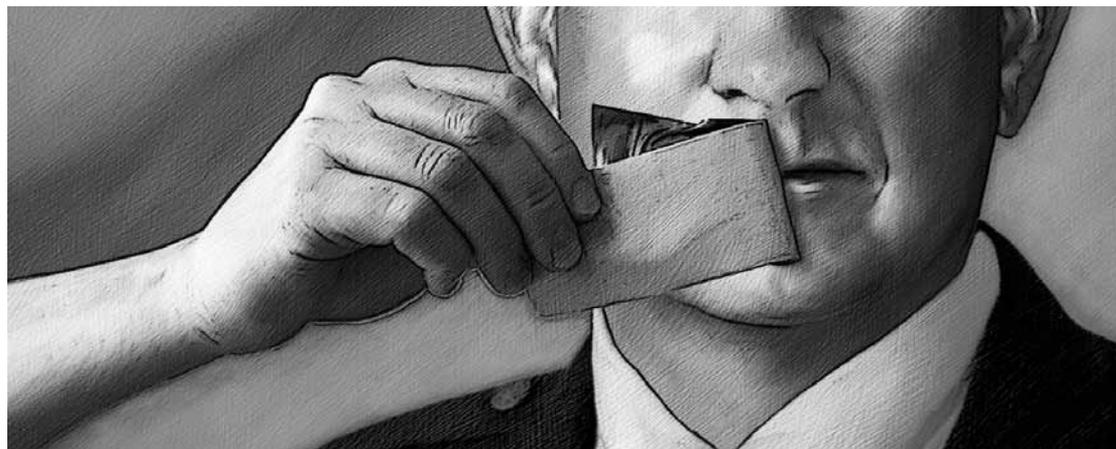


# O Ensino de Idiomas na Comunidade Civil Norteamericana\*

CORONEL JOHN CONWAY, USAF, REFORMADO

*A longo prazo, o ensino superior é o provedor principal de proficiência geral e especializada para o governo e outros setores. É uma vertente e não hidrante. Embora reaja rapidamente às exigências tipo “relâmpago” do governo, seu ponto forte encontra-se em manter “uma série” de recursos.*

—Nancy L. Ruther  
Yale University



**A** QUADRENNIAL DEFENSE REVIEW - QDR de 2006 propôs, pela primeira vez, que os encarregados do ensino de idiomas do Departamento de Defesa (DoD) deveriam concentrar-se em aquisição de idiomas antes do ingresso de tropas às forças e parar de gastar tempo e dinheiro, lecionando idioma estrangeiro a recrutas e reengajados. A QDR de 2010 reflete o mesmo.<sup>1</sup> Uma vez que “a pré-aquisição de idiomas” quase sempre denota cursos em faculdade e universidade, parece que as duas últimas QDRs visam reforçar a proficiência linguística do corpo de oficiais. No entanto, a falta de direção e compreensão acerca do sistema educacional linguístico da nação, do que é capaz de fornecer, continua a restringir as tentativas para ampliar o treinamento antes das tropas ingressarem ao serviço militar.

Ainda sentimos os efeitos das mudanças em ensino de idiomas que ocorreram durante a Primeira Guerra Mundial. As décadas que precederam a Guerra presenciaram grande número de matrículas em cursos de idiomas em escolas de ensino médio e superior, devido a grande número de imigrantes.<sup>2</sup> O estudo do alemão havia, até mesmo, adquirido “prestígio”, já que as escolas públicas americanas haviam adotado o estilo didático daquele país. Muitos consideravam ser o idioma de pessoas cultas. Consequentemente, em 1915, compreendia cerca de 24% de todo o ensino de idiomas em escolas públicas.<sup>3</sup> Somente o tradicional estudo do latim contava com maior número de matrículas (37,3%). Além disso, um terço de todas as universidades exigia que os candidatos possuíssem de 2-4 anos de alemão ou francês e 85% exigia que os futuros

\*Este artigo foi publicado em inglês na *ASPJ - English Fall 2010*

alunos passassem por teste de proficiência em idioma estrangeiro, antes da matrícula.<sup>4</sup>

Após os Estados Unidos entrarem em guerra, em 1917, o alemão praticamente desapareceu de todos os currículos do ensino médio em uma onda anti-germânica, opção de menos de 2% de todos os estudantes de idiomas.<sup>5</sup> As inscrições em francês e espanhol aumentaram, mas não atingiram o índice anterior do alemão. O latim continuou indo bem, mas o declínio do alemão fez com que alguns alunos simplesmente deixassem de estudar idiomas estrangeiros.<sup>6</sup> Com a marginalização do alemão, o francês passou a ser o novo idioma de prestígio e com o tempo veio a ser o idioma procurado pelos que buscavam educação pós-secundária.<sup>7</sup> Essa tendência ficou codificada em cursos preparatórios como um dos requisitos de educação superior. Era inexistente em cursos vocacionais. Consequentemente, as matrículas em idiomas estrangeiros, antigamente quase universais no quadro educacional americano, continuaram a diminuir nas décadas após a Primeira Guerra Mundial.<sup>8</sup>

No entanto, surgiu uma tendência mais perniciosa. Em 1920, 22 Estados já haviam proibido o ensino de idiomas estrangeiros, alguns tornando-o ilegal em escolas primárias.<sup>9</sup> Corroborando essa xenofobia linguística, inicialmente motivada por sentimentos anti-germânicos durante a Primeira Guerra Mundial – estava a ideia de que os cidadãos não poderiam compreender, muito menos apreciar os ideais americanos, sem aprendê-los em inglês. Assim, o ensino de idiomas passou a ser considerado “antiamericano” ou “antipatriótico.”<sup>10</sup> A aprendizagem de outros idiomas iria expor os alunos a outras culturas e, portanto, dividiria sua lealdade, tal como expresso por estatuto de Nebraska: “Permitir que os filhos de estrangeiros, que para cá imigraram, sejam educados desde a infância no idioma do país de seus pais significa criá-los como se tal idioma fosse sua primeira língua, seria educá-los de modo que sempre pensem naquele idioma e, por conseguinte, naturalmente inculcá-los ideias e sentimentos contrários ao interesse do País”.<sup>11</sup>

Foi necessário nada menos do que uma decisão do Supremo Tribunal em 1923 para

revogar essas leis.<sup>12</sup> Entretanto, o estrago já havia sido feito. O ensino de idioma estrangeiro em escolas primárias praticamente desapareceria durante as próximas quatro décadas. Foi relegado ao nível médio. Um isolacionismo cada vez maior de parte dos Estados Unidos manteve o estudo de idiomas estrangeiros na periferia esfiapada do patriotismo.<sup>13</sup>

Assim, o País mutilou um dos princípios básicos da teoria do ensino de idiomas – seu domínio leva longo tempo e deve começar cedo. Em 1940, um relatório nacional referente ao que as instituições de ensino deveriam lecionar recomendou a eliminação do ensino de idiomas estrangeiros, entre outros temas, porque um currículo “por demais acadêmico” em escolas de ensino médio faz com que muitos alunos sejam reprovados.<sup>14</sup>

Esse legado continua ainda hoje. A lei *No Child Left Behind Act* de 2001 [Criança Alguma Reprovada] coloca em destaque os exames em interpretação de texto e matemática com a exclusão de muitas outras matérias, inclusive idiomas estrangeiros.<sup>15</sup> Os membros de subcomitê do senado referente à estratégia federal para idiomas estrangeiros de 2007, criticaram especificamente essa lei, observando que as provas padronizadas impedem a inclusão do ensino de idiomas em currículos. “Os idiomas estrangeiros estão sendo omitidos, devido a lei *No Child Left Behind*”, declarou, sem rodeios, um dos membros do comitê.<sup>16</sup> Uma pesquisa recente do Centro de Linguística Aplicada informou que essa legislação afetou, de forma negativa, aproximadamente um terço das escolas públicas primárias e secundárias, acrescentando que recursos foram desviados do ensino de idiomas a outros cursos em matemática e leitura”.<sup>17</sup>

## O Estudo de Idiomas em Sequência

Por que a Força Aérea se importa com cursos de idiomas em escolas primárias e secundárias? A pesquisa de 2002 indica que o ensino de idiomas em escolas primárias é o “ponto de partida da sequência” em quase

todos os países, exceto nos Estados Unidos, que tentam formar alunos competentes em idiomas estrangeiros em um período impraticável, por demais breve, de 2 - 4 anos de ensino médio ou 2 - 4 semestres de faculdade.<sup>18</sup> O pesquisador reflete o que muitos outros estudiosos de linguística propõem: adquirir proficiência em segundo idioma, não importa qual seja, requer período prolongado de estudo. Em suma, quanto mais cedo, melhor.

