



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS –
LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL**

SHASHI JAISWAL

**UM MODELO DE POLÍTICA MACRO PARA O PLANEJAMENTO E DIFUSÃO DO
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA – PLE E DAS DEMAIS LÍNGUAS DO
BLOCO BRICS**

BRASÍLIA–DF

2024



**UNIVERSITY OF BRASILIA – UNB
INSTITUTE OF LETTERS – IL
DEPARTMENT OF LINGUISTICS, PORTUGUESE AND CLASSICAL
LANGUAGES – LIP
POSTGRADUATE PROGRAM IN LINGUISTICS – PPGL**

SHASHI JAISWAL

**A Macro Policy Model for the Planning and Dissemination of Portuguese as a Foreign
Language – PFL and Other Languages of the BRICS Bloc**

Brasília–DF

2024



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS –
LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL**

SHASHI JAISWAL

**UM MODELO DE POLÍTICA MACRO PARA O PLANEJAMENTO E DIFUSÃO DO
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA-PLE E DAS DEMAIS LÍNGUAS DO
BLOCO BRICS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística, na Área de Concentração: Linguagem e Sociedade, Linha de Pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento.

Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa

Brasília–DF

2024

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

Jaiswal, Shashi. **Um Modelo de Política Macro para o Planejamento e Difusão do Português Língua Estrangeira – PLE e das Demais Línguas do Bloco BRICS**. Brasília: Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas Vernáculas, Universidade de Brasília, 2024, 250 f. Tese de Doutorado.

Documento formal, autorizando a reprodução desta tese de doutorado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta tese de doutorado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

J25m	<p>Jaiswal, Shashi Um modelo de política macro para o planejamento e difusão do Português Língua Estrangeira-PLE e das demais línguas do bloco BRICS / Shashi Jaiswal; orientador Rosineide Magalhães de Sousa. -- Brasília, 2024. 250 p.</p> <p>Tese(Doutorado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2024.</p> <p>1. Política Macro de Planejamento. 2. Política Micro de Planejamento. 3. Português Língua Estrangeira - PLE. 4. Políticas de Ensino de Línguas no Bloco BRICS. 5. Abordagem Comunicativa Intercultural. I. Magalhães de Sousa, Rosineide, orient. II. Título.</p>
------	---

SHASHI JAISWAL

**UM MODELO DE POLÍTICA MACRO PARA O PLANEJAMENTO E DIFUSÃO DO
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA-PLE E DAS DEMAIS LÍNGUAS DO
BLOCO BRICS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística, na Área de Concentração: Linguagem e Sociedade, Linha de Pesquisa: Língua, Interação Sociocultural e Letramento.

Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília (LIP/PPGL/UnB)

Profa. Dra. Francesca Dagli Atti (Membro Externo)
Università del Salento, Lecce, Itália

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (Membro Externo)
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – UNICAMP, São Paulo

Profa. Dra. Rozana Reigota Naves (Membro Interno)
Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília (LIP/PPGL/UnB)

Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (Membro Suplente)
Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade de Brasília (LIP/PPGL/UnB)

Brasília–DF

2024

Dedico ao meu pai *in memoriam* NITYANAND BHAGAT

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, Nityanand Bhagat, por sempre dizer palavras desafiadoras e ter me ensinado, desde cedo, que caminhar é preciso, porém, caminhar sozinho é mais preciso que caminhar com grupo que não agrega nada na vida profissional e humana. Com o passar do tempo, a forma que ele confiou em mim, e sempre acreditou em mim e concordou com minha decisão. Agradeço a ele por tudo que ele fez, além de ser pai, desempenhou o papel de um ótimo professor desde minha infância. Finalmente, meu pai, que merecia muito mais e, ainda, ia me ver pessoalmente como eu cresci profissionalmente, partiu sem me avisar e sem me ver em dezembro de 2023. Meu pai me esperava voltar para a Índia neste ano em março de 2024.

A minha mãe, Prabha Devi, pelo amor incondicional que me ensinou a valorizar a educação desde a infância e me deu forças em todos os momentos com paciência e palavras de encorajamento e por sempre acreditar em mim. Uma mulher que batalhou muito para me educar e ensinar, uma mulher que também desempenhou o papel de ser minha professora na infância, que me ensinava ler, escrever e memorizar na luz de fogão à lenha. E sempre confia em mim e na minha tomada de decisões. Uma mulher que tem confiança em mim, que eu cuido dela muito e que cuidarei dela para vida inteira, independentemente de estar geograficamente perto ou longe dela. Tem muito mais que escrever para agradecer à minha mãe, porém, serão insuficientes.

Aos meus irmãos Neelam Bhagat, minha irmã mais velha, e Vijay Kumar, meu segundo irmão que me apoiaram de perto ou de longe na minha trajetória, e na minha ausência, cuidaram ou tentaram cuidar dos meus pais na capacidade deles.

Agradeço a minha primeira orientadora, Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, uma grande referência nas áreas de PLE (Português Língua Estrangeira), PLA (Português Língua Adicional), PLH (Português Língua de Herança), do Ensino de Espanhol e Linguística Aplicada no Brasil e no exterior, que me acolheu e orientou no curso de Doutorado em Linguística. Professora Maria Luísa, uma mulher tão forte e acolhedora que me apoiou muito durante a pandemia em 2020, e batalhou contra uma doença rara, e finalmente me deixou no meio do caminho a andar sozinho e partiu para descansar definitivamente. Uma professora que sempre tinha um carinho especial não apenas para

mim, mas, para todos os alunos e todas as alunas da Universidade. A partida dela foi uma perda irrecuperável para minha vida acadêmica e humana. Ainda lembro dela todos os dias, assim como lembro-me do meu pai todos os dias. Duas perdas no período de cinco meses foi um momento tão difícil na minha vida que eu demorei em superar. Finalmente, a única palavra que tenho para ela é a GRATIDÃO.

Agradeço ao meu ex-orientador do curso do Mestrado em Linguística Aplicada, pela Universidade de Brasília, em 2019, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, uma referência na área de Linguística Aplicada no Brasil e na área do Português como Língua Estrangeira - PLE. Além disso, foi ele quem me convidou e recebeu no Brasil no ano de 2017 para estudar no curso de mestrado em Linguística Aplicada. Eterna gratidão ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

Agradeço ao Mestre Antônio, o Economista no Governo do Distrito Federal, pelo apoio que ele me concedeu em tempos difíceis em Brasília. Um amigo que esteve sempre disposta a me ajudar, e sempre perguntou sobre meus estudos e o andamento da tese de doutoramento. Uma pessoa que sempre se preocupou comigo, que me trata como se eu fosse o irmão ou parente dele. Uma pessoa que ainda está disposta a me apoiar em situações difíceis, que não quer que eu deixe o Brasil e volte para a Índia.

A Núbia Oliveira Almeida, uma doutoranda em geografia, na Universidade de Brasília, por me apoiar este ano depois que perdi meu pai e voltei da Índia para concluir o curso de Doutorado. Agradeço a ela por me ajudar em períodos agudos quando precisei de algo também. Ela me concedeu o laboratório do Departamento dela para escrever a tese de doutorado no momento difícil quando toda a Universidade estava fechada devido à greve que durou mais de três meses e até a Biblioteca Central da UNB ficou fechada durante mais de três meses. Esse apoio acadêmico dela foi o mais importante.

A Marianna Cavalcante Scutti, enfermeira na Secretaria de Saúde do Distrito Federal, pelo apoio que me deu no sentido de eu ter uma família fora do meu país. Uma verdadeira amiga que sempre tentou ajudar desde que a conheci há mais de cinco anos. Uma amiga que me deu abrigo por um tempo para que eu terminasse a pesquisa. A palavra gratidão será ainda pouca para retribuir o sentimento devido a ela.

Agradeço a Sra. Hilda Cavalcante, uma brasileira de origem em Minas Gerais, residente de Brasília, por me apoiar sempre quando eu precisar. Dona Hilda me fez sentir

como um membro da família dela; uma pessoa tão querida que sempre mostrou disposição de manter-se ao meu lado para qualquer eventual cuidado e sempre atenta aos meus altos e baixos nas questões de moradia e bem estar, entre outros.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas Vernáculas da Universidade de Brasília, que contribuíram com minha formação acadêmica, principalmente, a Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro, Prof. Dr. Paulo Medeiros Junior, Prof. Dr. Antônio Augusto Souza Mello, Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa, Profa. Dra. Marina Maria Silva Magalhães, Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira, Profa. Dra. Enilde Leite de Jesus Faulstich, Profa. Dra. Flávia de Castro Alves, Prof. Dr. Abdelhak Razky e a Profa. Helena da Silva Guerra Vicente.

A todo o pessoal da Secretaria do PPGL/LIP/IL/UNB, e a todos os técnicos-administrativos da Universidade de Brasília que, de alguma forma, fizeram parte do curso do meu Doutorado e contribuíram à minha formação.

Agradeço ao amigo, Dr. Thiago Presley, o tão bem lembrado e generoso antigo Secretário do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA, da Universidade de Brasília, em 2017, hoje advogado, e que sempre me encorajou e orientou da melhor forma dentro e fora da Universidade de Brasília. Um amigo que posso considerar como um membro da família que eu não tive/tenho no Brasil. Uma pessoa que me convida e leva para casa em Minas Gerais e tenta me familiarizar com diferentes culturas existentes em diferentes partes do Brasil, especialmente, sendo ele de Minas Gerais, mostrou-me muito sobre os povos e o jeito dos mineiros que falam o *mineirês*.

Ao Dr. Fernando Fidélis Nunes, brasiliense, amigo e colega do PPGL/LIP/IL/UNB, professor universitário da Universidade do Distrito Federal, Brasília, por me orientar bem sobre qualquer oportunidade acadêmica, ou seja, os concursos universitários. Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília, da turma de 2020, pelo companheirismo nesta imersão de quatro anos mais no Brasil. Obrigado a todos pelo carinho e atenção, em especial aos colegas do curso de Doutorado, a Dra. Lucinete da Silva, o Dr. Ruy Martins dos Santos Batista e Dr. Ademar dos Santos Lima.

Agradeço, especialmente, ao Prof. Dr. Virgílio Pereira Almeida, pelo apoio financeiro informal, junto com dezesseis professores, que me ajudaram durante um momento difícil, no ano de 2021, no qual, ainda no segundo ano do curso de Doutorado, eu não recebia bolsa de estudo pela CAPES, e nenhum tipo de ajuda financeira da Universidade de Brasília.

Agradeço ao Dr. Marley, o dentista mineiro, localizado em Brasília que me ajudou a resolver a questão da saúde bucal quando precisei durante a pandemia em 2020.

Agradeço a Profa. Dra. Ana Suely Cabral, do Departamento de Linguística da Universidade de Brasília, um nome reconhecido na área de Línguas Indígenas do Brasil e do exterior, por me orientar informalmente sobre como avançar na docência.

Agradeço a Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro, do Departamento de Linguística, UnB, uma grande estudiosa da área de Letramento como Prática Social, que me incentivou muito em 2020, e me encorajou a escrever artigos científicos em português. Além disso, ela fez esforço para que eu não passasse a dificuldade durante a pandemia, na falta de bolsa de estudo que eu não tive durante os primeiros dois anos de curso.

A CAPES pelo apoio financeiro concedido durante o curso de Doutorado, por um período total de 29 meses, de março de 2022 a agosto de 2024.

Agradeço a Professora Dra. Rozana Reigota Naves, a atual Reitora da Universidade de Brasília, pelo apoio concedido, primeiro como a Diretora do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, segundo como a Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, da UnB, durante o curso de Doutorado em Linguística.

Por último, agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa, uma grande referência na área de Sociolinguística no Brasil, que me acolheu bem como coordenadora do programa, e em seguida aceitou ser minha orientadora para que eu concluísse o curso de Doutorado em Linguística. A professora Rosineide acreditou na minha capacidade de elaborar a tese de doutorado, e orientou da forma adequada para que tudo andasse melhor no caminho de terminar o curso citado nesta tese. Uma professora que não me abandonou numa situação difícil em que me encontrei, e quando minha

primeira orientadora de Doutorado perdeu a vida neste ano. Ficou uma grande admiração por minha orientadora.

**"He who asks a question remains a fool for five minutes. He who does not ask
remains a fool forever."**

—Provérbio chinês

RESUMO

A presente tese visa propor um modelo de política macro para o planejamento e difusão do Português Língua Estrangeira – PLE e das demais línguas do bloco BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China África do Sul) com o propósito de lançar uma base sólida para uma política ampla para as línguas dos países membros que integram o bloco. Partimos da averiguação da fundação do bloco a princípio político econômico e do desenvolvimento das relações diplomáticas e culturais para situar o convênio internacional de cooperação entre os países membros. A investigação prossegue com uma discussão do objetivo principal alcançado, a inclusão de novos países membros no futuro próximo complexificando a situação das línguas no BRICS. Nessa altura, inicia-se a análise das condições para uma eventual política em nível macro que valorize a interação e posição das línguas nacionais numa proposta de política em nível macro que prepare eventuais implementações para o cuidado com as culturas e línguas do Bloco. Para alcançar tais propósitos, a pesquisa vai centrar sua energia nas especificações para o Português, uma das grandes línguas do Bloco. Um estudo mais pormenorizado das demais línguas está previsto nas bases do que foi realizado para o Português pensando-se na futura implementação de um protocolo de desenvolvimento das questões afeitas às línguas russa, mandarim chinês, inglês da África do Sul e Hindi da Índia. Verificamos a situação do português como língua não materna, investigando, em detalhes, o conceito de línguas pluricêntricas que acomodam as variações de cada uma das línguas do BRICS. Investigam-se as tendências recentes na concepção do PLE considerando-se as situações de uma língua estrangeira, língua de escolha, língua adicional, e como língua de acolhimento a futuros aprendizes vindos de fora do Bloco, além da condição de língua de herança ofertada a filhos de imigrantes falantes de cada uma das línguas do Bloco. A proposta do modelo começa com as teorias recentes relevantes da área de EPLE (Ensino do Português como Língua Estrangeira), do lugar do PLE (Português Língua Estrangeira) nos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), e de como implementar uma política macro para os demais idiomas: Hindi, Russo, e Mandarim, além do inglês falado internamente na África do Sul e Índia. Discutindo os pressupostos de modelo de tal planejamento de política macro, assentam-se as bases para a definição micro ulterior, a ser elaborado por professores que atuem no contexto real e diverso dos países BRICS. A tese descreve, então, os elementos previstos de um plano temático que articula conteúdos

temáticos a uma metodologia ativa e centrada no sentido ou propósitos realistas a serem implementados em centros culturais BRICS assentados numa estrutura comum a todos os países membros. Uma análise documental do ensino de línguas dos países hoje praticado dá a conhecer a complexa situação das línguas no sul da América, na Rússia, subcontinente indiano e chinês, na Ásia, com foco na obtenção de uma competência comunicativa e intercultural valorizadora dos países consorciados. Como substrato teórico, a pesquisa toma como base um conjunto de princípios e conceitos fundamentais para a elaboração da proposta do modelo de política macro, com tarefas concretas que incluam atividades cooperativas e colaborativas, motivadoras de interação que permitam uma comunicação efetiva, levando em consideração as questões de polidez e aspectos que tenham relação com a competência comunicativa intercultural. Para a consecução dos objetivos propostos, a metodologia utilizada foi a qualitativa interpretativista, cujas características são, dentre outras: (1) há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito; (2) a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa; (3) O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave; (4) É descritiva e documental, com alguns aspectos do uso da metodologia de natureza quantitativa, na qual os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente; (5) O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. A tese inclui uma reflexão sobre a necessidade de o uso orgânico e coerente de características e tendências de ensino centrado em contextos pouco pesquisados com vistas à aquisição de uma competência comunicativa viável.

