua estrangeira, para a maioria do público, ainda é considerada uma tarefa penosa, de utilidade duvidosa e de pouca recompensa no mercado de trabalho. Entre as classes econômicas mais altas, há uma tendência crescente a se reconhecer o valor de estudos de língua estrangeira nas escolas primárias, e depois dos ataques de setembro de 2001, o público parece reconhecer a necessidade de especialistas em outras línguas. Contudo, não parece existir nenhum esforço para aumentar a capacidade linguística do país, fora tentativas de estimular o estudo de algumas línguas de importância militar (Pashto, Persa, Árabe) entre as universidades por meio de bolsas individuais e institucionais, por exemplo, através do *Department of Education*.

Um dos maiores obstáculos aos esforços para transformar o papel das línguas estrangeiras no currículo das escolas é que, de fato, não existe *um* currículo. Diferentemente do Brasil, não existe nenhum controle central, como o MEC, do currículo das escolas no nível nacional, e a autonomia local nos *school districts* é considerável. Como as verbas para as escolas públicas vêm dos impostos sobre o valor

³ Por exemplo, a Brown University, em Providence, Rhode Island, a University of California em Santa Barbara, e a University of Massachusetts em Dartmouth, no sudeste de Massachusetts.

de imóveis de cada cidade (ou bairro), as comunidades com mais recursos financeiros para as escolas têm mais possibilidade de tentar inovações e melhoramentos no currículo e na pedagogia, além da vantagem de mais professores. Em algumas comunidades mais ricas, os pais reclamam mais ensino de línguas estrangeiras no nível primário, resultando na criação de programas bilíngües especiais, geralmente combinando inglês e espanhol. Mas mesmo nessas comunidades, a criação de tais programas requer que os pais exijam dos filhos algo que a maioria deles mesmos não fez: dominar uma língua estrangeira. Devido à tendência de cada geração reproduzir, inconscientemente, na geração seguinte, a educação que recebeu, a pressão para mudar fundamentalmente os objetivos de ensino de língua nas escolas é pouca.

Outra razão da precariedade do português nas universidades advém da distribuição das línguas estrangeiras nas escolas. A grande maioria dos alunos tem até três opções: espanhol, francês, e alemão, com a vasta maioria escolhendo o espanhol (Siaya e Hayward, 22-23). As opções de estudo de língua estrangeira aumentam quando o aluno passa para a faculdade, mas a maior parte dos alunos, se tem a obrigação de estudar alguma língua estrangeira para se formar (um requisito de muitas universidades), continua na língua que primeiro estudou. Desses, poucos se formam com notáveis ganhos em fluência. Com o tempo, as tabelas de conjugações se apagam na memória, e entre a maioria dos norte-americanos, saber falar fluentemente uma língua estrangeira se torna, às vezes, uma meta que se sonha atingir depois da aposentadoria, como aprender a pintar ou a tocar piano.

V. O ENSINO DO PORTUGUÊS NAS UNIVERSIDADES NORTE-AMERICANAS

A situação cultural-pedagógico-estrutural do ensino de línguas estrangeiras cria o que é chamado por administradores universitários de um “mercado” para línguas estrangeiras. E existem de fato mercados derivados da alta procura de aulas de espanhol por alunos cumprindo a obrigação de estudar uma língua estrangeira no nível universitário. O alto número de universitários estudando espanhol versus o número baixíssimo de alunos estudando português (864.986 e 11.371, respectivamente, em 2009) (Furman, 25) faz com que os departamentos de línguas estrangeiras tenham muitos professores de formação em literatura e cultura de língua espanhola e geralmente nenhum professor da área de estudos luso-brasileiros. Uma pesquisa estima que apenas 4,3% das universidades e faculdades do país ensinam português, uma porcentagem muito baixa quando se compara com outras línguas menos ensinadas, como árabe (7,2%), hebraico (7,5%), italiano (23,9%), latim (14%), e russo (15,9%) (Siaya e Hayward, 21).