O ex-chefe de gabinete da Casa Branca (e atual diretor da Agência Central de Inteligência), Leon Panetta, descreveu o sistema como algo “descontínuo” entre a escola e a universidade e com “muitas imperfeições”.<sup>19</sup> Em 2000 – o ano mais recente com dados disponíveis de matrícula em idiomas em escolas secundárias – aproximadamente 5,9 milhões de estudantes selecionaram idiomas em escolas de ensino médio.<sup>20</sup> Dois anos após, apenas cerca de 1,4 milhão seguiram tais estudos nas faculdades.<sup>21</sup>

A clarificação de que muitos estudantes secundários não frequentam universidade explica a disparidade. No entanto, a matrícula de apenas 1,57 milhão de estudantes universitários em cursos de idiomas em 2006, (dentre mais de 17 milhões em todo o País) sugere certa apatia do corpo docente, discente ou ambos.<sup>22</sup> A maioria das faculdades não requer idioma estrangeiro. Na verdade, muitos doutorados não exigem esse tipo de estudo e muito menos proficiência comprovada em dois idiomas para a obtenção de diploma.<sup>23</sup> Em 2006, das instituições participantes (com requisito de quatro anos), de acordo com o levantamento da Associação de Idiomas Modernos [*Modern Language Association - MLA*], 7,8% não oferecem sequer um idioma.<sup>24</sup>

Além disso, a maioria dos estudantes de idiomas em faculdades matriculou-se no nível introdutório (primeiro e segundo anos) e menos de 20% continuaram com os estudos.<sup>25</sup> Dada a lacuna entre a escola e a universidade e a escassez de estudantes que continuam com esse tipo de curso, além dos quatro semestres básicos da faculdade, é dolorosamente óbvio que a faculdade não oferece solução fácil para os requisitos da Força Aérea.

## Breve Avaliação Quantitativa do Ensino de Idiomas

Será que a universidade prepara bem os alunos para preencher os requisitos de nossos militares? Será que existe uma correlação entre o número de horas em classe e os resultados dos testes do *DoD*? Por um lado, certos estudiosos afirmam que fórmula alguma consegue determinar com precisão o período de tempo necessário para atingir os vários graus de proficiência, devido a natureza não quantificável de motivação e aptidão. Por outro lado, outras autoridades tentaram quantificar essa correlação.

A Mesa Redonda Internacional de Idiomas [*International Language Roundtable - ILR*] define *ouvir/ler* com o resultado 1/1 como “proficiência elementar.” Na categoria *ouvir*, o 1 denota compreensão das expressões que satisfazem às necessidades básicas de sobrevivência, cortesia e turismo. O teste que resulta em nota 1 indica compreensão suficiente em leitura de sentenças simples interconectadas.<sup>26</sup> O Centro Internacional de Estudos de Idiomas [*Center for Language Studies*] calcula que 150 horas de instrução em sala de aula produz o resultado 1/1 em Idiomas Germânicos e derivados do Latim, considerados os mais fáceis.<sup>27</sup> No outro extremo da escala, o árabe, chinês mandarim, japonês e coreano, alguns dos mais difíceis para os nativos da língua inglesa, demandam mais que o dobro desse total (350), o equivalente a quase oito semestres de ensino universitário (assumindo que quatro semestres equivalem a 180 horas de ensino em classe).<sup>28</sup> Na maioria das faculdades e universidades, oito semestres certamente qualificam o aluno para formação secundária em idioma. (Ver tabela 1 para a distribuição do *ILR* de horas necessárias para os diversos graus de proficiência. Notar que o 3 requer imersão no país pertinente. Em outras palavras, o ensino didático só leva o aluno até certo ponto.)

**Tabela 1. Horas de aula necessárias à proficiência, de acordo com a dificuldade**

ILR de S/L/R <sup>a</sup> 0 para:	S/L/R 1	S/L/R 2	S/L/R 3	S/L/R 4
Idiomas Latinos e Germânicos (francês, espanhol, português, italiano, alemão, romeno, africâner, dinamarquês, holandês, norueguês, sueco)	150 horas	400 horas	650 horas	<sup>b</sup>
árabe, chinês mandarim, japonês, coreano	350 horas	1.100 horas	2.200 horas	<sup>b</sup>
todos os outros <sup>c</sup> (e.g., idiomas da Europa Oriental, África e Ásia)	250 horas	600 horas	1.100 horas	<sup>b</sup>

Adaptado do Centro Internacional para o Estudo de idiomas, "Classroom Hours to Achieve Proficiency Levels by Language Difficulty," *International Center for Language Studies, Washington, DC*, <http://www.icls.com/FLD/ILRlevels.htm>.

Nota: A fim de atingir esses objetivos o estudante deve complementar cada cinco horas de estudo em classe com um mínimo de duas a três horas de preparo.

Essa tabela, uma adaptação de graus antecipados de proficiência oral para vários períodos de treinamento, de acordo com o Instituto de Serviço Diplomático do Departamento de Estado dos EUA [*US Department of State Foreign Service Institute*], destina-se a satisfazer as necessidades dos estudantes do setor privado.

Essa computação varia um pouco: o *FSI* calcula que os estudantes necessitam de 575-600 horas em idiomas latinos para atingir o nível 3/3. Ver Mary Ellen O'Connell e Janet L. Norwood, eds., *International Education and Foreign Languages: Keys to Securing America's Future* (Washington, DC: National Academies Press, 2007), 45. Para os idiomas mais difíceis (árabe, chinês, etc), o *FSI* requer que os alunos passem o segundo ano do curso de 88 semanas no país pertinente.

<sup>a</sup>S = proficiência oral, L = proficiência auditiva, R = proficiência leitura

<sup>b</sup>Geralmente, a instrução em classe não atinge o nível 4, pois tal proficiência exige o uso intensivo do idioma no país pertinente.

<sup>c</sup>Número aproximado de horas de aula para indonésio e malaio: S/R-1 = 200; S/R-2 = 500; S/R-3 = 900

Além disso, como esse tipo de ensino didático em faculdades geralmente ocorre em ritmo relativamente calmo e não é tão intenso e enfocado em objetivos, as classes no *Defense Language Institute - DLI* ou *FSI*, os alunos provavelmente necessitariam de maior número de horas para alcançar os mesmos resultados em *Defense Language Proficiency Tests*.<sup>29</sup> De acordo com entrevista em 2005 com o chanceler interino do *DLI*, os alunos que estudam francês no Instituto "chegam ao final de um livro típico de francês universitário em cerca de seis semanas."<sup>30</sup> Finalmente, o número de horas dedicado à proficiência aumenta de forma exponencial, não linear, fato que afeta muito os que desejam aperfeiçoar sua habilidade, mas têm pouco tempo para estudar. A conquista de idioma básico requer tempo considerável e o estudo avançado exige ainda mais, criando problema em qualquer ambiente de trabalho da Força Aérea não diretamente ligado à proficiência do idioma em questão. Por exemplo, para que o pessoal de-

dicado à área de saúde e que participa do programa de idiomas do Serviço de Saúde Internacional [*International Health Service*] consiga notas mais altas no Teste de Proficiência, deve ausentar-se cada vez mais das tarefas clínicas (e dos requisitos de educação profissional médica contínua). Esse problema em gerenciamento de tempo forçaria o militar a optar entre o dever profissional e o aperfeiçoamento de proficiência linguística.

## Como Formar Oficiais Proficientes em Idiomas Estrangeiros

Como demonstram os *QDRs* de 2006 e 2010, as Forças Armadas devem colocar em destaque a assimilação de idiomas antes e não após o ingresso às diferentes Armas, a fim de satisfazer a maior parte dos requisitos.<sup>31</sup> A natureza do treinamento intensivo no primeiro

ano de carreira, seja durante o curso de pilotos, navegador, ou uma série de outros cursos técnicos, inibi seriamente a aprendizagem de idiomas após o ingresso dos oficiais.

Também devemos abordar um tema mais amplo. Com poucas exceções, os oficiais combatentes da Força Aérea dos EUA recebem patentes via: Academia da Força Aérea (USFA), Escola de Formação de Oficiais (OTS) e Corpo Preparatório de Oficiais da Reserva da Força Aérea - CPOR (AFROTC). Embora todos ofereçam idiomas aos membros, cada qual possui lá suas inconveniências.