Palavras-chave: Política Macro de Planejamento; Política Micro de Planejamento; Português Língua Estrangeira; Políticas de Ensino de Línguas no Bloco BRICS; Abordagem Comunicativa Intercultural; Competência Comunicativa.

ABSTRACT

This thesis aims to propose a macro policy model for the planning and dissemination of Portuguese as a Foreign Language – PFL and the other languages of the BRICS block with the purpose of laying a solid foundation for a broad policy for the languages of the member countries that make up the block. . We started by investigating the foundation of the bloc on a political-economic principle and the development of diplomatic and cultural relations to establish the international cooperation agreement between the member countries. The investigation continues with a discussion of the main objective achieved, the inclusion of new member countries in the near future complicating the situation of languages in the BRICS. At this point, the analysis of the conditions for a possible macro-level policy that values the interaction and position of national languages in a macro-level policy proposal that prepares possible implementations for the care of the cultures and languages of the Bloc begins. To achieve these purposes, the research will focus its energy on specifications for Portuguese, one of the Bloc's major languages. A more detailed study of the other languages is planned on the basis of what was carried out for Portuguese, thinking about the future implementation of a protocol for the development of issues related to the languages of Russian, Chinese Mandarin, South African English and Indian Hindi. We verify the situation of Portuguese as a non-mother tongue, investigating, in detail, the concept of pluricentric languages that accommodate the variations of each of the BRICS languages. Recent trends in the conception of the PLE are investigated, considering the situations of a foreign language, language of choice, additional language, and as a host language for future learners coming from outside the Block, in addition to the status of heritage language offered to children of migrants who speak each of the Block's languages. The model proposal begins with recent relevant theories in the area of TPFL (Teaching Portuguese as a Foreign Language), the place of PFL (Portuguese Foreign Language) in the BRICS (Brazil, Russia, India, China and South Africa), and how to implement a macro policy for the other languages: Hindi, Russian, and Mandarin, in addition to the English spoken internally in South Africa and India. Discussing the model assumptions of such macro policy planning, the bases are laid for the subsequent micro definition, to be prepared by teachers who work in the real and diverse context of the BRICS countries. The thesis then describes the planned elements of a thematic plan that articulates thematic contents with

an active methodology focused on realistic meaning or purposes to be implemented in BRICS cultural centers based on a structure common to all member countries. A documentary analysis of the language teaching practiced in countries today reveals the complex situation of languages in southern America, Russia, the Indian and Chinese subcontinents, and Asia, with a focus on obtaining communicative and intercultural competence that values the consortium countries. As a theoretical substrate, the research is based on a set of fundamental principles and concepts for the elaboration of the macro policy model proposal, with concrete tasks that include cooperative and collaborative activities, motivating interaction that allow effective communication taking into account the issues of politeness and aspects that are related to intercultural communicative competence. To achieve the proposed objectives, the methodology used was qualitative interpretive, whose characteristics are, among others: (1) there is a dynamic relationship between the real world and the subject; (2) the interpretation of phenomena and the attribution of meanings are basic in the qualitative research process; (3) The natural environment is the direct source for data collection and the researcher is the key instrument; (4) It is descriptive and documentary, with some aspects of the use of quantitative methodology, in which researchers tend to analyze their data inductively; (5) The process and its meaning are the main focus of the approach. The thesis includes a reflection on the need for the organic and coherent use of teaching characteristics and trends focused on under-researched contexts with a view to acquiring viable communicative competence.

Keywords: Macro Planning Policy; Micro Planning Policy; Portuguese as a Foreign Language; Language Teaching Policies in the BRICS bloc; Intercultural Communicative Approach; Communicative Competence.

सारांश (Abstract)

इस थीसिस का लक्ष्य पुर्तगाली एक विदेशी भाषा (Portuguese Foreign Language-PFL) और ब्रिक्स ब्लॉक (BRICS Bloc) की अन्य भाषाओं की योजना और प्रसार के लिए एक मैक्रो नीति मॉडल का प्रस्ताव करना है ताकि ब्लॉक बनाने वाले सदस्य देशों की भाषाओं के लिए एक व्यापक नीति के लिए एक ठोस आधार तैयार किया जा सके। हमने राजनीतिक-आर्थिक सिद्धांत पर ब्लॉक (Bloc) की नींव की जांच और सदस्य देशों के बीच अंतर्राष्ट्रीय सहयोग समझौते की स्थापना के लिए राजनयिक और सांस्कृतिक संबंधों के विकास से शुरुआत की। शोध, मुख्य उद्देश्य की चर्चा के साथ जारी है, और निकट भविष्य में नए सदस्य देशों को शामिल करने से ब्रिक्स में भाषाओं की स्थिति जटिल हो गई है। इस बिंदु पर, एक संभावित मैक्रो-स्तरीय नीति के लिए शर्तों का विश्लेषण जो मैक्रो-स्तरीय नीति प्रस्ताव में राष्ट्रीय भाषाओं की बातचीत और स्थिति को महत्व देता है, जो ब्लॉक की संस्कृतियों और भाषाओं को ध्यान में रखते हुए संभावित कार्यान्वयन तैयार करता है। इन उद्देश्यों को प्राप्त करने के लिए, अनुसंधान, ब्लॉक की प्रमुख भाषाओं में से एक, पुर्तगाली के विनिर्देशों पर अपनी ऊर्जा केंद्रित करता है। इस शोध में पुर्तगाली के लिए जो अध्ययन किया गया है, उसके आधार पर अन्य भाषाओं का अधिक विस्तृत अध्ययन करने की योजना बनाई गई है, जिसमें रूसी, मंदारिन, अंग्रेजी और हिंदी की भाषाओं से संबंधित मुद्दों के विकास के लिए एक प्रोटोकॉल के भविष्य के कार्यान्वयन के बारे में गंभीरता से सोचा गया है। हम पुर्तगाली की स्थिति को एक गैर-मातृभाषा के रूप में सत्यापित करते हैं। विस्तार से, बहुल-केंद्रित भाषाओं की अवधारणा की जांच किया गया है जो प्रत्येक ब्रिक्स भाषा (BRICS languages) की विविधताओं को समायोजित करती हैं। PFL की अवधारणा में हाल के रुझानों की जांच की गयी है, जिसमें विदेशी भाषा, पसंद की भाषा, अतिरिक्त भाषा और ब्लॉक के बाहर से आने वाले भावी शिक्षार्थियों के लिए एक मेजबान भाषा के रूप में, ब्लॉक की प्रत्येक भाषा बोलने वाले प्रवासियों के बच्चों को दी जाने वाली विरासत भाषा की स्थिति के अलावा स्थितियों पर विचार किया गया है। मॉडल प्रस्ताव "पुर्तगाली को एक विदेशी भाषा के रूप में पढ़ाना" के क्षेत्र में हाल के प्रासंगिक सिद्धांतों, ब्रिक्स (ब्राज़ील, रूस, भारत, चीन, दक्षिण अफ्रीका) में "पुर्तगाली विदेशी भाषा" का स्थान और इसके अलावा अन्य भाषाओं --हिंदी, रूसी और मंदारिन, दक्षिण अफ्रीका और भारत में आंतरिक रूप से बोली जाने वाली अंग्रेजी के लिए एक मैक्रो नीति को कैसे लागू किया जाए, से शुरू होता

है। ऐसी मैक्रो नीति नियोजन की मॉडल मान्यताओं पर चर्चा करते हुए, बाद की सूक्ष्म (micros) परिभाषा के लिए आधार तैयार किए जाते हैं, जिन्हें ब्रिक्स देशों के वास्तविक और विविध संदर्भ में काम करने वाले शिक्षकों द्वारा तैयार किया जाना है। फिर थीसिस एक विषयगत योजना के नियोजित तत्वों का वर्णन करती है जो विषयगत सामग्री को एक सक्रिय पद्धति के साथ व्यक्त करती है जो यथार्थवादी अर्थ या उद्देश्यों पर केंद्रित होती है जिसे सभी सदस्य देशों के लिए एक समान संरचना के आधार पर ब्रिक्स सांस्कृतिक केंद्रों में लागू किया जाना है। आज देशों में प्रचलित भाषा शिक्षण का एक दस्तावेजी विश्लेषण दक्षिणी अमेरिका, रूस, भारतीय और चीनी उपमहाद्वीपों और एशिया में भाषाओं की जटिल स्थिति को प्रकट करता है, जिसमें संचार और अंतर-सांस्कृतिक क्षमता प्राप्त करने पर ध्यान केंद्रित किया जाता है जो संघ के देशों को महत्व देता है। एक सैद्धांतिक सबस्ट्रेट के रूप में, अनुसंधान मैक्रो नीति मॉडल प्रस्ताव के विस्तार के लिए मौलिक सिद्धांतों और अवधारणाओं के एक सेट पर आधारित है, जिसमें ठोस कार्य शामिल हैं जिनमें सहकारी और सहयोगी गतिविधियाँ, प्रेरक बातचीत शामिल हैं जो विनम्रता के मुद्दों और अंतर-सांस्कृतिक संचार क्षमता से संबंधित पहलुओं को ध्यान में रखते हुए प्रभावी संचार की अनुमति देती हैं। प्रस्तावित उद्देश्यों को प्राप्त करने के लिए, उपयोग की गई कार्यप्रणाली गुणात्मक व्याख्यात्मक थी, जिसकी विशेषताएँ हैं: (1) वास्तविक दुनिया और विषय के बीच एक गतिशील संबंध है; (2) घटनाओं की व्याख्या और अर्थों का आरोपण गुणात्मक शोध प्रक्रिया में बुनियादी हैं; (3) प्राकृतिक वातावरण डेटा संग्रह के लिए प्रत्यक्ष स्रोत है और शोधकर्ता प्रमुख साधन है; (4) यह वर्णनात्मक और दस्तावेजी है, जिसमें मात्रात्मक कार्यप्रणाली के उपयोग के कुछ पहलू हैं, जिसमें शोधकर्ता अपने डेटा का विश्लेषण आगमनात्मक रूप से करते हैं; (5) प्रक्रिया और उसका अर्थ दृष्टिकोण का मुख्य केंद्र है। इस थीसिस में व्यवहार्य संचार क्षमता प्राप्त करने के उद्देश्य से, संदर्भों पर केंद्रित शिक्षण विशेषताओं और प्रवृत्तियों के जैविक और सुसंगत उपयोग की आवश्यकता, जिस पर बहुत काम शोध किया गया है, पर चिंतन शामिल है।

बीज शब्द: मैक्रो प्लानिंग नीति; माइक्रो प्लानिंग नीति; पुर्तगाली एक विदेशी भाषा; ब्रिक्स ब्लॉक में भाषा शिक्षण नीतियाँ; अंतरसांस्कृतिक संचार दृष्टिकोण; संचार क्षमता।

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo proponer un modelo de política macro para la planificación y difusión del portugués como lengua extranjera - PLE y las demás lenguas del bloque BRICS con el objetivo de sentar una base sólida para una política amplia para las lenguas de los países miembros que integran el bloque. Comenzamos investigando la fundación del bloque sobre un principio político-económico y el desarrollo de las relaciones diplomáticas y culturales para establecer el acuerdo de cooperación internacional entre los países miembros. La investigación continúa con una discusión del principal objetivo alcanzado, la inclusión de nuevos países miembros en un futuro próximo complejizando la situación de las lenguas en los BRICS. En este punto, se plantea el análisis de las condiciones para una posible política a nivel macro que valore la interacción y posición de las lenguas nacionales en una propuesta de política a nivel macro que prepare posibles implementaciones para el cuidado de las culturas y lenguas. Comienza la del Bloque. Para lograr estos objetivos, la investigación centrará sus esfuerzos en las especificaciones del portugués, una de las principales lenguas del Bloque. Se prevé un estudio más detallado de las demás lenguas a partir de lo realizado para el portugués, pensando en la futura implementación de un protocolo para el desarrollo de cuestiones relacionadas con las lenguas ruso, chino mandarín, sudafricano. Inglés e hindi indio. Verificamos la situación del portugués como lengua no materna, investigando, en detalle, el concepto de lenguas pluricéntricas que dan cabida a las variaciones de cada una de las lenguas BRICS. Se investigan las tendencias recientes en la concepción del PLE, considerando las situaciones. de lengua extranjera, lengua de elección, lengua adicional y como lengua de acogida para futuros estudiantes provenientes de fuera del Bloque, además del estatus de lengua de herencia que se ofrece a los hijos de inmigrantes que hablan cada una de las lenguas del Bloque. La propuesta del modelo comienza con teorías relevantes recientes en el área del EPLE (Enseñanza del Portugués como Lengua Extranjera), el lugar del PLE (Portugués Lengua Extranjera) en los BRICS (Brasil, Rusia, India, China y África del Sur) y cómo implementar una política macro para los otros idiomas: hindi, ruso y mandarín, además del inglés hablado internamente. en Sudáfrica y la India. Al discutir los supuestos del modelo de dicha planificación de políticas macro, se sientan las bases para la posterior microdefinición, que será preparada por profesores que trabajan en el contexto real y diverso de los países BRICS. Luego, la tesis describe los elementos

planificados de un plan temático que articula contenidos temáticos con una metodología activa centrada en significados o propósitos realistas a implementar en los centros culturales BRICS a partir de una estructura común a todos los países miembros. Un análisis documental de la enseñanza de lenguas que se practica en los países hoy revela la compleja situación de las lenguas en el sur de América, Rusia, los subcontinentes indio y chino y Asia, con el foco en la obtención de competencias comunicativas e interculturales que valoran los países del consorcio. . Como sustrato teórico, la investigación se basa en un conjunto de principios y conceptos fundamentales para la elaboración de la propuesta del modelo de política macro, con tareas concretas que incluyen actividades cooperativas y colaborativas, motivando la interacción que permitan una comunicación efectiva teniendo en cuenta los temas de cortesía. y aspectos que se relacionan con la competencia comunicativa intercultural. Para lograr los objetivos propuestos, la metodología utilizada fue cualitativa interpretativa, cuyas características son, entre otras: (1) existe una relación dinámica entre el mundo real y el sujeto; (2) la interpretación de los fenómenos y la atribución de significados son básicos en el proceso de investigación cualitativa; (3) El entorno natural es la fuente directa para la recopilación de datos y el investigador es el instrumento clave; (4) Es descriptivo y documental, con algunos aspectos del uso de metodología cuantitativa, en el que los investigadores tienden a analizar sus datos de manera inductiva; (5) El proceso y su significado son el foco principal del enfoque. La tesis incluye una reflexión sobre la necesidad de un uso orgánico y coherente de características y tendencias docentes centradas en contextos poco investigados con vistas a la adquisición de una competencia comunicativa viable.

Palabras clave: Política de Macroplanificación; Política de Microplanificación; Portugués como Lengua Extranjera; Políticas de Enseñanza de Lenguas en el Bloque BRICS; Enfoque Comunicativo Intercultural; Competencia Comunicativa.

Homenagem
ao meu pai
SR. NITYANAND BHAGAT (in memoriam)

O meu pai, meu herói que agora brilha como uma estrela no céu". Embora você não esteja mais aqui, seu amor e sabedoria continuam me guiando cada dia. Pai, sua ausência é profundamente sentida desde que o senhor partiu sem me avisar, mas suas lições de amor, encorajamento, coragem e de vez em quando as palavras desafiadoras para eu crescer como um bom ser humano continuam a me inspirar". Seu legado de bondade e força vive em mim e nas gerações que virão. Meu herói já não está mais entre nós, mas sei que lá de cima sua luz para sempre brilhará. Lá de cima você conversa comigo como conversava mais de uma hora e duas horas no telefone.