Quando há um professor, geralmente há apenas um, carregando sozinho a responsabilidade de promover os cursos, estimular os alunos a estudar tópicos luso-brasileiros e estudar um semestre num país de língua portuguesa, e evitar que a matrícula nas aulas de língua portuguesa caia ao ponto de chamar a atenção de administradores que procuram sempre um caminho menos doloroso de economizar no

orçamento. Criam-se dois problemas, recorrentes. Em primeiro lugar, a pouca oferta de português como opção de língua faz com que haja poucos alunos, e administradores não querem comprometer os recursos para manter uma vaga de professor de português, sem saber se há procura suficiente mas sabendo que, se o professor da vaga conseguir estabilidade no emprego, a universidade efetivamente terá que pagar seu salário e despesas associadas até o fim de sua carreira, já que é quase impossível despedir um professor com estabilidade e não há idade obrigatória para a aposentadoria. Em segundo lugar, os cursos de português e estudos brasileiros estão sempre sob a ameaça de desaparecer, caso o geralmente único professor na área se aposente ou saia da universidade por outros motivos. Até nas universidades de mais tradição de estudos brasileiros, a pressão para que os professores de português se dediquem parcialmente aos estudos hispânicos é muito grande.

O segundo mercado derivado das numerosas matrículas em cursos de espanhol é o mercado de textos e materiais para o estudo de línguas. A cada ano um professor de língua espanhola tem opção entre dezenas de textos prontos para o ensino da língua, além da oferta de programas de software, websites e materiais suplementares como ‘telenovelas’ produzidas para fins pedagógicos. Mesmo os professores de francês e alemão têm mais opções na escolha de materiais didáticos que aqueles que lecionam português, que têm poucas opções de textos, pouquíssimas opções de software e nenhuma opção de websites. Em parte, esse fato se deve ao pequeno mercado de livros e ao baixo número de estudantes de português, em comparação com os de outras línguas. Os textos produzidos no Brasil, apesar de apresentarem melhor qualidade nos últimos anos, ainda exigem adaptações por parte do professor para o contexto universitário norte-americano. Isso se deve principalmente à necessidade de produzir livros para um mercado internacional. Seus autores e editoras se vêem obrigados a criar livros que possam ser utilizados por alunos e professores de muitas línguas e muitos países, para ter chance de obter algum retorno. Talvez mais importante seja a falta de recursos on-line para o ensino de português; hoje em dia a maioria dos textos de ensino de espanhol vêm acompanhada de exercícios suplementares apresentados através da internet, cujos resultados são imediatamente registrados num caderno virtual do instrutor. Para o ensino de português, existe apenas um site assim, mas sem o cadastro virtual, obrigando o professor a registrar manualmente as mensagens confirmadoras dos exercícios feitos. Mesmo esse site, criado para uso conjunto com o livro-texto, só existe desde 2008. O mercado ainda favorece línguas com maior número de alunos.

Outro motivo das poucas opções de textos para o ensino de português é a falta de apoio consistente de qualquer organização brasileira, seja pública ou particular. Existem algumas fundações para a promoção do ensino de português ou para promover os estudos portugueses nos EUA (Fundação Gulbenkian, Instituto Camões, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento), mas os objetivos dessas fundações são principalmente dirigidos para a cultura portuguesa, o que é de se esperar. As contribuições de entidades brasileiras são esporádicas: em 1984, um congresso de aproximadamente 350 pessoas na Georgetown University tratou da língua portuguesa e da cultura luso-brasileira e teve o patrocínio das embaixadas portuguesa e brasileira,

além da TV Globo (Tesser, 85); um conjunto de textos para o ensino de português brasileiro, Travessia (1988), fez-se com apoio do governo norte-americano e a Fundação Roberto Marinho (Tesser, 86).

O efeito da falta de material adequado para o professor de português iniciante na carreira é a necessidade de trabalhar dobrado para adaptar os textos existentes no mercado e suplementá-los com materiais criados por ele mesmo e dar as aulas de língua portuguesa. Tal situação não só dificulta a justificativa que ele tem de fazer da existência de programas de português como o coloca em posição desvantajosa em sua própria carreira pois enquanto ele prepara as aulas de língua, os colegas de outras línguas pesquisam nas áreas de crítica e teoria literária e acumulam artigos e livros publicados, aumentando as chances para ganharem estabilidade no emprego, os materiais didáticos produzidos autonomamente pelo professor, sendo, de modo geral, pouco ou nada valorizados pelas universidades.

VI. A LÍNGUA PORTUGUESA NO IMAGINÁRIO NORTE-AMERICANO: BRASIL VERSUS AMÉRICA LATINA

Como mencionado anteriormente, os estudos brasileiros nas universidades norte-americanas se encaixam, na maior parte, dentro de estudos latinoamericanos, e portanto, os professores, alunos de pós-graduação, projetos de pesquisa, e bolsas se dirigem para essa área mais geral. Apesar de o português estar classificado como uma língua-chave pelo *Department of Education*, muitas vezes a proposta de estudar-se um aspecto da cultura ou história brasileira é mal compreendida entre os avaliadores. Existe muita pressão para explicar-se o Brasil utilizando-se comparações diretas e frequentes com outros países da América Latina mais estudados pelos professores norte-americanos, tais como o México, a Argentina ou o Peru. Muitas vezes os projetos que se concentram em um país de língua espanhola encontram mais apoio do que aqueles que tratam do Brasil.