Dado o número limitado de formandos por ano da Academia da Força Aérea, apenas alguns receberão formação principal ou secundária em idiomas. Além disso, embora a academia venha aumentando a oferta, não consegue igualar as instituições superiores em toda a América (cerca de 219 em 2006).<sup>32</sup>

Até o momento da elaboração deste artigo, a OTS admitia apenas estudantes de cursos técnicos – engenheiros, biólogos e assim por diante – o que é impossível para os estudantes de idiomas que esperam até após a formatura para receber a patente.<sup>33</sup> Frequentemente os candidatos a OTS, cujo idioma nativo não é o inglês, proporcionam um bônus inesperado ao recrutamento. Assim, somente baixo número de oficiais da Força Aérea com proficiência linguística obtém patente na OTS.

Consequentemente, as faculdades e universidades norte-americanas oferecem o maior “reservatório” no país. Ultimamente, a oportunidade em bolsas de estudo do AFROTC para idiomas estrangeiros aumentou, beneficiando um bom número de estudantes.<sup>34</sup> Além disso, os cadetes do CPOR mais antigos aproveitam a disposição do Ato de Autorização de Defesa Nacional [*National Defense Authorization Act*] de 2009, que autoriza o bônus pela conclusão de curso em vários idiomas mesmo se os estudos não levam a diploma.<sup>35</sup> A Força Aérea prevê que o número de participantes aumentará a quase 1.000 durante o ano letivo de 2010-11.<sup>36</sup>

Porém, como mencionado anteriormente, o sistema educacional norte-americano conta com problemas próprios para fornecer o que a Força Aérea necessita: cerca de metade das

faculdades e universidades que abrigam os destacamentos de AFROTC oferece apenas o francês, alemão e espanhol (as “Três Grandes”), e 15% delas não leciona idiomas.<sup>37</sup> Se a Força Aérea deseja realmente que os oficiais aprendam os idiomas mundiais pré-adesão, deverá abrigar os destacamentos AFROTC em instituições civis que ofereçam tal currículo ou forçar mudanças curriculares em instituições que já abrigam o AFROTC.<sup>38</sup>

A Seção 529 da Lei Pública 111-288 (que coloca em vigor o Ato de Autorização de Defesa Nacional para o Ano Fiscal de 2010) leva o conceito a outro passo, autorizando o Secretário de Defesa “a criar centros de idiomas estrangeiros em universidades credenciadas, escolas militares superiores, ou outras instituições similares de ensino superior”, para agilizar a “proficiência básica em idiomas essenciais e estratégicos.” A lei autoriza programa de idiomas abrangente, vinculado às faculdades e disponível a todos os membros civis e militares do DoD. A lei também dá atenção especial à incorporação desses programas ao CPOR.<sup>39</sup> Embora seja cedo demais para determinar a aplicação dessa lei, salienta o papel importante que as faculdades e universidades desempenharão.

No entanto, a despeito de qualquer pressão indiscriminada para idiomas normalmente menos lecionados [*less commonly taught language (LCTL)*] em classes de cadetes do AFROTC, a diferença entre os objetivos dos membros de instituições superiores e dos militares é impressionante. O conceito da aquisição de conhecimento *só pelo conhecimento* separa esses do DLI e até mesmo da USFA, sob a perspectiva de que as universidades não possuem o encargo de produzir vinte linguistas em dari em seis meses. Em instituições acadêmicas é suficiente explorar o dari como idioma. As faculdades e universidades não têm necessidade alguma de produzir linguistas em urdu de nível 3/3. Lecionam o curso, quase que por acaso, supondo que *deveriam* em vez de *serem obrigadas* a oferecê-lo.

Mesmo quando as faculdades contam com cursos especializados, enfrentam o eterno problema de financiamento. Segundo o Dr. Gilbert Merckx, vice-reitor de assuntos interna-

cionais da *Duke University*, a estrutura de idiomas em universidades norte-americanas é “bem impressionante mas, mesmo assim, frágil.” Acredita que muitos cursos *LCTL* eventualmente, “desaparecerão”, a menos que recebam verbas federais.<sup>40</sup>

Além disso, as Forças Armadas agora colocam em destaque a capacidade de *falar* outro idioma. Não apenas *ler* e *entender*.<sup>41</sup> No entanto, o requisito essencial de *falar* é contrário à metodologia acadêmica tradicional, que realça a gramática e literatura, principalmente em cursos básicos. Evidentemente, as escolas oferecem aulas de conversação, mas só mais tarde no processo e baseadas em gramática e vocabulário já adquiridos. Encontra-se a seguinte abordagem em todas as universidades: grande enfoque em estudos literários e não em agrupamento de cursos flexíveis e baseados em necessidade estudantil.<sup>42</sup> Algumas pessoas vêem esta situação como conflito entre a abordagem “instrumentalista”, empregada pelas “escolas de idiomas autônomas” para satisfazer a necessidades dos alunos e a abordagem “constitutiva” do departamento de idiomas estrangeiros, que incide na relação entre tradições culturais e literárias, estruturas cognitivas e conhecimento cultural.<sup>43</sup> Um comunicado oficial do governo referente a *MLA [Master of Liberal Arts]* Mestrado em Artes Liberais, publicado em 2009 destaca ainda mais a abordagem constitutiva: “o idioma e a literatura devem permanecer no centro do que os departamentos de inglês e de outros idiomas além do inglês oferecem (...). O papel da literatura deve ser colocado em realce (...). O estudo do idioma deve ser integral ao estudo da literatura.”<sup>44</sup> Ainda que esta abordagem tradicional continue a fazer parte da alta tradição em artes liberais, uma comissão de *MLA* aborda a necessidade de projetar cursos para tradutores e intérpretes, citando grande lacuna entre “oferta e demanda”.<sup>45</sup>

O Congresso recomendou subsídios às maiores “instituições, especialmente às cinco escolas superiores militares”, a fim de projetar programas essenciais para o ensino de idioma e cultura ao CPOR.<sup>46</sup> No entanto, essas cinco – *The Citadel*, *Virginia Military Institute*, *North Georgia College e State University*, *Norwich University*

e *Texas A&M University* – possuem lista variada de idiomas, além dos “Três Grandes”, sendo que os cursos em árabe e chinês são os mais comuns. O *Virginia Military Institute* e a *Texas A&M University* oferecem classes mais avançadas, mas todas as cinco aderem-se a mesma abordagem centrada em literatura, o que caracteriza o estudo do idioma pós-secundário.<sup>47</sup>

Um fator de diferenciação definitivo entre a abordagem acadêmica e o método direto é o ritmo relativamente lento da primeira e a intensidade do último. O *DLI* forma linguistas em árabe em aproximadamente um ano, o equivalente a currículo universitário de quatro anos com férias de verão, ou talvez imersão no exterior. Muitos especialistas acreditam que nada menos do que curso universitário especializado produzirá um linguista capaz.<sup>48</sup>

Finalmente, os estudantes com especialização em idiomas contam com pouco incentivo para adesão à Força Aérea. A Força não oferece Códigos de Especialidade para linguistas, tradutores ou similares e oportunidades tangíveis menores ainda para a utilização do talento. O *AFROTC* atualmente não exige idioma estrangeiro para a formação de oficiais que possuem pouca oportunidade de utilizar a habilidade logo após receber a patente.<sup>49</sup>

## Matrículas

As matrículas em cursos de idiomas estrangeiros continuam a aumentar em faculdades de 2 e 4 anos. Entre 2002 e 2006 (tabela 2) o incremento foi de quase 13%. Os dados básicos de 2006 (1,58 milhão de alunos matriculados) representam o verdadeiro aumento de 260% ao compararmos os mesmos com as matrículas de 1960 (608.749). No entanto, os dados de 2006 representam apenas 8,6% do total de 17,65 milhões de matrículas em faculdades e universidades. Essa proporção é aproximadamente a metade da de 16,1% de 1960.<sup>50</sup>

O espanhol, o idioma mais lecionado em faculdades desde 1970, contava com 822.985 alunos em 2006, ultrapassando o total de matrículas em todos os outros idiomas combinados (aproximadamente 755.000), tendência que persiste desde 1995. O francês ocupa o

**Tabela 2. Matrículas em cursos de idiomas no outono de 2002 e 2006 em instituições norte-americanas de ensino superior (em ordem decrescente de totais, 2006)**

	2002	2006	% alteração
Espanhol	746.267	822.985	10,3
Francês	201.979	206.426	2,2
Alemão	91.100	94.264	3,5
Datilogia	60.781	78.829	29,7
Italiano	63.899	78.368	22,6
Japonês	52.238	66.605	27,5
Chinês	34.153	51.582	51,0
Latim	29.841	32.191	7,9
Russo	23.921	24.845	3,9
Árabe	10.584	23.974	126,5
Grego Antigo	20.376	22.849	12,1
Hebraico Bíblico	14.183	14.140	-0,3
Português	8.385	10.267	22,4
Hebraico Moderno	8.619	9.612	11,5
Coreano	5.211	7.145	37,1
Outros Idiomas	25.716	33.728	1,2
<b>Total</b>	<b>1.397.253</b>	<b>1.577.810</b>	<b>12,9</b>

Reprodução de Nelly Furman, David Goldberg e Natalia Lusin, *Enrollments in Languages other than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2006* (New York: Modern Language Association, 13 November 2007), 13, table 1a, [http://www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey\\_final.pdf](http://www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf).

segundo lugar (206.426) e o alemão, o terceiro (94.264).