Pai, a palavra gratidão será pequena para expressar da forma de que o senhor tinha me ensinado, desde cedo, que caminhar é preciso, porém, caminhar sozinho é mais preciso que caminhar com grupo que não agrega nada na vida profissional e humana. Com o passar do tempo, a forma que o senhor sempre acreditou em mim, concordando com minhas decisões, foi impressionante. Pai, além de ser pai, o senhor desempenhou o papel enorme de um ótimo professor desde minha infância. Como posso esquecer os momentos da infância nos quais o senhor me ensinava a disciplina Inglês. Sentirei, ainda, muita falta de lhe ver pessoalmente, uma esperança que o senhor tinha para este ano. Lembro muito das nossas conversas que nós tivemos até o ano passado sobre seu plano de como o senhor ia me receber pessoalmente na Índia em 2024, e ver como eu cresci profissionalmente, contudo, o senhor partiu sem me avisar e sem me ver em dezembro de 2023. Meu pai, o senhor me esperava voltar para a Índia neste ano em março de 2024. Pai, nada preenche ou preencherá este vazio que você deixou em mim. Pai, como vou esquecer seu sacrifício por mim? Quem vai me ver como o Doutor um dia, a esperança que você tinha este ano.

Minha saudade será eterna, meu pai!

Homenagem
à
Profa. Dra. MARIA LUISA ORTIZ ÁLVAREZ (in memoriam)

A Professora Maria Luisa Ortiz Alvarez nos deixou muita saudade, pois sua contribuição como professora na Universidade de Brasília - UnB foi de extrema importância. Agora você brilha como uma estrela no céu. Embora a senhora não esteja mais aqui, seu amor, conhecimento e sabedoria continuam a me guiar cada dia. Querida Maria Luisa, você sempre estará na minha história. É impossível esquecer o tanto que a senhora fez para mim durante o curso de Doutorado em Linguística, como minha orientadora. Poucas pessoas sabem que a senhora me orientou e guiou na elaboração do projeto de Doutorado em 2019, antes de ser minha orientadora oficial em 2020. Professora, sua ausência é profundamente sentida desde que a senhora partiu, mas suas lições de amor e encorajamento continuam a me inspirar. Você apesar de ser uma professora de excelência em sua disciplina e sua área de Linguística Aplicada – LA, você também fez história em nossos corações e almas. Todos seus alunos, orientandos e orientados têm grande admiração por você. Sua contribuição na minha vida acadêmica foi imensa que não posso explicar em palavras. Seu jeito de acolher os alunos no Instituto de Letras da Universidade de Brasília foi tão diferente que todos seus alunos têm uma única visão por você de que "a senhora foi uma professora maravilhosa e mais acolhedora na história do Instituto de Letras. A senhora já não está mais presente fisicamente entre nós, mas sei que lá de cima sua luz para sempre brilhará para mim e para todos seus alunos que tiveram a honra de ser seus alunos.

Minha saudade será eterna, querida Maria Luisa Ortiz Alvarez!

LISTA DE SIGLAS

ABC – Agência Brasileira de Cooperação

ABRACE – Associação Brasileira de Centro Educativo

AC – Abordagem Comunicativa

ASL – Aquisição de Segunda Língua

BPO – Business Process Outsourcing

BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul como grupo associado de países

CEL – Centros Específicos de Línguas

Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros– Brasil

CIL – Centros Interescolar de Línguas

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CTI – Cooperação Técnica Internacional

DCED – Departamento Cultural e Educacional (do Itamaraty)

DELP – Divisão Educacional de Língua Portuguesa

DU – Delhi University

EL – Ensino de Língua

EPLE – Ensino do Português como Língua Estrangeira

FLT – Foreign Language Teaching

GOI – Government of India

IBSA – Índia, Brasil, África do Sul

IGR – Instituto Guimarães Rosa

JNU – Jawaharlal Nehru University

KPO – Knowledge Process Outsourcing

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LSI – Linguistic Survey of India

MD – Material Didático

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MRE – Ministério das Relações Exteriores

NCF – National Curriculum Framework for school education

NEP – National Education Policy

NPE – National Policy on Education

OLC – Official Language Commission

P&D – Pesquisa & Desenvolvimento

PB – Português Brasileiro

PE – Português Europeu

PL – Política Linguística

PLA – Português Língua Adicional

PLAc – Português Língua de Acolhimento

PLE – Português Língua Estrangeira

PLH – Português Língua de Herança

PLM – Português Língua Materna

PLNM – Português Língua Não Materna

PoA – Programme of Action

PSL – Português como Segunda Língua

PBLE – Português Brasileiro Língua Estrangeira

PBSL – Português Brasileiro Segunda Língua

SLA – Second Language Acquisition

TI – Tecnologia de Informação

TPFL – Teaching Portuguese as a Foreign Language

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	A Estrutura do Bloco BRIC na Primeira Cúpula em Ecaterimburgo, Rússia, em 2009.....	45
Quadro 2:	A Estrutura do Bloco BRICS na Terceira Cúpula em Sanya, China, em 2011.....	47
Quadro 3:	Seis Novos Membros Propostos dos BRICS na 15ª Cúpula em 2023.....	50
Quadro 4:	Português como Língua Pluricêntrica: Padrão Nacional Reconhecido.....	54
Quadro 5:	Países Africanos Falantes de Língua Portuguesa.....	55
Quadro 6:	Línguas Indígenas com Maior Número de Falantes no Brasil.....	66
Quadro 7:	A Estrutura da Fórmula de Três Línguas no Sistema Escolar Indiano.....	68
Quadro 8:	Quadro de Fontes de Registros Utilizados na Pesquisa.....	99
Quadro 9:	O Ensino de Línguas no Sistema Curricular Indiano.....	124
Quadro 10:	O Ensino de Línguas no Sistema Curricular Chinês.....	125
Quadro 11:	O Ensino de Línguas no Sistema Curricular Brasileiro.....	126
Quadro 12:	O Ensino de Línguas no Sistema Curricular Russo.....	127
Quadro 13:	O Ensino de Línguas no Sistema Escolar da África do Sul.....	128
Quadro 14:	A Estrutura das Reservas do Fundo dos BRICS.....	148
Quadro 15:	Algumas Áreas de Cooperação dos BRICS em Destaque em 2024.....	149
Quadro 16:	Países do Bloco BRICS que Possuem Institutos para Divulgação de Suas Línguas e Culturas.....	151
Quadro 17:	Declaração de Focos de Interesse Ambiental nos BRICS em 2014.....	158
Quadro 18:	O Modelo de Política de Ensino de Línguas no BRICS.....	172

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Líderes do Bloco BRIC na Segunda Cúpula em 2010.....	46
Figura 2:	Líderes do Bloco BRICS na Terceira Cúpula em 2011.....	48
Figura 3:	Modelo OGEL: Operação Global do Ensino de Línguas baseado em Almeida Filho (2015).....	61
Figura 4:	Vertentes das Políticas para o Ensino-aprendizagem do PLE.....	77
Figura 05:	Atuação da Rede de Centro Cultural Brasileiro (CCB) pelo mundo em 2021, sem incluir os países Rússia, Índia e China.....	117
Figura 06:	O Ano de Fundação de cada Centro Cultural Brasileiro (CCB) e Núcleo de Estudos Brasileiros (NEBs) pelo mundo.....	119
Figura 07:	Lista dos Países onde se Aplica o Celpe-Bras sem Índia e Rússia.....	134
Figura 08:	O Lugar do Português na Chegada das Traduções no Mundo.....	136
Figura 09:	Número de Postos Examinadores da Aplicação do Exame do Celpe-Bras pelo Mundo.....	153
Figura 10:	Associações de Capoeira no Mundo.....	154
Figura 11:	Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.....	161
Figura 12:	Universidade Estadual de Lomonosov Moscou, Moscou, Rússia.....	163
Figura 13:	Universidade de Delhi, Nova Délhi, Índia.....	164
Figura 14:	Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, Pequim, China.....	166
Figura 15:	Universidade de Pretória, Pretória, África do Sul.....	168
Figura 16:	A esquema de elaboração do plano do curso comunicativo no BRICS...	169

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – SOBRE A PESQUISA (INTRODUÇÃO).....	31
1.1 O tema.....	31
1.2 Situando o português como língua não materna.....	32
1.3 Justificativa e relevância da pesquisa.....	33
1.4 Aserções da proposta de uma política.....	34
1.5 Políticas de ensino de línguas como fator de organização e difusão.....	36
1.6 O português no BRICS.....	36
1.7 Objetivo geral e objetivos específicos.....	38
1.8 Perguntas de pesquisa.....	39
1.9 Estrutura da tese.....	39
1.10 Fechamento do capítulo.....	41
CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DAS BASES TEÓRICAS.....	43
2.1 Introdução.....	43
2.2 BRICS.....	44
2.3 Português como língua não materna.....	51
2.3.1 O Conceito de português pluricêntrico.....	54
2.3.2 Tendências recentes na concepção do PLE: PLA, PLAc, PLH.....	57
2.3.2.1 Português Língua Adicional – PLA.....	65
2.3.2.2 Português Língua de Acolhimento – PLAc.....	68
2.3.2.3 Português Língua de Herança – PLH.....	71
2.4 Políticas linguísticas do Brasil para o ensino de português no exterior.....	72
2.5 Políticas de ensino de línguas.....	74
2.6 Atualização e avanços na implantação do PLE nos BRICS: hoje e amanhã.....	77
2.7 Uma abordagem comunicativa sensível à interculturalidade.....	79
2.8 Síntese das ideias do capítulo.....	82
CAPÍTULO III – TRAVESSIA METODOLÓGICA.....	86
3.1 Introdução.....	86

3.2	Metodologia de pesquisa qualitativa e interpretativa.....	88
3.3	Estudo de Caso: análise documental.....	89
3.4	Aspectos históricos da composição e situação dos BRICS.....	95
3.5	O quadro de participantes da pesquisa.....	96
3.6	O Itamaraty como agente do ensino de PLE no exterior.....	97
3.7	Questões de ética na pesquisa.....	98
3.8	Fontes de registros e dados utilizados na pesquisa.....	99
3.9	Síntese das ideias do capítulo.....	107

CAPÍTULO IV – ANÁLISE, DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EM FOCO.....111

4.0	Introdução.....	111
4.1	Análise dos registros culminando em dados.....	112
4.1.1	O ensino de línguas nos países do BRICS.....	123
4.1.2	Razões para não admitir um vazio de política.....	130
4.1.3	Política de planejamento de um curso de PLE nos BRICS.....	141
4.2	Discussão e síntese dos resultados.....	145
4.3	Síntese das ideias do capítulo	173

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....175

5.1	A proposta.....	175
5.1.1	Principais conclusões.....	175
5.1.2	Limitações do estudo.....	179
5.1.3	Respondendo em súmula as perguntas de pesquisa.....	180
5.1.4	Dar notícias do trabalho desta pesquisa.....	183
5.1.5	Recomendações de futuros estudos no tema.....	184

REFERÊNCIAS.....187

APÊNDICES.....202

APÊNDICE A:	Especificação do modelo de planejamento das unidades para o PLE.....	202
--------------------	---	------------

ANEXOS.....	218
Anexo I: Agência Brasileira de Cooperação – ABC.....	218
Anexo II: Centros Culturais Brasileiros – CCB.....	227
Anexo III: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).....	240

CAPÍTULO – I

SOBRE A PESQUISA (INTRODUÇÃO)

1.1 O TEMA

Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul tornaram-se em 2003 os cinco países membros do bloco político-econômico BRICS. O Brasil mantém, desde então, com eles uma relação econômica crescente em vários setores. Todos os países do bloco possuem diferentes línguas oficiais, são gigantes no âmbito territorial e localizam-se em continentes distantes entre si. Por isso, as diferenças culturais entre esses países em franco desenvolvimento são particularmente nítidas, mesmo quando três deles, A Índia, a China e a Rússia constam como vizinhos geográficos na Ásia e Europa oriental, no caso da Rússia. O Brasil se situa no grande continente americano e a África do Sul no múltiplo continente Africano, ambos no hemisfério sul, enquanto os três primeiros fazem parte do hemisfério norte. Ressalta aos olhos de quem conhece a convergência do BRICS, no entanto, que há o problema de intercomunicação linguística no que ainda vamos denominar bloco econômico por ora enquanto não evoluem para um estágio mais integrador de união ou comunidade de países membros.

A presença da língua portuguesa nesse contexto e da cultura brasileira igualmente consiste em grande parte no que se apresenta à discussão da interface com pelo menos quatro línguas de grande protagonismo nos BRICS. Essa questão da convivência das línguas do Bloco faz dos resultados da pesquisa e providências objetivadas na forma de uma política de ensino de línguas, tarefa essa multifacetada e desafiadora no cenário internacional fora do Brasil, especialmente na Ásia, devido às marcantes diferenças culturais entre os países. Por exemplo, o Português como língua estrangeira vem sendo escassamente ensinado em poucos centros universitários da Índia, começando, desde 1988, na Universidade de Goa, que se ocupou principalmente de ensinar a língua, literatura e cultura de Portugal com foco nos estudos literários daquele país europeu para que os aprendizes do idioma na Índia pudessem saber a história de Portugal que em algum momento tocou a história da Índia desde o século XVI (JAISWAL, 2019). Nos outros países a situação de exiguidade da oferta do Português não é menor avolumando,

portanto, a urgência do estudo das condições de convergência das línguas para que o status dos idiomas se apresente em novos patamares.

1.2 SITUANDO O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA

No contexto do ensino de uma língua estrangeira, no geral, entende-se como uma língua não materna. Porém, tendo diversas opiniões expressadas por vários autores da área sobre o assunto que se trata do conceito de uma língua não materna, em diferentes situações, a língua é ensinada de acordo com a exigência específica e a demanda do sujeito. Uma língua não materna não deve significar que ela sempre é ensinada e deve ser ensinada como uma língua estrangeira, como era o caso no início da pesquisa sobre o tema. Tradicionalmente, o ensino de língua não materna ocorreu como língua estrangeira, nas décadas de 1930, 1940, 1950, 1960, 1970, e em alguns países até a década de 80 também (LÔPO RAMOS, 2017, 2021; LEFFA e IRALA, 2014b; ALMEIDA FILHO, 2017). O lugar de uma língua não materna, no ambiente do currículo escolar, e universitário, varia em diferentes países, de acordo com as políticas linguísticas e as políticas de linguagens de cada país (CALVET, 2007, p. 3).

No entanto, o conceito de ensino de outras línguas, dentro de uma realidade situada no tempo e no espaço, mudou com o passar do tempo (ALMEIDA FILHO, 2017; DINIZ, SCARAMUCCI e STRADIOTTI, 2009). O ensino está intimamente ligado à realidade da sociedade do Estado que tinham implementado as políticas referentes ao assunto.

No contexto do ensino do português como uma língua não materna no exterior, ele é ensinado como uma língua estrangeira, nos países onde não é uma (das línguas) língua oficial. Aqui, nós não referimos o caso do ensino do português dos países lusofalantes, onde, além da língua portuguesa, existem várias línguas locais, dando à língua portuguesa o lugar de uma segunda língua no contexto de língua adicional. Esse pode ser o caso de Guiné Bissau, outros países lusofalantes, na África, na cidade de Macau, na China, e em Goa, Índia, na Ásia. Por outro lado, o ensino do português nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália, no Canadá, em outros países da Europa, e nos países da Ásia, é realizado como uma língua estrangeira. Por isso, de acordo com Almeida Filho (2017), o

lugar do português, e outras línguas, não é fixo, e depende da realidade e o contexto do ensino (LEFFA e IRALA, 2014b).