Além da frequente necessidade que têm os estudos brasileiros de estabelecer ligações num contexto regional, outro obstáculo, muito maior, impede seu crescimento: a dificuldade de identificar-se o português como a língua oficial do Brasil.

É claro que entre a maioria de professores norte-americanos, sabe-se que a língua do Brasil é o português. Mas numa pesquisa por telefone encomendada pelo Ministério de Relações Exteriores, 39% do público respondeu que o país fala espanhol (Mendonça 2). Salienta-se que a questão era de múltipla escolha (National Opinion Research Center/University of Chicago 101). Mas não se pode culpar o público americano quando a própria CIA não acertou. Essa confusão se estende a uma das fontes mais utilizadas não só pelos norte-americanos, mas por internautas do mundo inteiro: a CIA Factbook. No perfil do Brasil no site da Factbook, até 2009, afirmou-se que no Brasil se fala português, espanhol, francês e inglês, sem maiores explicações. Essa desinformação reproduziu-se como um vírus, pois o conteúdo da Factbook é

explicitamente de domínio público e muitas editoras publicam seus atlas e almanaques utilizando, às vezes ao pé da letra, esse mesmo texto (Lokensgard, 175-6).⁴ Mesmo com a mudança da entrada sobre o Brasil na *Factbook* efetuada em 2009, levará tempo para a antiga versão sumir dos livros de referência e dos sites que simplesmente a copiaram.

Enquanto existir essa confusão, é difícil imaginar que os estudos brasileiros expandam-se além das universidades nas quais se encontram hoje. Como muitos dos maiores programas de estudos brasileiros são das universidades públicas, que precisam justificar as suas atividades e orçamento aos congressos estaduais e, de forma indireta, ao eleitorado, a justificativa de criar e apoiar os estudos brasileiros encontra resistência pública por falta de um conhecimento básico da geolinguística. Um administrador de uma das universidades de um programa muito bem conceituado de estudos brasileiros conta que recebeu um telefonema do pai de uma aluna, reclamando da escolha da filha de estudar português e exigindo que o administrador a colocasse no programa de uma língua mais útil.

VII. ESFORÇOS PARA PROMOVER OS ESTUDOS BRASILEIROS NOS EUA

Como foi mencionado anteriormente, é muito comum que os brasilianistas norte-americanos trabalhem em universidades nas quais eles são os únicos especialistas em Brasil. Seu desempenho e responsabilidades se encaixam dentro de uma disciplina maior. Por exemplo, dentro de uma universidade sem um curso de estudos brasileiros, um historiador especialista em Brasil pode ser responsável por uma matéria de história mundial, outra de história dos Estados Unidos, e outra da América Latina em geral, com apenas algumas aulas dedicadas a assuntos brasileiros. Quando ele é avaliado para ganhar estabilidade ou para ser promovido, sua produção acadêmica é julgada muitas vezes por historiadores não brazilianistas.

O frequente isolamento de brazilianistas aumenta a necessidade de associações e congressos acadêmicos. Muitas vezes os interessados em Brasil se encontram em seções de associações mais abrangentes, como a *Latin American Studies Association (LASA)*. Os pesquisadores de Brasil e de língua portuguesa apresentam trabalhos nos congressos dessas associações como também nos da *Modern Language Association* ou, dependendo do patrocinador e da tradição, em outros congressos como o *Kentucky Foreign Language Conference*.

De associações dedicadas aos estudos luso-brasileiros, destacam-se duas: a *American Portuguese Studies Association (APSA)* e a *Brazilian Studies Association (BRASA)*.

A *American Portuguese Studies Association (APSA)* dedica-se ao estudo dos países e culturas lusófonos. Fundada em 1996, a maioria dos temas dos congressos (sete desde

⁴ O site do *Department of State* com informações parecidas ao *Factbook* afirma que a língua do Brasil é o português, e mais nada.

1998) e de artigos na revista da associação, *Ellipsis*, concentra-se na área de estudos literários e culturais, dividindo-se entre Portugal, Brasil, e os países da África lusófona, às vezes com discutindo a situação de imigrantes ou populações lusófonas nos Estados Unidos.