A surpresa é o idioma que ocupa o quarto lugar em faculdades e universidades americanas (78.829 matrículas): a Datilogia Americana. Essas quatro representam mais de 76% do total de matrículas em 2006. O espanhol, o alemão e o francês estão bem representados na Força Aérea. Entretanto, é possível alegar que o francês é ainda mais necessário para suprir a demanda do *AFRICOM* [*Africa Command*]. A Datilogia não possui uso prático nas Forças Armadas.<sup>51</sup>

Devemos esclarecer e justificar os totais na Tabela acima. Esses dados refletem dados básicos e não indicam se os alunos estão matriculados em mais de um curso de idiomas ao mesmo tempo, o que reduziria o total agregado. Se excluirmos desses dados as faculdades de dois anos, as classes que somente lecionam cursos introdutórios totalizam mais de 78% (aproximadamente 915.000) dessas matrículas. As classes avançadas determinam os restantes 22% (aproximadamente 255.000), perfazendo a proporção de 7:2.<sup>52</sup>

Além disso, esses dados não identificam o número de aulas de conversação, presumivelmente em categoria avançada. Já que 198.598

matrículas em classes avançadas são em espanhol, francês e alemão (198.598 do total de 255.105 matrículas avançadas – quase 78%), concluímos que as faculdades e universidades lecionam relativamente pequeno número de outros idiomas, além da introdução.<sup>53</sup>

No entanto, nota-se a tendência cada vez maior em formação universitária para outros idiomas. De acordo com dados compilados pelo Centro Nacional de Estatísticas Educacionais, as faculdades e universidades norte-americanas concederam 17.866 bacharelados em idiomas e literatura estrangeira em 2007-8, quase 72% em espanhol (9.278), francês (2.432) e alemão (1.085).<sup>54</sup> Deixa ainda grande grupo de 5.071 alunos com bacharelado em outros idiomas (inclusive 289 em chinês e 57 em árabe), possivelmente fonte fértil para o recrutamento.<sup>55</sup>

## **A Ascensão de Idiomas Normalmente Menos Lecionados**

Além do hebraico bíblico, as inscrições para o restante dos 15 idiomas mais procurados demonstram crescimento contínuo. Fe-

lizmente, a Força Aérea pode utilizar quase todos. Entre eles, o árabe (moderno) e o chinês (mandarim) foram os principais em número de alunos (126% e 51%, respectivamente), desde 2002. Também notamos aumento em número de instituições que oferecem essas classes.<sup>56</sup>

Ambos os idiomas fazem parte do grupo linguístico comumente designado de *LCTL*. Embora a frase “idiomas normalmente menos lecionados” pareça ser auto-explanatória, o conceito em si requer clarificação. Na realidade, *LCTL* inclui todos os idiomas fora dos Três Grandes empregados por pequena população, como o *ibo*. A maioria dos outros sofre com a escassez de cursos disponíveis em instituições de ensino superior – particularmente os africanos, por exemplo, o *hausa* e *iorubá*, bem como os do Pacífico, i.e., malaio e o indonésio.<sup>57</sup>

A instrução desses e de muitos outros *LC-TLs* está disponível em todo o País, mas apenas em grandes universidades, algumas das quais possuem departamentos dedicados. As classes são geralmente pequenas e, em alguns casos, não lecionadas por catedráticos, mas por alunos, naturais do país em questão, que detêm bolsas de estudo *Fulbright*.

Em geral, as universidades oferecem cursos de *LCTLs* em anos alternados. Os textos não estão prontamente disponíveis. A qualidade didática varia muito.<sup>58</sup> Apesar da impressão de difícil aprendizagem, os *LCTLs* variam, desde os comparáveis ao francês e espanhol (como o português e o suaíli) até os extremamente difíceis (chinês, japonês, coreano e árabe).<sup>59</sup> Não é de surpreender que a Força Aérea e as demais Armas possuam grande interesse em utilizar os recursos humanos dessas instituições acadêmicas.

## A “Teoria de Demanda Social”

Talvez na América não se perceba tanto, de verdade, a falta de pessoas proficientes em diferentes idiomas como a falta de *demand* formal, ou seja, o “modelo de demanda social.” Tal modelo tem a ver com a lacuna entre a

demanda (nesse caso, especialistas em inúmeros idiomas, embora menos disponíveis) e o produto real (especialistas diplomados em espanhol, francês e alemão – todos bem representados na Força Aérea, como já mencionado).<sup>60</sup> Para retratar o modelo de demanda social com precisão, seus discípulos notam a necessidade de dados detalhados da demanda. Ou seja, se não se sabe exatamente do que se precisa é impossível exigí-lo. Portanto, sem demanda específica, recebe-se o disponível.

Apesar de extensa revisão dos requisitos linguísticos do *DoD*, o resultado não esclareceu exatamente que idiomas específicos devem ser oferecidos pelas instituições de ensino superior. O grande número de matrículas em árabe e chinês, como já mencionado, reanima, mas o interesse em árabe provavelmente foi devido ao de 11 de Setembro de 2001 e da atividade militar no Iraque. O chinês, porque a China dentro das próximas décadas será uma rival quase em pé de igualdade. Talvez, devido aos filhos de imigrantes que tentam melhor compreender e apreciar a herança étnica. É mais provável do que o apelo urgente do *DoD*. Por outro lado, o aumento simultâneo e substancial em número de estudantes de *Datilologia Americana*, com quase a mesma intensidade, não se encaixa a qualquer padrão. A menos e até que exista clara conexão entre as necessidades específicas do *DoD* e a vertente de idiomas, representada pelas instituições de ensino superior, ambas continuarão seguindo rumos divergentes, cruzando-se apenas por acaso.

## A Solução Oferecida pelas Faculdades de Dois Anos

Entre os consumidores de talento natural inexperiente mais vorazes, os técnicos de futebol americano em instituições de ensino superior projetam sua demanda – cá um jogador defensivo, lá um artilheiro – muitos anos antes, selecionando os mais aptos do ensino médio, acompanhando-os com zelo que muitas vezes colide com o bom senso e com as regras da Associação Atlética Universitária Nacional [*National Collegiate Athletic Associa-*

tion]. Não é de admirar que esses recrutadores de mão cheia muitas vezes encontram talento comprovado – ênfase em *comprovado* – entre os alunos das faculdades básicas de 2 anos. Apesar desses jogadores não possuírem quatro anos de elegibilidade, contam com dois anos de experiência mais do que os alunos do ensino secundário. Os técnicos selecionam os mesmos cuidadosamente para preencher necessidade específica. Se os técnicos de futebol americano conseguem recrutar os melhores jogadores em faculdades de 2 anos, os gestores de idiomas da Força Aérea e do AFROTC também poderão recrutar excelentes estudantes de idiomas.

Esse tipo de faculdade registra aumento positivo em cursos de idiomas durante os últimos dez anos, principalmente em árabe, chinês e japonês.<sup>61</sup> Na verdade, dois anos não é tempo suficiente para alcançar proficiência, especialmente em idiomas mais difíceis, como o árabe e o chinês, mas já é um começo. O essencial é que serve para demonstrar o interesse e intento do aluno. Uma simples pesquisa *online* identifica as faculdades que lecionam idiomas de interesse para o DoD, muitas vizinhas a bairros habitados por originários do país onde o idioma em pauta é falado. Assim, não é por acaso que a maioria das faculdades de dois anos que oferece o chinês mandarim encontra-se na costa oeste dos Estados Unidos.