Outro contexto do ensino de português como língua não materna, pode ser visto no âmbito do ensino de uma língua de herança destinado aos filhos e jovens dos imigrantes brasileiros residindo no exterior. Temos visto casos do ensino de português como língua de herança nos Estados Unidos da América e na Espanha, onde, as ONG, como a Associação Brasileira de Cultura e Educação - ABRACE facilita programas educativo-culturais para os descendentes brasileiros, e outros luso falantes (LICO e PIRES, 2022, p. 15). A criação dessa organização não governamental completa 19 anos em 2024.

Outras faces do português como língua não materna são Português como Língua de Acolhimento - PLAc, e Português como Língua Adicional - PLA. Os termos funcionam com os assuntos de acolhimento dos imigrantes e refugiados no Brasil, para os estrangeiros, e o ensino do português como segunda língua e/ou como uma língua adicional dentro do Brasil, e outros países luso-falantes. O português ainda toma lugar de uma segunda língua, ou seja, uma língua adicional nas escolas das comunidades indígenas do Brasil, nas regiões amazônicas, em maior número (LIMA, 2022). Devido à presença de aproximadamente 49 variedades linguísticas indígenas mais fortes no Brasil, os falantes dessas variedades (línguas) sempre aprendem o português como uma língua adicional, e, depois, ele toma o lugar de primeira língua, ou seja, a língua de instrução escolar e universitária. Porém, até que foi investigado, não existe uma política de colocar o ensino do português como língua adicional no currículo escolar brasileiro.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Um modelo de política macro para o planejamento é um planejamento das instâncias maiores de uma política para o ensino de línguas. Essas instâncias são reconhecíveis numa argumentação e filosofia, modo de escolha das línguas, localização de centros e indicação de níveis e estágios. O modelo de política de ensino de língua é uma representação escrita e/ou pictórica concisa de um plano replicável de política prevista para orientar a oferta de línguas para uma dada situação que pode ser uma

instituição, região, município, país, e até um bloco econômico e cultural de nações que esteja sendo discutido ou implementado.

Esta pesquisa sobre um planejamento do ensino de línguas do/no Bloco BRICS não foi motivada por conduzir um estudo sobre o BRICS em si, mas por ser uma investigação do que é preciso fazer numa peça escrita coesa que vamos chamar de plano de política pela instrução de línguas para melhorar as chances de futuro de um bloco, seja ele qual for. A ilustração de como proceder ao plano de política centra-se, no caso da minha pesquisa, nas especificações para uma língua, o PBLE (Português Brasileiro Língua Estrangeira). Toda a operação de desenho de uma política pode ser representada num modelo macro (mais amplo) de política. A preparação do plano de política é o planejamento do ensino de línguas numa região, municipalidade, instituição específica, um país ou, eventualmente, de todo um conjunto de países irmanados por um acordo entre si.

A pesquisa é de suma importância devido a algumas razões a seguir:

- a) O bloco BRICS foi formado no ano de 2003 e está ativo por 21 anos;
- b) A primeira cúpula do BRICS ocorreu em 2006 em Brasília;
- c) Até 2019 não havia uma única pesquisa realizada neste campo;
- d) Até o ponto em que foi observado, e foi entendido, por meio de investigações realizadas, não há, até hoje, um único trabalho sobre a política de um modelo macro do ensino das línguas do Bloco. Em específico são formuladas determinações para o Português como Língua Estrangeira no bloco BRICS. Portanto, através do presente trabalho, nos esforçamos para dar um modelo de planejamento que busca ser inovador para a valorização das línguas e culturas do bloco, que possa abrir o caminho de fortalecimento das relações culturais e diplomáticas, além de relações econômicas, no Bloco como um conjunto.

1.4 ASSERÇÕES DA PROPOSTA DE UMA POLÍTICA

Tendo o objetivo de investigar como facilitar o processo de ensino-aprendizagem de português (e o português do Brasil), e as políticas linguísticas de demais línguas do bloco, na perspectiva de aprendizes dos países membros do bloco BRICS, o tema da nossa pesquisa

ênfatisa a necessidade de se planejar ações concretas para criar um modelo de política macro para o planejamento e difusão do ensino do Português como Língua Estrangeira - PLE, que atenda às características e necessidades dos países que integram o bloco e que incentive novos centros do ensino superior a introduzir a aprendizagem da língua-cultura brasileira. Trata-se de incluir, no modelo de política macro para o planejamento, as demais línguas do bloco BRICS, tendo em consideração a presença de mais quatro línguas com forte influência na economia e cultura do Bloco: Hindi, Russo, Mandarim e Inglês. Um modelo que possa servir de norte a toda e qualquer instituição que queira adaptá-lo às suas condições locais de oferta desse idioma com o intuito de alcançar a proficiência esperada na língua alvo.

Neste caso, os objetivos do estudo de PLE nos países BRICS não são os meus, de planejador, mas, sim, os dos potenciais aprendizes-participantes de acordo com as políticas linguísticas desses países membros, criando um modelo adequado. Levando em consideração a grande influência dos países do BRICS na economia e cultura mundial, objetiva-se propor um modelo de política macro para o planejamento e difusão de cursos que facilite novas iniciativas de ensino de PLE e das demais línguas nas instituições dos países do bloco, e que possa servir como embrião de novos planos, e induzir iniciativas renovadoras e inovadoras de outros, se já existem no bloco, servindo de base para o aprimoramento de programas vigentes, segundo as condições locais dos respectivos países. É a continuação da pesquisa realizada, durante o curso de Mestrado em Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, sobre o protoplano de curso do PLE.

Como design básico, a pesquisa pretende realizar: (1) a busca de informações atualizadas sobre a situação de política(s) para o planejamento e difusão de cursos de PLE e demais línguas do bloco BRICS, e as políticas linguísticas em todos os países, se for possível e se existir, do bloco, exceto o Brasil (no caso do PLE, porém no caso de demais línguas do bloco o Brasil faz parte); (2) indagar se há espaço para a criação de novos cursos de PLE nesses países, analisando documentos relevantes e/ou realizando o levantamento; (3) projetar ações para o ensino-aprendizagem do PLE e demais línguas do bloco deixando margem para ajustes locais, quando os cursos forem realmente colocados em prática; e (4) projetar elementos das unidades do modelo de política macro que comporão o planejamento.

1.5 POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS COMO FATOR DE ORGANIZAÇÃO E DIFUSÃO

Calvet (2007, p. 3) considera política linguística as decisões de cada Estado relativas às línguas e à sociedade. Ele diferencia política linguística da política para o ensino de línguas. A política linguística é elaborada no maior nível, visando uma macro abordagem que sirva para um Estado (país) inteiro, que é o fruto de decisões, resultando das pautas, envolvendo sempre a política. Um planejamento linguístico-cultural refere-se à implementação dessas decisões tomadas pelo Estado.

De Castro Neto (2013, p. 26), citando a promulgação do diretório dos índios em 03 de maio de 1757, afirma que a língua geral deixou de ser usada no norte do Brasil, e que o português assumiu seu lugar em todo o país, nos atos públicos da colônia. Este foi o resultado da decisão do Marquês de Pombal que determinou a implementação do português como uma língua obrigatória (FIORIN, 2013, p. 15 apud CASTRO NETO, 2013, p. 27).

A predominância dos padrões de variedades linguísticas de certos países, supostamente do primeiro mundo, determina a implementação de política do planejamento do ensino de línguas. No contexto do português, que é um idioma pluricêntrico, Albuquerque (2021) destaca que, desde sempre Portugal assumiu posição principal na elaboração das ações e políticas para a promoção da língua e cultura portuguesas pelo mundo. No segundo lugar, vem o Brasil. Demograficamente sendo um grande país e um dos países com maior economia do mundo, o Brasil, que ainda tem falta de ações pontuais adequadas, também predomina a divulgação da variedade linguística do português brasileiro, entre os países lusófonos. Porém, as variedades linguísticas da língua portuguesa de outros países lusófonos são menos divulgadas devido à economia desses países.

1.6 O PORTUGUÊS NO BRICS

O Bloco BRICS, sendo a sigla de um grupo econômico informal, é uma parceria entre cinco das maiores economias emergentes do mundo: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (JAISWAL, 2019; BCB, 2023; GOV.BR, 2023; FOLHA DE S. PAULO, 2024). Foi observado que há falta de políticas públicas e linguísticas, na divulgação do

ensino do idioma português, no contexto brasileiro, nesse bloco. Porém, não podemos descartar, se houvesse o lugar para o ensino-aprendizagem do português em alguns centros, institutos e em umas universidades públicas proeminentes desses países.

A existência do ensino do português pode ser testemunhada na Universidade de Macau, na cidade de Macau, na China, uma cidade que foi uma colonizada pelos colonizadores portugueses. Uns proeminentes professores e pesquisadores da área do ensino do português, por exemplo, o Professor Ricardo Moutinho (MOUTINHO e ALMEIDA FILHO, 2015), e a Professora Maria José Grosso (CARDOSO, LEITÃO e VERGUETE, 2007), entre outros leitores, estão atuando na Universidade de Macau, na China.

Além disso, o Instituto Guimarães Rosa (IGR), que é um órgão governamental brasileiro, criado pelo Itamaraty, do Ministério das Relações Exteriores, do Governo do Brasil, está voltado à diplomacia cultural, incluindo a divulgação da língua no exterior (MRE, 2021). Compete ao IGR a elaboração de diretrizes de política externa brasileira no âmbito das relações culturais e educacionais, a partir de 2022. Na elaboração de diretrizes do órgão, incluem-se entre suas atribuições: promover e difundir a língua portuguesa e a cultura brasileira. Para alcançar o objetivo de difusão da cultura em língua portuguesa, no contexto brasileiro, o órgão começou a contratar leitores em português para atuar na China, na África do Sul, e na Índia, a partir de 2022. A informação foi coletada no mês de outubro de 2023, quando visitei o Itamaraty, em Brasília, à busca de dados para esta pesquisa.

Segundo os registros na coletânea *Panorama da Contribuição do Brasil para a Difusão do Português*, que aborda tópicos e artigos de autores diversos sobre a rede de iniciativas brasileiras no ensino do PLE no exterior, eram 32 leitorados atuando, até outubro de 2023, por meio do Itamaraty, em diferentes países (MRE, 2021, p. 106), que inclui países do bloco BRICS também. Conforme a informação da DELP - Divisão Educacional de Língua Portuguesa, a África do Sul foi o primeiro e único país do Bloco BRICS que teve a inauguração do Instituto Guimarães Rosa (IGR) em 2022, contudo o registro mostra que o Centro Cultural Brasileiro foi inaugurado em 2009, em Pretória, África do Sul (MRE, 2021, p. 107). Porém, precisa-se indagar mais sobre a existência de professores do português, do Brasil atuando na Rússia e na Índia.

Por outro lado, o português também já é ofertado na Índia, no Estado de Goa, na Universidade de Goa, há mais de quatro décadas. No entanto, o curso que essa universidade oferecia até 2018, era ao nível de pós-graduação, chamado Mestrado em Português, o que se concentrava na difusão da língua e cultura portuguesa de Portugal (JAISWAL, 2019). A partir de 2019, a Universidade de Goa começou a oferecer o curso de Graduação em Letras Português, que tem a duração de quatro anos.

Conforme os dados coletados em 2019 (JAISWAL, 2019), e em 2021 (JAISWAL, 2021), há falta de centro cultural para a difusão do português brasileiro na Índia. E, o foco na divulgação do ensino e aprendizagem da língua e cultura portuguesas, no contexto brasileiro, é visto como ainda não ideal por parte do Itamaraty, do Ministério das Relações Exteriores – MRE, do governo do Brasil (MRE, 2021, p. 105).

1.7 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo é propondo um modelo de política de ensino de língua, elaborar uma proposta de modelo de política macro de planejamento de curso de Português, e demais línguas oficiais dos países BRICS, a partir das características, necessidades e políticas linguísticas locais que possam ser utilizados mediante adaptações e ajustes com base nas situações de ensino variáveis do país-alvo e suas instituições que abriguem interesse pela língua e cultura brasileira (JAISWAL, 2019).

Ao final do curso planejado espera-se que esteja delimitado um roteiro produtivo de experiências de se comunicar com os falantes de língua Hindi, no caso da Índia, de língua inglesa, no caso da África do Sul, do mandarim, no caso da China, da língua russa, no caso de Rússia, com vistas a desenvolver a capacidade de uso das línguas nacionais além de focalizar práticas interculturais. O status das línguas majoritárias de cada um dos países do Bloco é estabelecido no estudo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos desta pesquisa foram assim delineados:

1. Investigar se há e qual política de ensino das línguas pode ser objetivada com relação ao ensino do português língua estrangeira e às demais línguas do bloco BRICS; (O bloco é composto por cinco países: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul). A única política de que se trata é aquela relacionada ao PLE (Português Língua Estrangeira) no contexto dos BRICS. As demais 4 línguas (Hindi, Inglês, Russo, e Mandarim) se enquadram ao modelo utilizado para o Português, mas ficam a cargo dos respectivos países.
2. Identificar as necessidades locais e instituições locais com relação à aprendizagem ao PLE nos países e propor "um modelo de política macro para a difusão das línguas e culturas do Bloco".

1.8 PERGUNTAS DE PESQUISA

As seguintes perguntas foram formuladas para atingir os objetivos da investigação:

1. Qual é a situação atual específica do ensino de PLE no Brasil e nos demais 04 países (Rússia, Índia, China e África do Sul) do bloco BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul)?
2. Como representar num modelo de política de ensino das línguas dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) a hierarquia de decisões na divulgação de línguas e culturas de cada país para o Bloco BRICS, partindo-se das necessidades e especificidades dos países membros?

1.9 ESTRUTURA DA TESE

O trabalho de tese aqui relatado é fruto de uma investigação de natureza aplicada desenvolvida como um dos requisitos para certificação no curso de Doutorado em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras da UnB. Organiza-se

esta tese em cinco capítulos. Fora, a tese contém uma seção de referências, uma seção de apêndice e uma seção de anexos.

O primeiro capítulo desta tese cobre a introdução do tema do estudo de pesquisa apresentando os principais conceitos, a situação do português como língua não materna - PLNM, a problemática, e justificativa e relevância de pesquisa. O capítulo compreende as asserções da proposta de uma política, as políticas de ensino de línguas como fator de organização e difusão, e o português no BRICS. Além disso, este capítulo compreende também o objetivo geral e objetivos específicos, as perguntas de pesquisa, bem como a estrutura de desenvolvimento da tese e o Memorial, no final.

O capítulo 2, a fundamentação teórica, trata da construção das bases considerando diversas teorias da área, de caráter transdisciplinar, a definição e formação do BRICS, os principais objetivos do bloco. Com o intuito de propor um modelo de política macro do planejamento e difusão do português para o ensino do mesmo, junto com as demais línguas do bloco nos BRICS, este capítulo compreende as seções de Português Língua não Materna, o conceito de português pluricêntrico, tendências recentes na concepção do PLE: PLA, PLAc e PLH. Este capítulo cobre, também, diversas teorias das políticas linguísticas e as políticas de ensino de línguas no contexto dos países membros do bloco, as políticas linguísticas do Brasil para o ensino de português no exterior, e, políticas linguísticas dos países do BRICS com relação ao PLE, e uma seção da abordagem comunicativa sensível à interculturalidade no processo do ensino-aprendizagem. No final, o capítulo compreende os avanços na implantação do PLE nos BRICS: hoje e amanhã, propõe esboçar um modelo de política macro para ensinar o português em diversos níveis nos centro dos países do bloco. O capítulo contém o sistema OGEL de representação do ensino e aprendizagem de línguas no Brasil e no mundo (ALMEIDA FILHO, 2009 apud JAISWAL, 2019), além das teorias de políticas públicas de oferta de línguas na Índia, e outros países.