A organização mais explicitamente ligada aos estudos brasileiros é a Brazilian Studies Association (BRASA), organização criada a partir da LASA em 1994. Desde então, a BRASA organizou dez congressos, comprometendo-se a organizá-los nos anos pares, alternadamente no Brasil e nos Estados Unidos. O último, com número recorde de participantes e patrocínio da Petrobrás, deu-se em Brasília em 2010. Apesar do enfoque da BRASA ser a promoção dos estudos brasileiros nos EUA, aproximadamente metade dos sócios mora permanentemente no Brasil, havendo ainda aqueles que habitam em outros países. A BRASA, como a APSA, é aberta a todos os pesquisadores que se interessam pelo Brasil, mas tem a maior parte de seus membros na área de estudos literários e culturais ou de ciências sociais, especialmente nas áreas de história e ciência política. Em 2005, a Brown University foi anfitriã de um congresso especial da BRASA dedicado ao futuro dos estudos brasileiros nos EUA, dele resultando um documento com suas conclusões.

VIII. TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS BRASILEIROS NOS EUA

Várias tendências na educação universitária e nos *area studies* deixam claro que não haverá uma repetição dos anos 60, que viram um aumento de quase quatro vezes o número de alunos universitários que estudavam português (Furman, 25), ou pelo menos, tal aumento não ocorrerá pelos mesmos motivos. As verbas abundantes da época, se voltarem, serão dedicadas mais ao problema de acesso da classe média às universidades, pois as anuidades de todas as universidades, particulares e públicas, há mais de quinze anos aumentam muito mais que a inflação, colocando a educação universitária fora do alcance de muitos. A política estrangeira do país dificilmente apoiaria um esforço para estudar o Brasil como fez durante a Guerra Fria. A ênfase nos estudos regionais em si tem diminuído na última década, mudando-se para uma ênfase em assuntos transnacionais (a transição à democracia em países em desenvolvimento, o uso de microcrédito para estimular a criação de microempresas, a urbanização e acesso a energia e água nas grandes cidades, etc.). Mesmo nas áreas de estudos culturais, há uma tendência a considerar assuntos de representação cultural além de fronteiras nacionais, como nas áreas de estudos femininos, da situação de minorias étnicas ou linguísticas, ou até questões materiais de produção cultural, como o cinema ou programas de televisão. Tudo isso, por um lado, parece indicar que os estudos brasileiros em si enfrentam um declínio gradual. Por outro lado, não faltam assuntos transnacionais interessantes no Brasil, que são áreas de grande interesse para pesquisadores norte-americanos, como a questão de identidade negra na diáspora africana, o papel da mídia, questões políticas desde a volta à democracia, assuntos relativos à urbanização, à questão da moradia, infraestrutura das cidades, etc. O fato de um relatório de 2003 de uma das empresas

mais visíveis da Wall Street, a Goldman Sachs, ter colocado o Brasil entre as quatro economias emergentes do mundo estimulou a curiosidade de muitos pesquisadores e estudantes (Wilson e Purushothaman). E há sinais de que o interesse pelo Brasil tem crescido – junto com a economia brasileira – desde 2003: o país conseguiu ser escolhido como o anfitrião da Copa do Mundo de 2014 e - fato inédito na política do esporte - também das Olimpíadas de 2016; é considerado atualmente como um país de investimentos diretos estrangeiros; vem aumentando seu investimento no exterior. A mídia norte-americana tem acompanhado tal movimento ascendente, produzindo mais matérias sobre o país, como por exemplo a apresentada no famosíssimo “60 Minutes,” da CBS e a série de artigos sobre a economia brasileira apresentada na rede CNBC e na *National Public Radio*, desde dezembro de 2010. Cabe mencionar também o ainda pequeno mas crescente interesse pelos países lusófonos da África devido ao melhoramento das economias de Angola e Moçambique nos últimos anos. Especialmente a produção de energia de Angola tem provocado o aumento da procura por aulas de língua portuguesa, justificando o investimento em seu ensino.

Provavelmente se as verbas destinadas aos estudos regionais permanecerão mais ou menos estáveis, as bolsas do futuro serão na área de estudos de assuntos ou problemas nos quais a inclusão do Brasil permitiria uma perspectiva interessante.

Por outro lado, algumas tendências possibilitam a expansão dos estudos brasileiros e de língua portuguesa nos Estados Unidos.