Contudo, deve-se notar que, dado o pequeno número de alunos e a escassez de professores, a oferta de cursos específicos vai e vem. No entanto, os disponíveis oferecem modo prático e acessível de identificar possíveis linguistas com a correta lista de habilidades e aptidões, reduzindo o tempo e custo de treinamento. Para exemplificar, a Força Aérea poderia recrutar formandos de faculdades de 2 anos que cursaram quatro semestres do idioma pertinente para os cursos superiores de CPOR em universidades de quatro anos, para que possam concluir os estudos. Sem dúvida, o departamento de recrutas da Força Aérea, bem como os “técnicos” dos destacamentos de AFROTC, deveriam seguir tal rumo.

## Observações Finais

O Centro de Idiomas Estrangeiros do DLI produz, de rotina, linguistas competentes em idiomas difíceis, mas não se pode esperar que forneça todos os idiomas para todas as Forças a todo momento. Esse tipo de aprendizado serviria de outra fonte de talento para nós e para as outras armas irmãs.

O AFROTC já penetra os currículos de idiomas estrangeiros, à medida que recruta e remunera aqueles que possuem curso superior em idiomas específicos. No entanto, por não ser abordagem proativa, impulsionada por requisitos entre o AFROTC e os departamentos universitários dentro das necessidades da USAF, falta enfoque de parte da administração universitária.

O processo do DoD para determinar os requisitos continua incompleto. O disponível carece de especificidade para cada Força. Tal lacuna levou a Força Aérea a acreditar que possui requisitos específicos, o que é incorreto, fazendo com que proteja a ênfase no assunto. Essa atitude também negligencia a natureza conjunta das operações militares modernas, bem como o destacamento de mais de 10.000 militares da nossa Força em acantonamentos de treinamento expedicionário conjunto cada ano, essencialmente em missões “terrestres” com os colegas do Exército e Fuzileiros Navais. Se lutamos lado a lado com esses combatentes que valorizam idiomas, será que não devemos também fazer o mesmo? E o que dizer da demanda cada vez maior em se *falar* e não somente *ler* e *entender*? Como treinar e testar tal habilidade?

Finalmente, devido a atual ênfase em idiomas na pré-admissão, o que fazer com todos esses oficiais que acabam de adquirir conhecimento linguístico por demais frágeis? Reconhecemos o trabalho feito com afinco com o pagamento de bônus para a proficiência em idioma estrangeiro? Contamos com funções que aproveitariam tal capacidade? Reconhecemos tal capacidade, mantendo-a ao longo da carreira? Definitivamente, seria a abordagem mais prática.

## Que Rumo Tomar? Recomendações

As seguintes recomendações para o aperfeiçoamento de competência linguística na Força Aérea, possuem a mesma relevância às outras Armas e ao *DoD*.

Primeiro, a Força Aérea deve eliminar a restrição de diplomados em cursos não técnicos, permitindo que os estudantes de idiomas possam frequentar a *OTS*. Muitos estudantes universitários e diplomados optam pela carreira militar somente após testar o mercado civil. De acordo com estudo patrocinado pelo *MLA*, o serviço público não consta como “categoria profissional” em pesquisa nacional de estudantes graduados, cujo primeiro bacharelado foi em idioma(s) estrangeiro(s). Embora essa categoria talvez esteja dentro o grupo de 6,3% listado em “outros cargos”, o serviço público de qualquer tipo, inclusive o das Forças Armadas, não é opção de carreira para a grande maioria desses diplomados.<sup>62</sup> Se a restrição a formados em carreiras não-técnicas parece violar as diretrizes da *OTS*, então a Força Aérea deve considerar a aquisição de fluência em idioma estrangeiro como formação “técnica”.

Seguindo o mesmo tema, a habilidade linguística essencial deve ser prioridade de recrutamento. Mesmo diante da tendência “recentredescoberta” em competência linguística para os oficiais, a grande necessidade de pessoal alistado, especialista em idiomas, continua elevada.<sup>63</sup> Embora esse aspecto da questão esteja fora do escopo deste artigo, o recrutamento para esse último grupo também deve ter prioridade.

Seguindo o sucesso do Exército nessa área, o Serviço de Recrutamento da Força Aérea deveria explorar as várias comunidades com idiomas estrangeiros específicos no país.<sup>64</sup> Uma ferramenta fácil e precisa, o mapa de idiomas do *MLA*, designa as áreas de possíveis recrutas.<sup>65</sup> No entanto, deve-se manter em mente que a maioria das pessoas que “herdaram” o idioma necessitam de maior treinamento para atingir a eficácia militar necessária.

A Força Aérea deve assumir a liderança para a implementação de nova legislação do

Congresso, a fim de estabelecer centros de pesquisa para idiomas em faculdades e universidades. Ao selecionar locais adequados, deve buscar faculdades que já abrigam destacamentos de *AFROTC* e as que se encontram próximas às bases. Além disso, a *USAF* pode incrementar os currículos dos centros linguísticos essenciais existentes em várias faculdades para satisfazer necessidades específicas. Por exemplo, a *Texas A & M University*, uma das cinco “universidades militares” designadas em estudo do Congresso e na *QDR* de 2010 – não só possui excelente corpo de cadetes, mas também grande e diverso corpo docente e discente. A capacidade de crescimento e diversidade presta-se a esse empreendimento.

Deveríamos também utilizar a teoria de demanda social para discutir a formulação de currículo com os departamentos pertinentes em faculdades e universidades, realçando a necessidade de disponibilizar maior número de cursos introdutórios de conversação para todo o corpo de cadetes do *AFROTC*, a fim de incentivar tal ensino. Para aumentar a influência, os destacamentos de *AFROTC* deveriam entrar em coordenação com outros programas universitários de CPOR e apresentar, de forma concisa, a necessidade de classes em idiomas específicos.

No que tange o ensino médio, devemos estimular os cadetes do CPOR da Força Aérea (*AFJROTC*) a inscreverem-se em cursos de idiomas disponíveis, sem acarretar despesas para a Força Aérea. Faria com que tal ensino iniciasse no grau secundário, aumentaria tal “demanda” no ensino secundário (o que não é mau) e inculcava um senso da natureza “global” da Força Aérea em cadetes do *AFJROTC*. Tais programas no ensino médio também promoveriam a concorrência para bolsas de estudo em idiomas dentro do CPOR, atingindo maior número de estudantes. Outros incentivos dentro do *AFJROTC* incluiriam competições entre as escolas de idiomas (semelhante às competições de manobras militares) e a condecoração de alunos com notas excepcionais.<sup>66</sup> Dado o pequeno número de idiomas disponíveis na maioria das escolas americanas, a matrícula em qualquer idioma, mesmo que seja o Latim – seria algo positivo.

Para concluir a sequência, a Força Aérea deveria dar aos profissionais em idiomas que desejam lecionar, a oportunidade de fazerem parte do corpo docente do *AFJROTC* ou, melhor ainda, regressar à faculdade para receber o certificado de professores de idiomas, tomando parte no programa do *DoD* denominado “De Militar a Professor”. Para demonstrar ao militar a utilidade do conhecimento de idioma estrangeiro, devemos incentivar aqueles que “já passaram por isso” a se tornarem mentores e exemplos. Deixamos o mais importante para o final, i.e., não podemos permitir que a atual ênfase do *DoD* e da Força Aérea desapareça de vista, como já aconteceu tantas vezes antes.

Por definição, atingir a proficiência leva tempo, melhor quando se inicia cedo, sem interrupções, durante todo o sistema educacional – o que já foi comprovado, em particular, com os idiomas mais difíceis (para estudantes ocidentais) e necessários ao *DoD*. Devemos manter a vertente em fluxo constante.

[Atualização do presente artigo baseada em dados de matrícula que acabam de ser publicados pela Modern language Association:

Errata: A porcentagem de estudantes de faculdade e universidade matriculados em cursos de idiomas estrangeiros nos EUA em 2006 foi na verdade 8,6%, não 8,9%, como relatado na página 80 do artigo publicado na *ASPJ-Ingês*.

Houve um aumento em matrículas em cursos de idiomas oferecidos em faculdades em 2009 (incremento de 6,6% desde o levantamento de 2006). Contudo, não houve mudança em porcentagem de estudantes matriculados em cursos de idiomas (8,6%).