O terceiro capítulo apresenta a travessia metodológica utilizada para realização desta pesquisa. Este capítulo tem enfoque qualitativo-interpretativista que se caracteriza ainda como um estudo de caso com modalidade de análise documental e levantamento, no caso de precisar. Este capítulo compreende também diversos contextos do ensino/aprendizagem de línguas, considerando as línguas dos cinco países do bloco BRICS, os aspectos históricos da situação do português nos países do BRICS, e os

procedimentos e instrumentos utilizados para executar a coleta de dados, a transcrição de dados que inclui a tipologia de pesquisa, além da ética da pesquisa.

O capítulo 4 apresenta a análise dos registros obtidos, a interpretação dos dados, e a discussão. O procedimento de cristalização é adotado na análise de dados. Os construtos teóricos apresentados no capítulo teórico, minha própria voz como autor da pesquisa e os participantes principais desta pesquisa (se for o caso) também são analisados. Além disso, o capítulo inclui um modelo de política para a oferta do ensino de PLE e das demais línguas do Bloco nos BRICS, e o perfil de políticas para o ensino de PLE-PL2 e das demais línguas, por exemplo, o Russo, o Hindi, o Mandarim e o Inglês, no bloco na atualidade. A parte principal deste capítulo termina com a discussão e interpretações dos dados, além dos resultados.

O capítulo 05 é o último capítulo desta tese. Este capítulo trata de considerações finais, que envolvem as partes como recomendações e sugestões dentro de pesquisa de quatro capítulos anteriores. São incluídas as primeiras conclusões desta tese que incluem as respostas às perguntas orientadoras e as contribuições teórico- práticas obtidas, bem como. O capítulo ainda propõe um modelo da política macro, indicando adotar o *Protoplano de Curso de Português Língua Estrangeira*, uma pesquisa realizada e um plano dado pelo próprio autor desta tese durante o curso de Mestrado em Linguística Aplicada, em 2019, na Universidade de Brasília. Além, as eventuais sugestões e possíveis propostas para novas pesquisas, limitações registradas na tese e eventuais medidas de disseminação dos resultados no BRICS, e considerações finais. Com esse quinto capítulo se encerra a tese.

Depois que o capítulo 05 termina, começa a seção de Referências, a seção que contém todas as bibliografias citadas e consultadas durante a realização desta pesquisa relatada.

Após o término de referências, a tese tem uma penúltima seção Apêndices e a última seção da tese é o Anexo. Como isso termina a elaboração da tese.

1.10 FECHAMENTO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, primeiro, foi explicado, de forma explícita, o tema da pesquisa. O tema aborda, especialmente, a falta do ensino do PLE, no contexto brasileiro, no Bloco

BRICS, devido à diferença cultural, e que todos os cinco países do Bloco, o Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, possuem diferentes línguas oficiais. Neste sentido, vendo o problema de intercomunicação linguística entre os países membros do Bloco, foi proposto um *Um Modelo de Política Macro para o Planejamento e Difusão do Português Língua Estrangeira-PLE e das Demais Línguas do Bloco BRICS*. Em seguida, o capítulo situa o Português como Língua Não-Materna (PLNM), citando autores renomados da área do ensino do PLE que também conceitualizaram o contexto PLNM do idioma português.

Depois, a terceira seção deste capítulo contém *Justificativa e Relevância da Pesquisa*. Logo, o capítulo contém as *Asserções da Proposta de uma Política* como quarta seção do capítulo. A quinta seção deste capítulo é, *Políticas de Ensino de Língua como Fator de Organização e Difusão*. Esta seção leva em consideração as teorias de diversos autores referente às políticas linguísticas e à política de ensino de línguas, e a diferença entre os dois conceitos: “Políticas Linguísticas” e “Política de Ensino de Língua”

Em seguida, a sexta seção deste capítulo mostra a situação atual do *Português nos BRICS*, no contexto brasileiro, ou seja, o PBLE (Português Brasileiro como Língua Estrangeira). Logo, a sétima seção trata de *Objetivo Geral e Objetivos Específicos da Pesquisa*. Depois, a oitava seção é sobre *Perguntas de Pesquisa* relatada. E, a última seção deste capítulo é a *Estrutura da Tese*, que explica, em detalhes, os trabalhos elaborados em cada capítulo desta tese, e as referências, apêndices e os anexos, no final da tese. Com isso, encerra-se este capítulo.

CAPÍTULO – II

APRESENTAÇÃO DAS BASES TEÓRICAS

2.1 INTRODUÇÃO

São apresentados diferentes aspectos da teoria de ensino-aprendizagem de línguas que tratam da abordagem culturalmente sensível, do planejamento de cursos e currículos, da análise de planos de cursos já vigentes, entre outros (JAISWAL, 2019; ALMEIDA FILHO, 2015a), assim como de políticas linguísticas do Brasil para o ensino de português no exterior, e políticas linguísticas dos países do bloco com relação ao PLA (SILVA, 2009; JAISWAL e ALMEIDA FILHO, 2021; VIANA, 2009). A abordagem comunicativa tem princípios e características que são explicitadas e tomadas como embasamento teórico parcial (TAYLOR, 2007; PRABHU, 1990; SAJAVAARA, 1997; PENNYCOOK, 2006). Conforme Leffa (1988), as formas linguísticas deveriam ser ensinadas apenas quando necessárias no intuito de desenvolver competência comunicativa dentre os alunos e poderão ter mais ou menos influência do que outros aspectos importantes dessa competência (LEFFA, 1988).

Os conceitos de *atividade, interação, motivação, postura comunicativa e atividade sociocultural, tarefas, os benefícios da interculturalidade* entre outros, vão desempenhar papel de destaque no desenvolvimento da abordagem culturalmente sensível de ensino-aprendizagem do idioma português como língua estrangeira (PLE) (DYE, 2005; FERREIRA, 1996; CUNHA, 2002; DELGADO, 2006). A competência comunicativa está diretamente associada aos benefícios da interculturalidade (MENDES, 2010; NERY, 1997), que requer respeito e reconhecimento pelas diferenças interculturais presentes nas concepções e atitudes, nos comportamentos sociolinguísticos (LABOV, 1972, 1974, 1982 e 1994; NIEDERAUER, 2010; DOURADO e POSHAR, 2010), bem como os valores socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contato (SCHNEIDER, 2010).

Também são levadas em consideração e analisadas os métodos, as abordagens, as técnicas, a situação sociopolítica, e as políticas do ensino e aprendizagem do português

nos países do bloco BRICS, a partir do ano da sua formação (ALLWRIGHT, 1991; ANTHONY, 1963; CALVET, 2007; CHRIST, 1997 DE CASTRO NETO, 2013). Ainda, explicamos as políticas linguísticas e os métodos adotados no processo da aquisição de língua estrangeira no cenário global (DE SWAAN, 2001)

2.2 BRICS

BRICS é a sigla designativa de um grande grupo econômico congregando países irmanados por um ideal comum que sedimentou a parceria entre cinco das maiores economias emergentes do mundo por ordem das iniciais do acrônimo em inglês: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (JAISWAL, 2019; BCB, 2023; GOV.BR, 2023; FOLHA DE S. PAULO, 2024).

Para a Dra. Priscila Caneparo, professora de Direito Internacional, na Universidade Federal do Paraná, o bloco BRICS é basicamente o grupo dos países com economias em franco desenvolvimento (CNN BRASIL, 2023). O nome do bloco econômico é um acrônimo formado pelas iniciais dos cinco países que o compõem, localizados em diferentes continentes do mundo: Ásia, África, América do Sul e Europa.

Os países do bloco mantêm ao abrigo do tratado uma relação crescente em vários setores desde o final da década de 2000 até hoje em dia. Os países possuem diferentes idiomas oficiais sendo países de continentes distantes entre si (JAISWAL, 2019). Portanto, é óbvio haver diferenças culturais patentes entre esses países. No quesito da intercomunicação linguística, cada país tem usado sua própria língua oficial nas cúpulas, e resolve a comunicação direta por meio de tradutores e intérpretes de cada língua.

Inicialmente, o bloco não incluía a África do Sul, e a sigla era BRIC. De acordo com os dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações do Brasil, o termo BRIC foi lançado pelo economista Jim O'Neill, do Banco Goldman Sachs, em 2001, como acrônimo que designava o grupo de países com forte potencial de desenvolvimento econômico nos anos seguintes (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2024). O visionário economista Jim O'Neil formulou a sigla visando não apenas o crescimento das economias do Brasil, Rússia, Índia e China - mas por representarem, em seu conjunto, “tijolos” na construção significativa de todo um bloco de países e sua representativa parcela da população mundial (MEC BRASIL, 2024).

O objetivo do banco Goldman Sachs, como ferramenta de marketing, era atrair investimento aos quatro dos maiores países de rendimento médio e de rápido crescimento no mundo quando a África do Sul ainda não fazia originalmente parte do bloco. Conseqüentemente, em 2006, o banco abriu um fundo de ações para investidores nos BRICS (THE ECONOMIST, 2023). Logo, o agrupamento ganhou contornos político-diplomáticos. A coordenação entre os países do bloco iniciou-se de forma informal em 2006. Em 2007, o Brasil assumindo a organização do encontro à margem da Assembleia Geral das Nações Unidas, verificou-se que o interesse em aprofundar o diálogo merecia a organização de reunião específica de Chanceleres do então BRIC.

Portanto, os chefes de Estado e de Governo do BRICS se encontram anualmente desde 2009 e organizaram a primeira cúpula do Bloco em 16 de junho de 2009, na cidade de Ecatimburgo, na Rússia. Desde então, a agremiação tem buscado influenciar a reforma da governança global, atuando em direção a um grau cada vez maior de institucionalização em diversos campos, especialmente, nos campos do comércio e da educação superior, focando na internacionalização das instituições superiores entre os países do bloco (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2024; JAISWAL, 2019). Para entender a eficácia da sigla no campo científico e tecnológico, o BRICS contribui com 17% do investimento global em P&D e com 27% dos artigos científicos publicados nos periódicos internacionais até hoje.

Quadro 01: A Estrutura do Bloco BRIC na Primeira Cúpula em Ecatimburgo, Rússia, em 2009

Países Membros	Continentes	Ano
Brasil	América do Sul	2009
Rússia	Europa-Ásia	2009
Índia	Ásia	2009
China	Ásia	2009

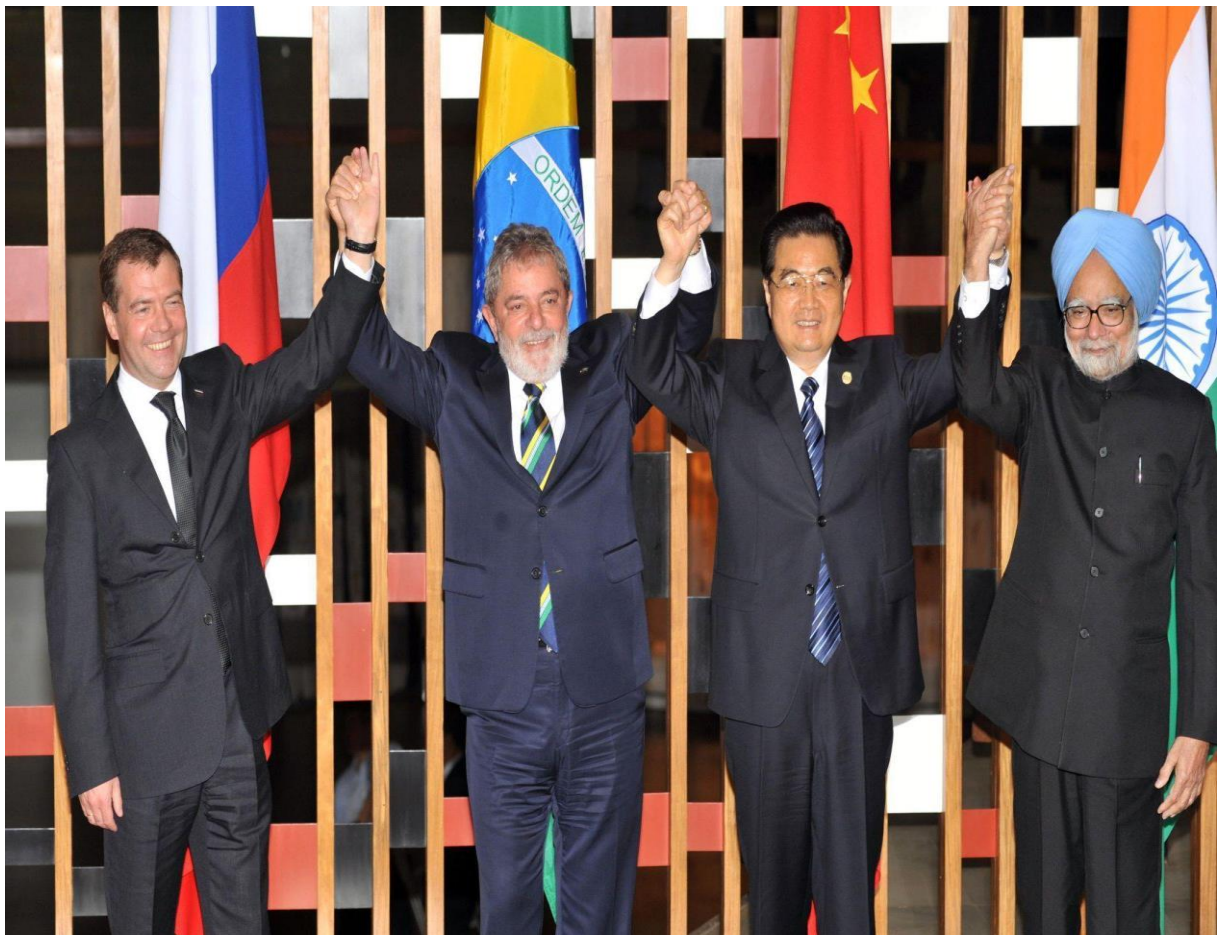
Fonte: Autor (2024).

Na primeira cúpula dos BRIC, a África do Sul ainda não participava do Bloco, por isso, a sigla apresentada no **quadro 01** aparece sem a letra **S**, que representa a inicial

do nome South Africa em inglês. A cúpula gerou interesse tão forte no primeiro encontro que continuou a acontecer a cada ano em um dos países membros do Bloco.

Logo, em menos de um ano, a Segunda Cúpula do Bloco aconteceu em Brasília, no Brasil, entre os dias 15 e 16 de abril de 2010. O país anfitrião e os líderes do mundo BRIC foram recebidos pelo presidente Luiz Inácio da Silva. Essa cúpula marcou o primeiro encontro dos chefes dos países integrantes do Bloco, o presidente da Rússia, Dmitri Medvedev, o presidente Lula da Silva, o presidente da China, Hu Jintao, e o primeiro-ministro da Índia, Dr. Manmohan Singh.