A primeira delas é concernente à presença e ao aumento da população de origem latinoamericana no país, que hoje conta com mais ou menos 12 milhões de pessoas, numa população total de 300 milhões. A população de falantes de espanhol nas escolas e universidades do país cria a oportunidade de ensinar-se português a um público que pode dominá-lo, ou pelo menos entendê-lo sem grande esforço. Muitas universidades que oferecem matérias de língua portuguesa já têm matérias de português para falantes de espanhol, e a pesquisa nessa área, tanto no Brasil como nos Estados Unidos, cresce todo ano.

]A segunda diz respeito ao fato de universidades brasileiras como a Unicamp e a PUC-RJ, vêm abrindo programas e vagas de professor dedicados ao ensino de português como língua estrangeira (PLE), campo que até vinte anos atrás quase não existia. Pesquisadores e professores especializados poderão produzir uma nova geração de materiais de multimídia, e colocar os materiais didáticos de português no mesmo plano que o de outras línguas.

Finalmente, parece haver uma consciência crescente no Brasil de que o país precisa dedicar recursos para promover sua cultura no exterior, a exemplo da série de eventos culturais brasileiros que precederam a Copa do Mundo em 2006. Há mais consciência da necessidade de uma estratégia de promoção da cultura.

É provável que a atenção das universidades dos EUA continue centrada na língua espanhola e nos estudos sobre a América Espanhola. Para aqueles que promovem os estudos brasileiros, o importante é salientar a abundância de assuntos de interesse interdisciplinar, promover cursos de língua portuguesa para falantes de espanhol, e lutar para que governo e instituições culturais brasileiras ofereçam apoio, mesmo que pequeno, a esses esforços. O português nos EUA dificilmente aproximará-se do número de alunos e de programas em espanhol, mas pode, com o tempo e o esforço dos interessados, chegar a ser apreciado e compreendido como parte indispensável dos estudos internacionais.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Brazilian Studies Association Committee on the Future of Brazilian Studies in the United States. The Future of Brazilian Studies in the United States: An Agenda for Expansion. James N. Green, et al, eds. Nashville, Tennessee: Vanderbilt Printing Services, 2006. Versão online: <http://sitemason.vanderbilt.edu/files/dfRpaE/CFBS%20Report%20February.doc>

FURMAN et al. “Enrollments in Language Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2009.” Web Publication of the Modern Language Association. http://www.mla.org/pdf/2009_enrollment_survey.pdf

JACKSON K. David. “Perspectives from the Disciplines: Literature, Culture and Civilization.” Envisioning Brazil: A Guide to Brazilian Studies in the United States 1945-2003, Marshall C. Eakin and Paulo Roberto de Almeida, eds. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 2005. 93-132. [Este livro é uma edição atualizada e traduzida para o inglês do livro O Brasil dos brasilianistas: um guia dos estudos sobre o Brasil nos Estados Unidos 1945-2000 (São Paulo, Paz e Terra).]

LEVINE Robert M. “Research on Brazil in the United States.” Envisioning Brazil: A Guide to Brazilian Studies in the United States 1945-2003, Marshall C. Eakin and Paulo Roberto de Almeida, eds. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 2005. 30-51. [Ver a nota sobre Jackson.]

LOKENS GARD Mark A. “Que língua se fala no Brasil? Desinformação lingüística sobre o Brasil em livros de referência norte-americanos.” Romance Notes 43 (Winter 2003): 171-180.

MENDONÇA Thaís de. “Pesquisa USA: Aspectos,” 2000.

National Opinion Research Center/University of Chicago. A Public Opinion Poll on Brazil’s Image in the U.S.A.: A Final Report. Chicago, Illinois, EUA: relatório não publicado, 2000.

SEBE BOM MEIHY José Carlos. A Colônia Brazilianista: História Oral de Vida Acadêmica. São Paulo: Nova Stella, 1990.

SIAYA Laura et HAYWARD Fred. Mapping Internationalization on U.S. Campuses: Final Report 2003. Washington, D.C., American Council on Education, 2003.

TESSER Carmen Chaves. “Brazilian Portuguese Language and Linguistics.” In Envisioning Brazil: A Guide to Brazilian Studies in the United States 1945-2003,

EAKIN Marshall C. et ALMEIDA Paulo Roberto (Eds). Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 2005. 73-92. [Ver a nota sobre Jackson.]

WILSON Dominic et PURUSHOTHAMAN Roopa. “Global Economics Paper No. 99: Dreaming with BRICs: the Path to 2050.” 1 outubro 2003. Goldman Sachs Economic Website: <http://www2.goldmansachs.com/insight/research/reports/99.pdf>