Os “4 Grandes” (Espanhol, Francês, Alemão e Dactilologia Americana) continuaram com a maioria das matrículas em 2009 – quase o mesmo que em 2006: 75,4%. (2006: 76%)

As matrículas em Português aumentaram 10,8% de 2006 a 2009, (um total de 11.371 de matrículas), aumentando em ritmo menos acelerado de 2002 a 2006 (22,0 %). Português é o 13º idioma mais estudado em faculdades e universidades norte-americanas.

A proporção entre Português-Introdução e cursos avançados aumentou a quase 5:2, bem acima da maioria dos outros idiomas. □

## Notas

1. Quadrennial Defense Review Report (Washington, DC: Department of Defense, 6 February 2006), 17, <http://www.comw.org/qdr/qdr2006.pdf>; and Quadrennial Defense Review Report (Washington, DC: Department of Defense, February 2010), 54, <http://www.defense.gov/qdr/QDR%20as%20of%2029JAN10%201600.pdf>.

2. Paul Simon, *The Tongue-Tied American: Confronting the Foreign Language Crisis* (New York: Continuum Press, 1980). Paul Simon é ex-Senador dos Estados Unidos. Ver também Deborah M. Herman, “‘Our Patriotic Duty’: Insights from Professional History, 1890–1920,” in *The Future of Foreign Language Education in the United States*, ed. Terry A. Osborn (Westport, CT: Bergin e Garvey, 2002), 12, table 1.1, “Public High School Students Studying Foreign Language.” Em 1900 “pelo menos 600.000 alunos do ensino elementar recebiam parte do ensino em alemão.” “Timeline: The Bilingual Education Controversy,” in *School: The Story of American Public Education*, 2001, Public Broadcasting System, <http://www>

[.pbs.org/kcet/publicschool/roots\\_in\\_history/bilingual\\_timeline2.html](http://www.pbs.org/kcet/publicschool/roots_in_history/bilingual_timeline2.html).

3. Jamie B. Draper e June H. Hicks, *Foreign Language Enrollments in Public Secondary Schools, Fall 2000*, American Council on the Teaching of Foreign Languages, US Department of Education Grant no. PO17A000017-01, May 2002, [5], table 1, <http://www.actfl.org/files/public/Enroll2000.pdf>. Em 1915, apesar de 73% dos alunos do ensino médio, estudarem idioma estrangeiro, a porcentagem cairia a 43,8% em 2000. Em 1915, o espanhol resultou em apenas 2,7% do total de matrículas no ensino secundário, aumentando a 30,2% em 2000. *Ibid.*, 1, 5.

4. Simon, *Tongue-Tied American*, 3.

5. Iowa obteve a dúbia distinção de ser o primeiro Estado a proibir o alemão em público: em igrejas, trens e até mesmo telefone. Ver Herman, “‘Our Patriotic Duty,’” 11.

6. *Ibid.*, 12.

7. *Ibid.*, 17.

8. As matrículas atingiram o ponto mais baixo em 1948 (21,7%). Desde então o crescimento foi vagaroso,

mas contínuo. Draper e Hicks, *Foreign Language Enrollments*, [5], tabela 1.

9. “This prohibition did not extend to the ‘Ancient or dead’ languages—Latin, Greek, Hebrew.” Elizabeth Mertz, *Language and Mind: A Whorfian Folk Theory in United States Language Law*, Sociolinguistics Working Paper no. 93 (Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, July 1982), <http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/540/theory/mertz1.html>.

10. Herman, “‘Our Patriotic Duty,’” 12.

11. An Act Related to the Teaching of Foreign Languages in the State of Nebraska, 9 de abril de 1919, citado em *Meyer v. State of Nebraska*, 262 US 390 (1923), com decisão judicial em 4 de junho de 1923, Justice Oliver Wendell Holmes, votou contra.

12. Mesmo assim, a decisão do tribunal foi baseada na 14a Emenda (ou seja, “No state . . . shall deprive any person of life, liberty or property without the due process of law”) [Estado algum (...) deprivation qualquer pessoa de vida, liberdade ou propriedade, sem devido processo jurídico] e não na 1a Emenda (liberdade de expressão, etc.). Ironicamente, a pesquisa realizada pelo Departamento de Educação dos EUA em 2000 demonstrou que nenhum aluno em Nebraska do 7º e 8º graus matriculou-se em aulas de idioma estrangeiro, comparado com a média nacional de 14,69%. No entanto, a mesma pesquisa mostrou que Nebraska liderava a nação em porcentagem de alunos matriculados em estudos de idiomas no ensino secundário (78,49). Draper e Hicks, *Foreign Language Enrollments*, [6], tabela 2.

13. Inúmeros estudos na década de 20 concluíram que a educação bilíngue era prejudicial às crianças. A maioria teve como alvo crianças de baixo nível socio-econômico, sendo examinadas em seu idioma mais fraco – o inglês. Ver Harold F. Schiffman, *Linguistic Culture and Language Policy* (London: Routledge, 1996), 315.

14. Dr. Ray Clifford, chancellor, Defense Language Institute—Foreign Language Center (comentários durante o National Briefing on Language and National Security, National Press Club, Washington, DC, 16 January 2002), [http://www.nflc.org/policy\\_and\\_strategy/language\\_and\\_national\\_security/nflc\\_briefing\\_january\\_2002/full\\_transcript](http://www.nflc.org/policy_and_strategy/language_and_national_security/nflc_briefing_january_2002/full_transcript).

15. James Campbell, “The Fixes ‘No Child’ Needs,” *Baltimore Sun*, 6 December 2006, [http://articles.baltimoresun.com/2009-12-06/news/0912070036\\_1\\_minority-students-state-takeover-yearly-progress](http://articles.baltimoresun.com/2009-12-06/news/0912070036_1_minority-students-state-takeover-yearly-progress).

16. “Impediments to U.S. Push on Languages,” *Inside Higher Ed*, 26 January 2007, <http://www.insidehighered.com/news/2007/01/26/languages>. O *Baltimore Sun* publicou uma reportagem acerca de pesquisa feita pelo Center on Education Policy na qual “71% dos 15.000 distritos escolares da nação reduziram as horas de instrução [em] . . . outras matérias [inclusive línguas estrangeiras] para dedi-

car mais tempo à matemática e leitura.” Campbell, “Fixes ‘No Child’ Needs.”

17. Nancy C. Rhodes e Ingrid Pufahl, *Foreign Language Teaching in U.S. Schools: Results of a National Survey* (Washington, DC: Center for Applied Linguistics, November 2009), “Executive Summary,” 6, <http://www.cal.org/flsurvey>.

18. Herman, “‘Our Patriotic Duty,’” 18.

19. Leon E. Panetta, “Foreign Language Education: If ‘Scandalous’ in the 20th Century, What Will It Be in the 21st Century?” *Stanford University Conference Paper*, n.d., 5, <https://www.stanford.edu/dept/lc/language/about/conferencepapers/panettapaper.pdf>.

20. Draper e Hicks, *Foreign Language Enrollments*, [6], tabela 2.

21. Nelly Furman, David Goldberg e Natalia Lusin, *Enrollments in Languages other than English in United States Institutions of Higher Education*, Fall 2006 (New York: Modern Language Association, 13 November 2007), 13, tabelas 1a e 1b, [http://www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey\\_final.pdf](http://www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf). Esses resultados representam todos os idiomas modernos, inclusive latim e “grego antigo.”

22. *Ibid.*

23. MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World* (New York: Modern Language Association, May 2007), 5, [http://www.mla.org/foreign\\_languages\\_an](http://www.mla.org/foreign_languages_an).

24. Furman, Goldberg e Lusin, *Enrollments in Languages other than English*, 2. Além disso, 9,1% das faculdades americanas de 2 anos não ofereciam aulas de idiomas estrangeiros. *Ibid.*

25. Panetta, “Foreign Language Education,” 5; e Furman, Goldberg e Lusin, *Enrollments in Languages other than English*, 4.

26. “Interagency Language Roundtable (ILR) Proficiency Levels,” <http://www.icls.com/FLD/ILR.pdf>.

27. International Center for Language Studies, “Classroom Hours to Achieve Proficiency Levels by Language Difficulty,” International Center for Language Studies, Washington, DC, <http://www.icls.com/FLD/ILRlevels.htm>. Em geral, esses níveis de ILR medem a proficiência linguística, utilizando o Defense Language Proficiency Test.

28. Margaret E. Malone et al., “Attaining Higher Levels of Proficiency: Challenges for Foreign Language Education in the United States” (Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2005), <http://www.cal.org/resources/digest/attain.html>.