Figura 01: Líderes do Bloco BRIC na Segunda Cúpula em 2010



[Na foto, da esquerda para direita, os presidentes da Rússia, Dmitry Medvedev, do Brasil, o presidente Luiz Inácio da Silva, da China, o presidente Hu Jintao, e da Índia, o primeiro-ministro Manmohan Singh, posam para a foto oficial durante a 2ª Cúpula de Chefes de Estado e de Governo do BRIC, em Brasília, Brasil, em 15 de abril de 2010.]

(Fonte: Segunda Cúpula dos BRIC, realizada em Brasília, em 15 de abril de 2010.)

Conforme os dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, do Governo do Brasil, em 2011, a África do Sul foi incluída oficialmente nessa ocasião, tornando-se a sigla agora BRICS. A sigla representava, em 2011 um conglomerado de, mais de 42% da população mundial, 30% do território do planeta, 23% do PIB global e 18% do comércio internacional (GOV.BR, 2024).

Quadro 02: A Estrutura do Bloco BRICS na Terceira Cúpula em Sanya, China, em 2011

Países Membros	Continentes	Ano de adesão
Brasil	América do Sul	2009
Rússia	Europa Oriental	2009
Índia	Ásia	2009
China	Ásia	2009
África do Sul	África	2011

Fonte: Autor (2024).

A terceira cúpula realizada em território chinês contou com a presença de líderes do Brasil, da Rússia, da Índia, China, e África do Sul, que aderira oficialmente ao BRIC desde a cúpula anterior, tornando a sigla BRICS nesta reunião. Depois da terceira cúpula, ocorrida na cidade de Sanya, China, apresentada no quadro 02, os países reforçaram o pacto de entendimento mútuo pelo qual poderiam trabalhar juntos em todos os setores que cada membro do Bloco domina.

Essa foi, igualmente, uma cúpula histórica que não só marcou o primeiro encontro dos cinco chefes dos países integrantes do Bloco, a presidente do Brasil, Dilma Rousseff, o presidente da Rússia, Dmitry Medvedev, o primeiro-ministro da Índia, Dr. Manmohan Singh, o presidente da China, Hu Jin Tao, e o presidente da África do Sul, Jacob Zuma, reunidos dessa vez num país asiático. Outras características singulares da cúpula chinesa foram:

- I. A presidente do Brasil, Dilma Rousseff, foi a primeira mulher chefe de estado de um país do Bloco; e
- II. A África do Sul foi o primeiro país africano a integrar o Bloco, e nele permanece até hoje.

Figura 02: Líderes do Bloco BRICS na Terceira Cúpula em 2011



[Na foto: da esquerda a direita, o primeiro-ministro da Índia, Dr. Manmohan Singh, o presidente da Rússia, Dmitry Medvedev, o presidente da China, Hu Jintao, a presidente do Brasil, Dilma Rousseff, e o presidente da África do Sul, Jacob Zuma, 3ª Cúpula de Chefes de Estado e de Governo do BRICS, em Sanya, China, em 14 de abril de 2011.]

(Fonte: Terceira Cúpula dos BRICS, realizada em Sanya, China, em 14 de abril de 2011.)

O bloco BRICS é um mecanismo internacional de cooperação econômica e desenvolvimento cujo objetivo é a cooperação econômica e o desenvolvimento em conjunto (JAISWAL, 2019; GUITARRARA, 2024; BRICS POLICY CENTER, 2024). Dentre os objetivos, o BRICS enfatiza na promoção de medidas de crescimento

econômico e desenvolvimento socioeconômico sustentável entre os países emergentes. Isso quer dizer que a sigla não é apenas um bloco econômico, além disso, funciona como um mecanismo internacional de cooperação.

Em 24 de novembro de 2015, pensando na internacionalização das instituições superiores, o Ministério da Educação anunciou a proposta de instituir a Universidade em Rede dos BRICS, onde as instituições superiores de cinco países iam integrar nessa rede. O objetivo da iniciativa era oferecer uma certa quantidade de bolsas de estudos para os cursos de mestrado e doutorado, nas áreas a seguir:

- (i). Economia;
- (ii). energia;
- (iii). Tecnologia e Segurança da Informação;
- (iv). Mudanças climáticas e efeito estufa;
- (v). Recursos hídricos e poluição; e
- (vi). Estudos sobre o bloco BRICS.

(MEC BRASIL, 2015).

Aloizio Mercadante, o então Ministro da Educação (MEC), em seu pronunciamento, durante um encontro em 2015, ressaltou a necessidade de oferta de números adicionais de bolsas, pois esses programas supracitados já existiam há tempo (MEC BRASIL, 2015). O mesmo ministro propôs a criação da Universidade em Rede há dois anos, em sua primeira passagem pelo MEC, durante a 1ª Reunião de Ministros da Educação do bloco BRICS, realizada em Paris, em 2013. O destaque da reunião foi o tema primordial em criar uma universidade de excelência, composta pela comunidade acadêmica do bloco, com intuito de ter uma qualidade de pesquisa inovadora transnacional entre esses cinco países (MEC BRASIL, 2015; MEC BRASIL, 2024).

Em agosto de 2023, na 15ª cúpula dos BRICS realizada em Johannesburgo, África do Sul, o Brics confirmou a entrada de seis novos membros: Argentina, Arábia Saudita, Emirados Árabes Unidos, Egito, Irã e Etiópia. Esses seis países vão participar na 16ª cúpula que será realizada na Rússia, em 2024 (GUITARRARA, 2024; FOLHA DE S.

PAULO, 2024). Desses países, a Argentina já emitiu posição oficial declinando da possibilidade de ser incluída como membro oficial do Bloco.

Quadro 03: Seis Novos Membros Propostos dos BRICS na 15ª Cúpula, em 2023

Países Membros	Continentes	Ano
Argentina	América do Sul	2024
Egito	Ásia	2024
Irã	Ásia	2024
Etiópia	África	2024
Arábia Saudita	Ásia	2024
Emirados Árabes Unidos	Ásia	2024

Fonte: Autor (2024).

O debate sobre a inclusão de mais alguns países no bloco BRICS como membros permanentes, alguns países mencionados no **quadro 03**, foi notícia durante muito tempo. Vários países se esforçaram a integrar nesse bloco desde o início da formação. Porém, após várias discussões diplomáticas durante meses, visando o desenvolvimento futuro dos países integrantes, a ampliação do número de membros do BRICS foi oficializada na 15ª cúpula do bloco, realizada em Johannesburgo, na África do Sul, em agosto de 2023 (MAZUI e HOLANDA, 2023; FOLHA DE S. PAULO, 2024). Ao término da 15ª cúpula de líderes da sigla, em Johannesburgo, na África do Sul, os países Brasil (B), Rússia (R), Índia (I), China (C), e África do Sul (S) convidaram esses seis países aderirem ao bloco:

1. A Argentina, conforme afirmamos acima, não mostrou interesse em aderir ao Bloco;
2. O Egito é um país que ainda segue negociando a sua entrada;
3. O Irã sofre ameaça de guerra e é um país que também sofrendo uma crise política interna e internacional;

4. A Etiópia enfrenta numerosos desafios no momento tais como períodos de seca severa e insegurança alimentar;
5. A Arábia Saudita não demonstra ser um país com firmeza inequívoca de propósitos para ingressar no grupo, e
6. Os Emirados Árabes Unidos constituem um país com pouco trânsito de exportações comparadas às importações que perfazem sua balança comercial . (MAZUI e HOLANDA, 2023).

A maioria dos novos países convidados é o de países asiáticos. A Etiópia é o único país africano nesse novo grupo, e a Argentina é o único país da América do Sul, dentre os novos países convidados. Como ainda não houve nenhum desenvolvimento econômico, ou seja, alguma parceria referente ao âmbito e objetivos do Bloco, não cabe ainda uma discussão detalhada sobre o desenvolvimento desses novos países propostos. O objeto desta pesquisa é bem definido - a intenção é criar centros do ensino de línguas dos BRICS numa proposta de macropolítica de ensino de línguas, para que haja alguns centros específicos que ofereçam o ensino do Português brasileiro, do Russo, Hindi, Mandarim, e Inglês, no contexto do Bloco BRICS que já tem uma história de mais de 21 anos com um histórico de realização de quinze (15) cúpulas até o momento.

2.3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA

O ensino de outras línguas, no geral, ocorre como no contexto de ensino de uma língua estrangeira. Tradicionalmente, o ensino de uma língua não materna sempre ocorreu como língua estrangeira, o que existia até as décadas de 1940, 1950 e 1960 em vários países. Esses países incluem, geralmente, aqueles que foram colonizados durante anos e anos. Contudo, com o passar do tempo, a percepção sobre o conceito de ensino de outras línguas, ou seja, a língua não materna mudou (DINIZ, SCARAMUCCI e STRADIOTTI, 2009; ALMEIDA FILHO, 2017). O ensino de língua não materna pode ter diferentes noções em diferentes contextos e em diferentes situações. Portanto, conforme Leffa e Irala (2014b, p. 29) e Almeida Filho (2017), o ensino de língua não materna ocorre dentro de uma realidade situada no tempo e no espaço, e está intimamente ligado a essa realidade.

Antigamente, o ensino de inglês e espanhol, sendo línguas não maternas, por exemplo, ocupava lugar de línguas estrangeiras no Brasil. Porém, por fazerem parte de uma realidade que nos é familiar, os idiomas inglês e espanhol não são considerados como línguas estrangeiras, porém, podem ser chamadas outras línguas (LEFFA e IRALA, 2014b, p. 29). Os mesmos autores acrescentam que, o ensino de outras línguas, ou seja, línguas não maternas, não tem uma característica fixa. As disciplinas de língua espanhola e inglesa, por exemplo, fazem a parte obrigatória do sistema educacional nacional do Brasil, na educação básica, as quais as definem como línguas não maternas dentro do país, porém, descarta a possibilidade de chamá-las como línguas estrangeiras. Os autores acrescentam ainda que,

(...) Ensinar outra língua ou não materna no Brasil é diferente de ensinar outra língua na Arábia Saudita, na Nigéria ou nos Estados Unidos. Mesmo dentro do Brasil, emergem diferenças: ensinar espanhol é diferente de ensinar inglês, ensinar espanhol em regiões de fronteira com países latino-americanos, é diferente de ensinar espanhol no centro do país, ensinar formalmente outra língua a quem já estudou uma segunda língua é diferente de quem está estudando pela primeira vez uma língua diferente de sua língua materna, etc. (LEFFA e IRALA, 2014b, p. 30).

Os autores ainda enfatizam que a ideia da produção de um material único para todos pode ser interessante do ponto de vista de uma economia de escala, porém deixa a desejar do ponto de vista pedagógico. Neste sentido, o que é a ideia mais precisa que a atenção nos aspectos políticos da formação dos professores de línguas estrangeiras (LEFFA, 2001). A formação do professor sempre tem interferência das políticas públicas, nas quais os aspectos políticos têm mais peso. Na elaboração do plano do curso e material didático de LE, outro fato sobre os aspectos políticos é que eles estão diretamente envolvidos na construção de uma teoria do ensino de língua de maneira que uma língua estrangeira possa desempenhar o papel da diplomacia cultural (MOUTINHO e ALMEIDA FILHO, 2015). Para alcançar essa meta, adotamos a estratégia no processo de ensino-aprendizagem de PLE do autor Ricardo Moutinho (2013).

No contexto do ensino de uma língua não materna, há necessidade de ter um método específico. Kumaravadivelu (2006), defendendo a necessidade de contextualizar a aprendizagem, afirma que, é difícil que exista ensino de uma língua (não materna) sem método adequado. A imposição dos métodos universais é a prova da incompetência de professores de língua não materna. O ensino de uma língua não materna tem que ser

contextualizado com os entendimentos de o que significa uma língua não materna ou outra língua (PENNYCOOK, 2006). Os fatos e os contextos de ensinar uma língua materna são completamente diferentes do ensino-aprendizagem de uma outra língua que seja uma língua não materna, e/ou uma língua estrangeira ou uma língua adicional, ou seja, o ensino do português como língua de herança, por exemplo (LEFFA e IRALA, 2014b; ALVAREZ, 2016; LÔPO RAMOS, 2017; LÔPO RAMOS, 2021).

Ao contrário de uma realidade, no caso do ensino do português em outros países não falantes desse idioma, a situação dificilmente o permite tomar o lugar de outra língua, ou seja, uma língua não materna com o status de não ser uma língua estrangeira também. Pois, é o mercado que sempre definiu e ainda define o status de uma língua não materna, que, se essa deve ser considerada como uma língua estrangeira, ou uma outra língua essencial, porém, não estrangeira (MOURA, 2010). O caso do ensino do espanhol no Brasil é a testemunha de que, após a formação do MERCOSUL em 1991, uma lei foi criada para obrigar o ensino desse idioma na educação básica. De acordo com a Lei Federal nº. 11.161 de 05 de agosto de 2005, o ensino da língua espanhola tornou-se obrigatório nas escolas públicas e privadas de ensino médio em todo o território nacional (Lei Federal nº. 11.161 de 05 de agosto de 2005). O caso do ensino de português nos países de não falantes do Português não é o mesmo.

A pesquisa mostra que, na Índia, que faz parte do bloco econômico BRICS, por exemplo, o português é uma língua não materna, mas, é ensinado como uma língua estrangeira - PLE, a partir de 1988 (JAISWAL, 2019, p. 16; JAISWAL, 2021). O resultado da pesquisa é a consequência de ausências das línguas no BRICS também em que os membros do bloco não falam nada de línguas. Por terem várias línguas reconhecidas mundialmente, no bloco, a situação é multi, e, visto que, ninguém do bloco fala sobre línguas.

LOPO RAMOS (2021, p. 234) afirma que, em contexto de não-primeira, historicamente, uma língua ocupava uma zona de conforto nos estudos da Linguística Aplicada. Os estudos sempre classificaram a língua não-primeira como segunda língua - L2 (KRASHEN, 1982; ELLIS, 1997), ou uma língua estrangeira- LE (RICHARDS and RODGERS, 1986). Muitas vezes, uma língua que deveria ser atribuída ao papel de L2, mas, por falta de critérios objetivos que não foram estabelecidos adequadamente, foi atribuída como uma LE. A mesma autora enfatiza que há necessidade de projetos

escolares adequados e de professores com formação nítida que entendam uma situação de L2 e LE, do ponto de vista didático-pedagógico. Isso vai exigir dos professores saberes no preparo de materiais didáticos tomando em consideração as abordagens, os métodos, e as técnicas no ensino-aprendizagem de língua não-primeira, ou seja, língua adicional.

2.3.1 O CONCEITO DO PORTUGUÊS PLURICÊNTRICO

Quando o tema é falar de uma língua pluricêntrica, referimo-nos à maior articulação entre as diferentes variedades padrão de uma língua. O pluricentrismo tem o objetivo de desenvolver menos racismo e preconceito linguístico nos colégios, nas escolas, universidades, instituições superiores, bem como menos hierarquia das variedades estabilizadas ou emergentes. Uma língua pluricêntrica é uma língua que tem várias culturas que nela se expressam (ALBUQUERQUE, 2021).

Soares da Silva (2022, p. 135) afirma que o português é uma língua pluricêntrica com variedades de padrão de diferentes nações, ou seja, o Português Europeu (PE), e o Português Brasileiro (PB). Além desses dois padrões, existem padrões africanos, especialmente nos países como Angola e Moçambique (DUARTE, GOMES e PAIVA, 2016, 2018). A língua portuguesa foi reconhecida como uma língua pluricêntrica, apresentando apenas duas normas nacionais distintas até agora. Existem dois centros linguísticos, isto é: o Português Europeu (PE) e o Português do Brasil (PB) (ALBUQUERQUE, 2021).