29. De acordo com entrevista com o comandante do DLI, os “formandos de curso de seis meses de espanhol no DLI normalmente falam melhor do que um formando em espanhol de universidade de quatro anos.” Tim Kilbride, “Language Emerges as Element of National Security,” *American Forces Press Service*, 31 March 2009, <http://www.defense.gov/news/newsarticle.aspx?id=53726>.

30. Katherine McIntire Peters, "At a Loss for Words," *Government Executive*, 15 June 2005, <http://www.govexec.com/features/0605-15/0605-15s3.htm>.

31. Quadrennial Defense Review Report, 2006, 79. "We will continue our emphasis on enhancing these skills in general purpose force officers during pre-accession training." Quadrennial Defense Review Report, 2010, 54.

32. Furman, Goldberg e Lusin, *Enrollments in Languages other than English*, 5. Além dos 15 primeiros idiomas na tabela, o MLA relacionou 204 outros, em geral menos lecionados, em faculdades e universidades americanas.

33. O OTS pode incluir ou não em demografia de aceite, baseado na demanda da Força Aérea.

34. Ver "In-College Scholarships," US Air Force ROTC, <http://www.afrotc.com/scholarships/in-college/foreign-language-majors/>.

35. "Foreign Language Incentive Pay For Precommissioning Programs," 37 USC, chap. 5, sec. 316a.

36. "Air Force Officials Developing Cross-Culturally Competent Officer," Air Force News Service, 11 December 2009, <http://www.af.mil/news/story.asp?id=123181940>.

37. Relatório, AFROTC, Assunto: In Contact—Incorporating Language Training and Cultural/Regional Education into Officer Force Development Plans, August 2005, diapositivo: "Military-Affiliated Collegiate Foreign Language Programs." É um problema de todo o Departamento de Defesa, bem como da Força Aérea. O Subsecretário de Defesa Michael Dominguez nota que de 1.321 faculdades que abrigam destacamentos de CPOR (de todas as Forças), 1.148 delas contam com programas de idiomas. No entanto, também afirma que a grande maioria raramente oferece outras classes fora do espanhol, francês e alemão; menos de 40% ensinam chinês ou árabe, e menos de 10% ensinam persa. Embora, sem dúvida, uma melhoria comparado com as porcentagens citadas pelas escolas filiadas do AFROTC em 2005, esses percentuais ainda são baixos para os idiomas necessários à Força Aérea. Senate, Statement of the Honorable Michael L. Dominguez, Principal Deputy Under Secretary of Defense (Personnel and Readiness), diante do Senate Committee on Homeland Security and Governmental Affairs, Subcommittee on Oversight of Government Management, the Federal Workforce, and the District of Columbia, "Lost in Translation: A Review of the Federal Government's Efforts to Develop a Foreign Language Strategy," 110th Cong., 1st sess., 25 January 2007, 8, 9, [http://hsgac.senate.gov/public/index.cfm?FuseAction=Files.View&FileStore\\_id=7ce18437-63be-44ea-8f56-87ebbbdc186d](http://hsgac.senate.gov/public/index.cfm?FuseAction=Files.View&FileStore_id=7ce18437-63be-44ea-8f56-87ebbbdc186d).

38. O Center for Advanced Research on Language Acquisition da Universidade de Minnesota é excelente recurso para determinar onde os idiomas são lecionados e bom ponto de partida para investigar o problema. Center for Advanced Research on Language Acquisition

(CARLA), University of Minnesota, <http://carla.umn.edu/>. Para maiores informações de escolas e idiomas oferecidos, consultar também a lista dos 15 centros nacionais de recursos de idioma estrangeiro. "Foreign Language Resource Centers," Michigan State University, <http://nflrc.msu.edu/index-1.php>.

39. National Defense Authorization Act for Fiscal Year 2010, Public Law 111-288, 111th Cong., 1st sess. (7 October 2009), sec. 529, pars. (a), (b) (4), [http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=111\\_cong\\_reports&docid=f:hr288.111.pdf](http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=111_cong_reports&docid=f:hr288.111.pdf).

40. Dr. Gilbert Merckx, "National Briefing on Language and National Security" (observações feitas no National Press Club, Washington, DC, 16 January 2002), [http://www.nflc.org/policy\\_and\\_strategy/language\\_and\\_national\\_security/nflc\\_briefing\\_january\\_2002/full\\_transcript](http://www.nflc.org/policy_and_strategy/language_and_national_security/nflc_briefing_january_2002/full_transcript).

41. Relatório, Iris Bulls, diretora-assistente, Defense Language Office, assunto: Distance Learning: Preparing the 21st Century Total Force, 15 March 2007. Essa observação foi baseada nos primeiros retornos de levantamento referentes aos requisitos de idioma para comandantes combatentes.

42. Gaylord George Candler, "Linguistic Diglossia and Parochialism in American Public Administration: The Missing Half of Guerreiro Ramos's Redução Sociológica," *Administrative Theory and Praxis* 28, no. 4 (2006): 553.

43. MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, *Foreign Languages and Higher Education*, 2.

44. Modern Language Association, Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature (New York: Modern Language Association, February 2009), 3, 6, [http://www.mla.org/pdf/2008\\_mla\\_whitepaper.pdf](http://www.mla.org/pdf/2008_mla_whitepaper.pdf).

45. MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages, *Foreign Languages and Higher Education*, 9.

46. House, Building Language Skills and Cultural Competencies in the Military: DOD's Challenge in Today's Educational Environment, Report of the US House of Representatives, Committee on Armed Services, Subcommittee on Oversight and Investigations, 110th Cong., 2d sess., November 2008, Committee Print 110-12, 36-37, <http://armedservices.house.gov/pdfs/Reports/LanguageCultureReportNov08.pdf>.

47. Ver "Department of European and Classical Languages and Cultures," Texas A&M University, <http://euro.tamu.edu/>; "Modern Languages and Cultures," Virginia Military Institute, <http://www.vmi.edu/show.aspx?tid=37083&id=100>; "Undergraduate Programs," Norwich University, <http://www.norwich.edu/academics/undergrad.html>; "Majors and Minors," Citadel, <http://www.citadel.edu/main/academics/majorsminors.html>; e "Academic Majors," North Georgia College and State University, <http://www.ngcsu.edu/LandingPages/Default.aspx?id=4373>.

48. Stephanie van Reigersberg, “National Briefing on Language and National Security” (observações feitas no National Press Club, Washington, DC, 16 January 2002), [http://www.nflc.org/policy\\_and\\_strategy/language\\_and\\_national\\_security/nflc\\_briefing\\_january\\_2002/full\\_transcript](http://www.nflc.org/policy_and_strategy/language_and_national_security/nflc_briefing_january_2002/full_transcript). Mesmo assim, um relatório do MLA de 2008 observou que até mesmo “four-year language majors often graduate with disappointingly low levels of linguistic ability.” MLA ad Hoc Committee on Foreign Languages, Foreign Languages and Higher Education, 7. Everett Jordan do Departamento de Defesa leva esse argumento ainda mais longe, acreditando que até mesmo um estudante universitário com diploma em idiomas necessita de mais três a cinco anos para obter o nível de experiência necessário para desempenhar as funções em ambiente de trabalho. Everett Jordan, “National Briefing on Language and National Security” (observações feitas no National Press Club, Washington, DC, 16 January 2002), [http://www.nflc.org/policy\\_and\\_strategy/language\\_and\\_national\\_security/nflc\\_briefing\\_january\\_2002/full\\_transcript](http://www.nflc.org/policy_and_strategy/language_and_national_security/nflc_briefing_january_2002/full_transcript).

49. Relatório, Air Force Manpower and Personnel Center, Base Aérea Randolph, Texas, Spring 2005, Assunto: Intelligence Careers, diapositivo: “Save Languages for a Second Tour.”

50. Furman, Goldberg e Lusin, *Enrollments in Languages other than English*, 18, tabela 4.

51. As aulas em Datilologia Americana aumentaram de forma meteórica, de menos de 0,1% do total de matrículas em 1990 a 5% em 2006. Furman, Goldberg e Lusin, *Enrollments in Languages other than English*, 3. Para efeitos desse estudo, devemos desconsiderar esse idioma porque provavelmente não possui aplicação fora dos Estados Unidos. De acordo com a Deaf Resource Library, não existe Datilologia universal. Ver Karen Nakamura, “About American Sign Language,” Deaf Resource Library, <http://www.deaflibrary.org/asl.html>.

52. Furman, Goldberg e Lusin, *Enrollments in Languages other than English*, 21, tabela 7b.

53. Para árabe, a razão de básico a avançado é de 7:1. Para o chinês, é de 7:2. São surpreendentemente elevadas. O coreano supera a todas com 3:1. *Ibid.*

54. “Tabela 308. Diplomas em idiomas estrangeiros modernos e literatura, conferidos por instituições autorizadas, por grau de formação alcançado e gênero de estudante: anos selecionados 1949–50 a 2007–08,” *Digest of Education Statistics, 2009*, National Center for Education Statistics, [http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09\\_308.asp?referrer=list](http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09_308.asp?referrer=list); e “Table 309. Degrees in French, German, Italian, and Spanish conferred by degree-granting institutions, by level of degree: selected years, 1949–50 through 2007–08,” *idem*. No mesmo ano, as faculdades e universidades também graduaram 2.650 com mestrado (1.522 nos Três Grandes) e 773 com doutorado (346 nos Três Grandes). Ver tabelas 308 e 309.

55. “Table 310. Degrees in Arabic, Chinese, Korean, and Russian conferred by degree-granting institutions, by level of degree: 1969–70 through 2007–08,” *Digest of Education Statistics, 2009*, National Center for Education Statistics, [http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09\\_310.asp?referrer=list](http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09_310.asp?referrer=list).

56. 466 instituições ofereceram árabe em 2006, superando o total de 264 em 2002. 661 ofereceram instrução em chinês em 2006, superando o total de 543 em 2002. Furman, Goldberg e Lusin, *Enrollments in Languages other than English*, 3.

57. Timothy Reagan, “Toward a Political Economy of the Less Commonly Taught Languages in American Public Schools,” in *The Future of Foreign Language Education in the United States*, 125. Reagan criou uma hierarquia de LCTL baseada não em fatores linguísticos, mas na probabilidade de que serão lecionadas em escola pública. Inclui o seguinte:

Nível 1: Idiomas Normalmente Lecionados (francês, alemão, espanhol).

Nível 2: LCTL Normalmente Mais Lecionados (árabe, chinês, japonês e russo).

Nível 3: LCTL Raramente Lecionados (português, italiano, norueguês, etc.).

Nível 4: LCTL Nunca/Praticamente Nunca Lecionados (todas os idiomas africanos; a maioria dos asiáticos e oceânicos)

Nível 5: Não Considerados Idiomas (Datilologia, esperanto) Ver *ibid.*, 130–32.

58. *Ibid.*, 131.

59. “Less Commonly Taught Languages,” Department of Classical and Modern Languages and Literatures, Texas Tech University, [http://www.depts.ttu.edu/classic\\_modern/undrgrad/lctl/lctl.php](http://www.depts.ttu.edu/classic_modern/undrgrad/lctl/lctl.php).

60. Mary Ellen O’Connell e Janet L. Norwood, eds., *International Education and Foreign Languages: Keys to Securing America’s Future* (Washington, DC: National Academies Press, 2007), 37. Os autores tendem a se concentrar em preencher requisitos, excluindo qualquer utilização militar prática.

61. Furman, Goldberg e Lusin, *Enrollments in Languages other than English*, 16, tabela 2b. Em 1980 1/5 das faculdades de 2 anos não ofereciam cursos de idioma estrangeiro. Simon, *Tongue-Tied American*, 3.

62. Modern Language Association, Report to the Teagle Foundation, 32. A Força Aérea talvez possa recrutar, com resultados positivos, em escolas primárias e secundárias, que empregam muitos (cerca de 25%) dos diplomados em idiomas. A mesma pesquisa identifica 2,2% dos que possuem bacharelado em idioma estrangeiro empregados em “preparo e serviços relacionados a alimentos”. *Ibid.* Pode ser que Stephanie van Reigersberg do Departamento de Estado identificou o motivo pelo qual maior número de diplomados em idiomas não ingressam ao serviço público, não importa o cargo e, muito menos, às

Forças Armadas: dinheiro. “O conhecimento de idiomas não é recompensado financeiramente,” afirma ela. “Como convencer as pessoas (...) a trabalhar para o governo e receber salário médio se podem trabalhar em banco internacional?” Van Reigersberg, “National Briefing on Language and National Security.”

63. Recém-descoberto é termo relativo. Pode-se rastrear a demanda de competência linguística de oficiais há quase 50 anos. “Officer Foreign Language Study,” um relatório na sede da USAF/AFPDP em novembro de 1962 cita a carta de 24 de agosto de 1961 referente a treinamento de idiomas para oficiais, anunciando o objetivo de que “todo oficial da Força Aérea deve ser proficiente em pelo menos um idioma estrangeiro” (p. 21).

64. Desde 2003 o Exército recruta ativamente pessoas que falam um idioma estrangeiro como primeira língua. (principalmente árabe) através do Programa 09L Translator/Interpreter. Segundo Gail McGinn, autoridade linguística superior do DoD, é um “programa particularmente bem sucedido”. House, Statement of Mrs. Gail H. McGinn, Deputy Under Secretary of Defense for Plans and the Department of Defense Senior Language Authority, before the House Armed Services Committee, Subcommittee on Oversight and Investigations, 110th Cong., 2d sess., 10 September 2008, <http://www.dod.gov/dodgc/olc/docs/testMcGinn080910.pdf>. De acordo com a de-

claração de postura mais recente, o Exército planeja expandir o programa ao Comando do Pacífico e Comando da África, além da área de responsabilidade do Comando Central. “Army Culture and Foreign Language Strategy (ACFLS),” 2010 Army Posture Statement, [https://secure.web2.hqda.pentagon.mil/vdas\\_armyposturestatement/2010/information\\_papers/Army\\_Culture\\_and\\_Foreign\\_Language\\_Strategy\\_\(ACFLS\).asp](https://secure.web2.hqda.pentagon.mil/vdas_armyposturestatement/2010/information_papers/Army_Culture_and_Foreign_Language_Strategy_(ACFLS).asp).

65. “The Modern Language Association Language Map: A Map of Languages in the United States,” Modern Language Association, [http://www.mla.org/map\\_main](http://www.mla.org/map_main).

66. A competição anual de idiomas “Sensor Olympics” da Agência de Vigilância e Reconhecimento da Força Aérea seria excelente recurso para o estabelecimento de programa desse tipo. Para revisão do programa original, “Comfy Olympics,” pelo autor, ver Maj Gen Doyle E. Larson, USAF, Retired, “ESC Commander Starts Comfy Olympics,” Spokesman Magazine, December 2004, [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0QUY/is\\_2004\\_Dec/ai\\_n15622859/?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0QUY/is_2004_Dec/ai_n15622859/?tag=content;col1). Para perspectiva mais atualizada, dados sobre “Sensor Olympics” ver 1st Lt Karoline Scott, “Sensor Olympics XXIX Honors AF ISR Agency’s Enlisted Airmen,” Air Force ISR Agency Public Affairs, 10 November 2008, <http://www.afisr.af.mil/news/story.asp?id=123123472>.



**CORONEL JOHN CONWAY**, Reformado USAF é analista militar de defesa para o Instituto de Pesquisa da Força Aérea na Base Aérea Maxwell, Alabama. Bacharelado e Mestrado pela *University of Alabama*. Foi oficial de inteligência para o Quartel General da Agência de Inteligência Aérea [*Headquarters Air Intelligence Agency*], Comando de Defesa Aeroespacial Norteamericano [*North American Aerospace Defense Command*] e Agência de Segurança Nacional [*National Security Agency*]. Foi Oficial Superior de Inteligência para o Quartel-General do Comando de Reserva da Força Aérea [*Headquarters Air Force Reserve Command – AFRC*], Basea Aérea Robins, Georgia e serviu em vários postos de inteligência em alas e esquadrões, inclusive no destacamento de combate junto ao II Centro de Apoio Aéreo Direto [*II Direct Air Support Center*] na Província de Pleiku, República do Vietnã. Naquela ocasião foi o Chefe da Divisão de Apoio de Combate a Narcóticos, Quartel General da AFRC [*Counterdrug Support Division, Headquarters AFRC*]. Após o serviço na ativa, trabalhou sob contrato em sistemas de engenharia e assistência técnica para a Diretoria de U2 [*U2 Directorate*] na Base Aérea Robins e serviu de assessor civil junto ao Centro de Operações de Segurança Regional Gordon [*Gordon Regional Security Operations Center*], Fort Gordon, Georgia após o 11 de setembro de 2001. Frequentemente contribuiu artigos à *Air and Space Power Journal* e ao *Wright Stuff* da Escola Superior da Aeronáutica [*Air University*].