Quadro 04: Português como Língua Pluricêntrica: Padrão Nacional Reconhecido

País	Língua Falada
Brasil	Português do Brasil (PB)
Portugal	Português Europeu (PE)

Fonte: Autor (2024).

De acordo com Albuquerque (2021), mesmo com os outros padrões africanos em desenvolvimento, o Português de Angola (PA) e o Português do Moçambique (PM), o cenário da lusofonia, possivelmente, não mudou nas últimas décadas com relação à predominância dos dois padrões (normas): PE e PB. A razão é que Portugal desde sempre assumiu posição principal nas ações e políticas para a promoção do português pelo mundo como língua estrangeira e/ou segunda língua.

Por um lado, o Brasil, sendo um grande país demograficamente, ainda possui poucas ações pontuais em andamento. Além de ser um país grande, é um dos países com maior economia do mundo entre os países em desenvolvimento. O Português do Brasil ainda não está sendo divulgado pelo mundo, da forma que o português europeu (PE) está sendo divulgado (DINIZ, 2012). Para isso, há falta de políticas, ações e projetos na promoção e na difusão do português brasileiro (PB) (JAISWAL, 2019). O português do Brasil nem está sendo ensinado em todos os países que integram o bloco econômico BRICS. Por outro lado, discorrendo sobre os demais países lusófonos, eles não conseguem apresentar contribuições grandes devido às certas limitações socioeconômicas. Essas limitações restringem os padrões africanos (PA e PM) a serem adotados ou a serem reconhecidos pelo mundo. Vendo esses tipos de situações, alguns linguistas consideram o português como uma língua biocêntrica (DINIZ, SCARAMUCCI e STRADIOTTI, 2009).

Assim, o português de Portugal, ou seja, o português europeu (PE) é a norma de referência nos países africanos falantes de língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, e, desde 2011, Guiné Equatorial (SOARES DA SILVA, 2022, p. 136)

Quadro 05: Países Africanos Falantes de Língua Portuguesa

Países	Língua Falada
Angola	Português de Tipo Europeu (PE)
Cabo Verde	Português de Base Europeia (PE)
Guiné Bissau	Português de Tipo Europeu (PE)
Moçambique	Português de Base Europeia (PE)

São Tomé e Príncipe	Português de Tipo Europeu (PE)
Guiné Equatorial	Português de Base Europeia (PE)

Fonte: Autor (2024).

Além dos países africanos falantes de língua portuguesa que usam PE como a norma de referência, Timor-Leste, o país localizado em sudoeste da Ásia, segue a mesma norma, ou seja, o mesmo padrão europeu. A presença dos muitos portugueses vivendo na Ásia, torna a posição do português europeu (PE) mais nítida. Macau, com o status de uma Região Administrativa Especial da China, teve forte influência da norma europeia do Português.

Soares da Silva (2022) enfatiza que, mesmo assim, a cultura, a língua, e a mídia brasileiras gozam de ampla difusão nos países africanos e em Portugal, o PB está limitado ao Brasil num território imenso e com população maior do que todos os outros países de língua portuguesa juntos. Por um lado, a mídia brasileira deixa um grande impacto nos países africanos falantes de língua portuguesa, por outro lado, a presença do PE é mínima no Brasil. Isso ocorre por falha de interação ou falha de contato com os falantes do português europeu. Os dados de alguns autores trazem à luz que, pouquíssimos brasileiros têm contato com os falantes do PE. Conseqüentemente, os brasileiros enfrentam dificuldades em compreender o padrão europeu falado (PE).

O reconhecimento do português como língua pluricêntrica não é algo novo que se escuta (CLYNE, 1992; BAXTER, 1992 apud FREITAG, 2022, p. 202). Os autores se referem à língua portuguesa do Brasil como uma variedade de língua não-dominante no espaço da lusofonia, embora ocorram sinais de crescente penetração no mundo de língua portuguesa (SILVA, 2010). Os autores relatam que se o português do Brasil (PB) fosse considerado como uma língua independente, vendo a demografia e a população que o país tem, a língua ficaria no décimo lugar do ranking mundial dos idiomas mais falados.

Os dados mostram que o português brasileiro é falado por uma população estimada em 213.317.639 (aproximadamente 213 milhões de falantes), em todo o Brasil, hoje (CALLOU, SERRA e FARIAS, 2022, p. 173-174). O país sendo um território de 8,5 milhões de quilômetros quadrados, é difícil de ser tido como linguisticamente homogêneo. A presença de pluricentrismo linguístico dentro do país também pode ser um conceito útil e justo.

Quando uma variedade de certos padrões de outras línguas não é falada pelos povos numa comunidade local que adotou esses padrões, isso resulta em enfraquecer a originalidade do padrão, e a perda das características estruturais contra as mudanças transmitidas entre a comunidade de fala. Labov (2007 apud GOMES e MELO, 2022, p. 191) definiu a mudança que resulta da adoção de padrões de outra variedade, não falada localmente, como a difusão entre as comunidades. Isso não significa que o padrão vai funcionar como um padrão original. Sem a interação linguística na variedade específica do padrão definido, o caso do português europeu (PE) em alguns estados do Brasil, por exemplo, atribui diferentes habilidades de aprendizagem em adultos e crianças, como difusão numa comunidade.

Considerando-se as falhas de contato linguístico no uso, isso acaba por gerar expectativas de nova variedade entre usuários. Os adultos não aprendem e reproduzem os padrões linguísticos com a mesma precisão e velocidade apresentadas pelas crianças na aprendizagem de línguas. A habilidade de aprendizagem transforma-se entre adolescentes com idades de 12 a 17 anos (JOHNSON, NEWPORT, 1989; NEWPORT, 2002; SCOVEL, 2000 apud GOMES e MELO, 2022, p. 191). Gomes e Melo (2022) ressaltam sobre a mudança de som, comparando duas variedades regionais contemporâneas, do português europeu (PE) e português brasileiro (PB), nas cidades de Lisboa e no Rio de Janeiro, respectivamente, como exemplo. Os autores descobriram várias semelhanças e diferenças dos padrões de duas variedades, tomando em conta, o código- (s), por exemplo, na palavra *antes* que significa *before* em inglês. Esse código se desenvolveu em cada variedade de forma diferente.

2.3.2 TENDÊNCIAS RECENTES NA CONCEPÇÃO DO PLE: PLA, PLAc, PLH

O ensino do Português Língua Estrangeira - PLE refere-se ao ensino-aprendizagem do português por pessoas falantes de outros idiomas, para quem o português não é a língua materna, e nem necessariamente uma segunda língua. Porém, o idioma português é aprendido como segunda língua também no contexto de uma língua estrangeira. O campo do ensino do português para falantes de outras línguas abrange uma ampla gama de contextos, começando com a política das línguas na linguística (aplicada) brasileira (GUIMARÃES, 2007), a formação dos professores do PLE (LEFFA, 2001; BIDERMAN, 2002) aos ensino e aprendizagem do idioma na sala de aula formal e

informal, e a implementação adequada de políticas linguísticas do ensino do referido idioma (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 17, 2015a, 2015c; MENDES, 2002, 2008, 2010; GROSSO, 2007, 2010; NIEDERAUER, 2010; CASTRO NETO, 2013; MOUTINHO e ALMEIDA FILHO, 2015; RODRIGUES, CRUZ E MENDES, 2020).

O contexto do ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira varia de acordo com a geografia em que ele se encaixa. A geografia do ensino de língua estabelece a diferença entre o português que deve ser ensinado como língua estrangeira ou como segunda língua. Neste caso, segundo Leffa e Irala (2014b, p.31), se o idioma estudado não é falado em uma comunidade em que o aprendente mora, temos a situação de uma língua estrangeira. Considerando-se o conceito desses dois autores, o caso do ensino do português, na Índia, na China, na Rússia, e na África do Sul, por exemplo, ele seria tipificado como o de uma língua estrangeira. Isso porque, não existe uma comunidade específica falante de só português nesses países que formam parte do bloco BRICS. Essa carência no ensino de línguas estrangeiras, no entanto, pode ser mitigada quando professores, mesmo não-nativos, de uma LE usam crescente e abundantemente a língua nas salas com seus alunos.

Por outro lado, se o idioma estudado é falado numa comunidade em que o aprendente mora, o idioma seria definido como segunda língua. Justificando este conceito, por exemplo, um aluno indiano ou um aluno russo que estudasse o português no Brasil, ele o faria nos moldes de uma segunda língua viva em uso no contexto escolar e seus arredores. Isto é, um aluno indiano teria mais condições de aprender com efetividade o referido idioma para com ele interagir na comunidade de usuários da localidade. Porém, o mesmo aluno indiano que aprendesse o português como uma língua estrangeira na Índia, com ampla oportunidade de uso comunicativo da língua não seria alijado da expectativa de desenvolver uma competência de uso do idioma mesmo estando num país multilíngue e distante de reais falantes da língua ao seu redor. Uma segunda e terceira línguas que são línguas indianas, incluindo o inglês, teriam a natureza de uma segunda língua propriamente dita. O Inglês como língua oficial nacional do país falada em grande medida por indianos não nativos da língua disseminam uma capacidade de uso numa variante que deverá esforçar-se por converter-se numa variante cêntrica e marcada como indiana. A oferta dos idiomas na Índia segue o princípio das três línguas expresso na *Three Language Formula* (JAISWAL, 2019, p. 41; MALLIKARJUN, 2002; AGNIHOTRI, 2001). Visto isso, o português cabe como quarta língua, e, por isso, pode

ser ensinado como língua estrangeira que pode escapar de suas limitações de uma língua distante e pouco envolvida pode adotar o seu uso corrente nas salas para que a experiência se enriqueça e dê frutos práticos que todos merecem.

Contudo, muitas vezes a inadequação do termo "segunda língua" é percebido no ensino do PLE. Portanto, há necessidade de ter políticas para diferenciar esse conflito de desentendimento no ensino do PLE e PSL. Quando um professor do PLE considera as características dos potenciais aprendizes, fica claro o lugar do PLE, de que, se ele seria ensinado como segunda língua ou permaneceria como Língua Estrangeira mesmo. Para ter essa adequação de não confundir com o(s) termo(s) PLE e PSL, levo em consideração a abordagem orientadora da ação dos professores com relação à formação dos professores, e a criação dos materiais didáticos, entre outros (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 13). O autor ainda enfatiza a necessidade de uma abordagem como embaixadores da formação dos professores de línguas, e destaca que,

(...) colocando o estudo e a discussão da força fundadora da abordagem como embaixadores da formação dos professores de línguas por se tratar de dimensão crucial para a conscientização crescente em que os profissionais precisam ingressar. Os professores de línguas, menciono aqui o caso do PLE, precisam crescentemente poder explicar por que ensinam, como ensinam, por que ensinam a língua assim e por que seus estudantes aprendem e como aprendem (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 13).

O conceito de abordagem de ensinar uma nova língua é um conceito chave para a formação de professores quanto para a pesquisa e ações no concreto do ensino, o que tradicionalmente, tem permanecido disperso e fluído na teorização sobre o processo de ensino e aprendizagem. Várias vezes não temos conseguido explicar por que mudamos tanto ao nível dos métodos para obter resultados tão iguais no final do processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 14).

Para Almeida Filho (2017), a área teórica maior do ensino do PLE no Brasil que nos abriga é da Linguística Aplicada, que não precisamente tem que ser tomada da Linguística (do Discurso, da Frase, Descritiva, no geral) referente às aplicações da Linguística, porém, pode sugerir superficialmente o nome, sendo a área uma guarda-chuva da área de linguagens. Porém, em países, principalmente da Ásia, da América ibérica, e em alguns países da Europa também, a área do ensino de Línguas Estrangeiras se reconhece em instituições mais tradicionais nos departamentos de linguística. A Índia, sendo um país, os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras são realizados nos

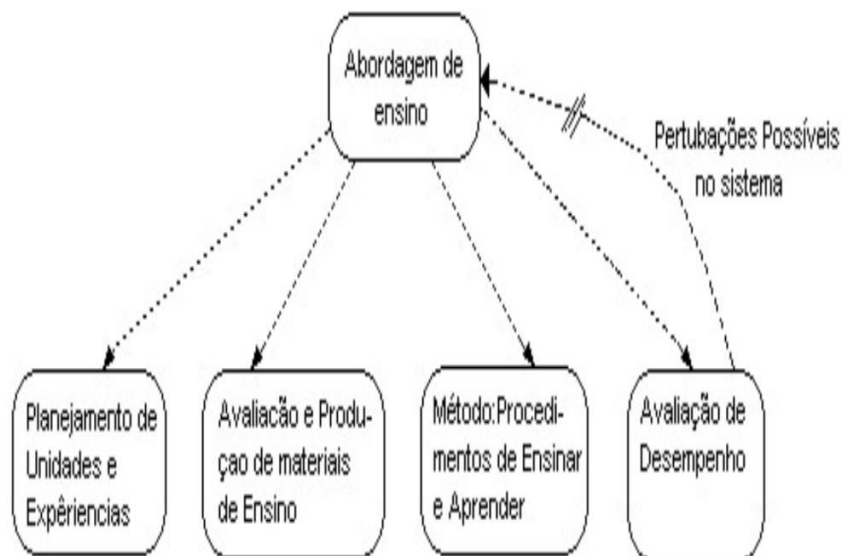
departamentos de linguística, devido a falta de criação da área separada da Linguística Aplicada.

O ensino do PLE e PSL, que é um processo interconectado de se aprender e ensinar o português, beneficiou-se da pesquisa de natureza aplicada através da teoria criada pelos renomados pesquisadores brasileiros nas últimas trinta décadas no mundo. Nesse contexto, a contribuição dos pesquisadores brasileiros, como Almeida Filho (1997, 2009, 2015, 2015b, 2022), Viana (2009), Moutinho e Almeida Filho (2015), Mendes (2002, 2008, 2010), De Castro Neto (2013), Diniz, Scaramucci e Stradiotti (2009), entre outros, é enorme. Grosso (2007, 2010), Cristóvão (2007) e Meira (2007) são pesquisadores portugueses renomados da área do ensino do PLE no exterior.

Moutinho e Almeida Filho (2015, p. 91) discutindo sobre a diplomacia cultural no ensino do PLE, enfatizam que os professores da área têm que tentar promover tantas variedades de português quanto forem possíveis, para que os aprendentes não confundam com mais de uma variedade. Para os autores, os professores de línguas estrangeiras são verdadeiros Diplomas Culturais. Para isso, em vez de focar na própria variedade, eles devem atuar como Diplomatas Culturais que divulgam diferentes culturas através das abordagens de variedades linguísticas, adotando na sala de aula. Os aprendizes devem ter a oportunidades de interagir em outras variedades, e, os professores são responsáveis por fornecer essas oportunidades. o Brasil sendo um país gigante, não tem apenas uma única variedade, e, se o professor do PLE descartar essas oportunidades, ele descarta o conceito de sociolinguística no processo de ensino e aprendizagem de língua (LABOV, 1972, 2008). Por isso, a consideração de seguintes fatores, no planejamento de cursos do PLE, são importantes:

(...) O planejamento de cursos de línguas é definido como o processo ordenado e deliberado de decisões sobre inserções do conteúdo linguístico do tipo de desenvolvimento que será produzido no curso criativo, interativo e negociador, e da reflexão das experiências mínimas e sobre os processos e resultados na e sobre a língua-alvo num curso apresentado para guiar a aprendizagem, a aquisição e o ensino. Planejamento de cursos é um tópico extenso que aborda aspectos a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas em diferentes situações dependendo do requisito. Trata-se, segundo o Modelo OGEL, da primeira das materialidades com as quais o professor deve lidar no seu trabalho (ALMEIDA FILHO, 2009, 2015, p. 33 apud JAISWAL, 2019, p. 71).

Figura 03: Modelo OGEL: Operação Global do Ensino de Línguas baseado em Almeida Filho (2015)



Fonte: Jaiswal (2019).

O conteúdo não apenas linguístico do planejamento de cursos contém amostras da língua-alvo em uso, geralmente contextualizadas por temas e tópicos, generalizações e explicações acerca de aspectos sistematizáveis dessas amostras inseridas. O planejamento é, em geral, um documento redigido, explícito, que compreende previsões dos conteúdos amostra e da natureza das experiências que se realizarão com e na língua-alvo. Também, precisa de uma certa formação geral, tipo jeito intelectual para se desincumbir de tarefa do planejamento, visando às previsões de momentos e processos para a reflexão do professor (e/ou planejador) e alunos sobre o próprio planejamento, materiais, procedimentos de aula e avaliação já executados (ALMEIDA FILHO, 2009, 2015, p. 31 apud JAISWAL, 2019, p. 72).

O ensino do português para estrangeiros, no caso dos imigrantes nos países como Brasil e Portugal, trata-se de um público extremamente heterogêneo, proveniente de diferente linguístico-cultural dos indivíduos (Grosso, Tavares e Tavares, 2008, p. 07). Outros fatores que devem ser considerados são as especificidades e necessidades de público-aprendentes que constituem o processo do ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira. Deve ser investigada a variação do nível e o tipo de escolarização dos aprendizes, buscando a informação começando com a ausência absoluta de educação escolar ao nível universitário de cada aprendente. Este fator, pois, é

determinante na criação de necessidade e ritmos, se os aprendentes possuem habilidades que poderão ser transferidas na aprendizagem de língua portuguesa.

A situação particular de imersão linguística vivida por cada aprendente no seio da sociedade brasileira ou portuguesa configura uma realidade diferente de aprendente de português como língua estrangeira em países não falantes de português, ou seja, no exterior. Portanto, há de ter abordagens comunicativas imediatas bem concretas, considerando de modo mais pertinente, uma visão da aprendizagem, no uso da língua em contexto social, contemplando a realidade cotidianamente que os aprendizes vão vivenciar (CRISTÓVÃO, 2007; GROSSO, 2007; MEIRA, 2007).

Para Grosso, Tavares e Tavares (2008), o ensino de português, no contexto de aprendizes novos, não especificamente deve considerar uma dimensão estritamente linguística. Porém, na elaboração de materiais didáticos, devem-se considerar as dimensões linguística, sociolinguística e pragmática em diferentes níveis, que facilitem a entender o básico de comunicação na língua-alvo.

O fator cultural, no ensino do PLE, necessita a consideração de diferentes perspectivas que incluem a necessidade da construção de discursos pedagógicos, adotando novas posturas metodológicas (NERY, 1997). Neste contexto, os autores, na elaboração de livros didáticos de cursos de português para estrangeiros, devem considerar o caráter intercultural tanto na orientação para o ensino-aprendizagem, quanto à formação de professores do PLE. Porém, essa questão de caráter cultural e intercultural, sendo mais importante no ensino do PLE, tem sido considerada apenas nos contextos específicos, por exemplo, no caso do contato de língua e ensino de língua estrangeira no sistema escolar, entre outros.

Conforme Mendes (2010, p. 58), considerando os materiais didáticos existentes no mercado para o ensino do PLE, há carência de uma abordagem cultural, pois muito poucos a apresentam. Para a autora, grande parte das iniciativas pedagógicas da área do PLE não possui diretrizes claras, o que inclui a dimensão cultural deve ter lugar na sala de aula tanto como fora da sala de aula. Os materiais didáticos propostos no ensino do PLE devem se relacionar com o contexto intercultural, o que falta no ensino de língua-alvo (MENDES, 2002, 2008). Os materiais didáticos existentes não pensam em culturas dos indivíduos envolvidos no processo do ensino-aprendizagem.

Contudo, antes de tudo, há necessidade de discussão da incorporação da dimensão cultural na pedagogia do PLE-PSL que exige uma mudança do modo de pensar no processo do ensino. O processo envolve as mudanças desde o planejamento dos cursos, a adoção dos procedimentos metodológicos, a produção de materiais didáticos e a avaliação, em um sentido mais restrito, até a adoção de novas políticas linguísticas por parte das instituições escolares em contexto mais amplo (MENDES, 2010, p. 59). Expressando a preocupação a autora afirma que,

(...) referente aos materiais didáticos produzidos de acordo com uma perspectiva intercultural (cultural), além de não estarem disponíveis no mercado, também não são bem recebidos por parte das editoras, que não se arriscam em publicar materiais que fujam à receita tradicional de sucesso da indústria de livros de língua estrangeira, os quais são centrados nos aspectos formais da língua e nas amostras de linguagem descontextualizadas, salvo raras exceções (MENDES, p. 59).

Niederauer (2010) afirma que o caso do professor de português brasileiro para estrangeiros, no contexto do ensino do PLE, é um ato de representar a cultura brasileira, independentemente de seu objetivo explícito, ou seja implícito. A cultura, no ensino do PLE, é vista como o modo de viver, classificando o mundo através do estilo de vida comum. Contudo, a visão do mundo é diferente com relação à cultura brasileira. Para a mesma autora, se pensa em estereótipos ou aspectos exóticos e turísticos, como

(...) país do carnaval, do samba, do futebol, terra da cordialidade, da democracia racial, da conciliação, da improvisação, da criatividade, da corrupção, da caipirinha e do jeitinho. Entretanto, nossa cultura não é apenas isso, a cultura brasileira é também feita de aspectos quase imperceptíveis para nós brasileiros, mas não para nossos alunos estrangeiros. Não é raro, em sala de aula, deparamos-nos com perguntas sobre nossos hábitos, nosso modo de ver e de fazer as coisas, coisas do dia a dia muitas vezes, hábitos inquestionáveis para nós, mas não para nossos alunos (NIEDERAUER, 2010, p. 103).

Contudo, os professores do PLE, ao assumirem o papel de facilitadores no ensino do português aos estrangeiros, exercem a função de esclarecedores dos aspectos culturais na sala de aula, e fora de sala de aula, também, quando for necessário. Tem vezes que alguns alunos estrangeiros fazem perguntas negativamente com relação ao aspecto cultural do Brasil. Sentindo-se insultados muitas vezes, os professores tentam reagir defendendo a cultura de forma tranquila. Porém, a intenção dos aprendentes nem sempre é boa, ou seja, em alguns casos, talvez, os aprendentes já sabendo o significado, através da tecnologia, fingem que de verdade não sabiam mesmo. A reação do professor, neste

contexto, na sala de aula do PLE, é de suma importância. Uns professores tentam contrariar a cultura dos outros, mas, se essa atitude desses professores serão aceitos em um mundo acadêmico? É uma questão importante no ensino do PLE, onde a postura dos professores definem muito mais que a atitude dos aprendentes.

Os questionamentos de alunos do PLE, referente à cultura brasileira, baseiam-se em curiosidade em suas percepções das diferenças entre as culturas do professor e dos alunos. Nesse contexto, os estranhamentos dos alunos são óbvios. Agora, isso depende dos professores como eles levam os comentários e questionamentos dos alunos (NIEDERAUER, 2010), e os professores precisam ser humildes.

(...) para uma prática de sala de aula de língua estrangeira, como PLE, efetivamente articulada com aspectos culturais e para suscitar nossa reflexão sobre nossas culturas, é preciso estar abertos e desarmados para nos permitirmos questionar. Uma coisa é alguém nos questionar, outra bem diferente é nós mesmos nos questionarmos sobre algo que fazemos e sobre o qual jamais havíamos pensado. Para nos deixar questionar, precisamos de humildade. Não proponho que o professores brasileiros do PLE veja a cultura brasileira de forma "imparcial", proposta que seria demasiado ingênua, mas que a veja como questionável, principalmente por pessoas que classificam o mundo de forma distinta da nossa (NIEDERAUER, 2010, p. 120)

A relação entre língua e cultura é indissociável, em que o termo cultura parece absolutamente inexistente sem o contexto social (DOURADO e POSHAR, 2010, p. 41). A interpretação das culturas conceitua cultura como uma teia de significação dependente de um contexto social. A cultura é socioculturalmente construída nas práticas discursivas do dia a dia, nas formas de dizer, agir e ser.

Um livro didático de PLE deve enfatizar nas necessidades de diálogos relacionados aos comércios locais, os serviços bancários e de hotelaria, os serviços de ônibus, às habilidades como, pedir informações nos restaurantes, nas estações de metrô, nas rodoviárias, negociar preços nos mercados, formas de pagamento, por exemplo. O livro didático desse tipo serve para ambos os aprendentes dentro do Brasil que aprendem a língua-alvo tanto como PLE, quanto como PLAc (DOURADO e POSHAR, 2010, p. 46; GROSSO, 2010; SILVA e COSTA, 2020). Pois, os conteúdos e as informações citados neste parágrafo são de suma importância para os imigrantes recém chegados no Brasil, e/ou em país(es) falante(s) do português, para resolver as necessidades e os problemas do dia a dia.

Voltando à multiplicidade da demanda e da oferta em torno do PLE-PL2-PLAc, o livro/material didático, destinado aos imigrantes recém chegados no país, por exemplo, os refugiados, atende amplamente à comunidade internacional, especialmente aos funcionários e representantes diplomáticos morando e atuando no Brasil (RODRIGUES, CRUZ e MENDES, 2020, p. 650; DE CASTRO NETO, 2013, p. 97). O curso do PLAc em contexto do PLE, criado em 1998, colocando no mercado as primeiras levas de professores de PL2, com formação específica adequada na área, começou na Universidade de Brasília, uma universidade pioneira do Brasil.

2.3.2.1 PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL – PLA

A questão do conceito de língua adicional tem sido discutida muito desde o século XX. O século testemunhou muitos debates, e muitas decisões com relação à aplicação e implementação do ensino de língua adicional em um cenário pluricêntrico, com menos casos de racismo e discriminação linguísticos. A diversidade linguística em relação à aquisição de língua adicional ou uma segunda língua ocorre em um ambiente neutro, porém, deixa algum aspecto regional, de acordo com o lugar/região onde foi/é aprendida essa língua-alvo. Portanto, Brandão (2017) fala da diversidade linguística no ensino de língua adicional, o que vem através de diálogos contínuos na língua-alvo. A leitura de diferentes textos de diversos gêneros, os diálogos importantes e necessários, e a interação e o contato em língua-alvo são as atividades predominantes que fomentam o processo de aprendizagem de língua adicional e segunda língua (ELLIS, 1994; KRASHEN, 2013, 1989, 1982).

Em maioria dos casos, uma língua adicional é ensinado e aprendido como segunda língua mesmo. Porém, não podemos descartar que com o começo do ensino, ou seja, “novo método de ensino iniciado pelos colonizadores nos países colonizados”, existia a demanda de língua adicional nas escolas no século XIX também. Isto é, o ensino em nova língua colonial incomodava e atrapalhava os aprendizes dos países colonizados, por exemplo, o inglês na Índia (JAISWAL, 2019, p. 34). Das Gupta (1970, p. 32 apud JAISWAL, 2019, p. 34) ressalta que, no final do século XIX, surgiu a questão de qual

seria o meio de instrução na educação escolar na Índia. Para ele, a língua que ocuparia o lugar do “meio de instrução”, deveria ter o valor considerável de compreensão por todos.

Uma língua adicional não é necessariamente uma língua estrangeira, e nem uma segunda língua. Existem países onde as línguas nacionais são ensinadas como línguas adicionais nas escolas na educação básica. É necessário entender que a língua adicional ensinada naqueles países não é um dialeto (JAISWAL, 2019, p. 34). Contudo, em alguns casos, uma língua estrangeira se torna uma língua adicional também, nos países colonizados.

Têm regiões no Brasil onde existe o ensino de língua adicional, especialmente, nas regiões dominadas pela população indígena. Há aproximadamente 49 variedades linguísticas indígenas sendo falado pelos povos indígenas no Brasil (LIMA, 2022, p. 71). De 49 línguas indígenas, com o maior número de falantes, são as línguas seguintes, no quadro XX:

Quadro 06: Línguas Indígenas com Maior Número de Falantes no Brasil

Línguas	Número de falantes
tikuna	48 mil
guarani-kaiowá	26,5 mil
Nheengatu	26 mil
kaingang	22 mil
xavante	13,3 mil
Yanomami	12,7 mil

Fonte: IBGE (2010 apud LIMA, 2022, p. 71; AUTOR, 2024).

Lima (2022) enfatiza que Nheengatu é falado como a primeira língua pelos povos Nheengatu, que, eles aprendem essa língua em famílias, e depois aprendem o português nas escolas, por ser a língua oficial nacional do país, e a única língua usada como língua materna. Para o mesmo autor, o português é uma língua adicional para a população do grupo indígena Nheengatu. O autor pertence à mesma comunidade indígena Nheengatu. Os dados comprovam que o português, antes de tomar lugar no palco dos debates e das

discussões, como língua adicional para estrangeiros no exterior ou dentro do país onde foram recebidos muitos refugiados de diversos países recentemente, já é aprendido e usado como língua adicional no Brasil.

Por um lado, uma língua adicional é uma língua que é uma adição a outra língua já presente no repertório do indivíduo, sem substituir outra língua. A presença de língua adicional tem aumentado nos últimos anos no mundo. Por outro lado, uma língua estrangeira é um idioma não falado pela população de um determinado local, por exemplo, não apenas o inglês, mas o hindi também, são uma língua estrangeira em várias regiões na Índia. Porém, ambos os idiomas mantêm o status de línguas oficiais nacionais da Índia.

Na Índia, onde se aplica a fórmula de oferta de três línguas no sistema de ensino escolar, todas as três línguas devem ser consideradas como línguas adicionais. E, o lugar de qualquer língua estrangeira, a língua que não é falada pelo povo dentro do país, não é mencionado na "Fórmula de Três Línguas", uma lei promulgada em 1988 (JAISWAL, 2019, p. 45). Isso significa que a aprendizagem de qualquer língua estrangeira será considerada a quarta língua aprendida por um aluno na Índia. No caso da língua portuguesa, será ensinada como uma língua estrangeira no país, e não como uma língua adicional. Para entender melhor sobre o que é a fórmula de três línguas na Índia, e como funciona desde muito tempo o ensino de língua adicional,

(...) a “fórmula de três línguas” significa que os estudantes em Estados de fala hindi (onde o hindi é a língua materna nas escolas) devem aprender uma língua indiana moderna, além de hindi e inglês, e em outros estados (onde a língua materna é uma língua regional do estado), os estudantes devem aprender o hindi, além da língua regional e o inglês. A ordem afirma que “as línguas que estão listadas no Oitavo Capítulo da Constituição da Índia, devem ser ensinadas sob a fórmula de ensinar três idiomas, enquanto as línguas que são 'puramente estrangeiras' devem ser ensinadas como 'quarta língua' como disciplinas eletivas” (JAISWAL, 2019, p. 45).

Quadro 07: A Estrutura da Fórmula de Três Línguas no Sistema Escolar Indiano

Estados da Índia	1a língua	2a língua	3a língua
Estados falantes de língua Hindi	Hindi	Inglês	Uma língua indiana moderna (da região sul do país)
Estados onde o hindi não é ensinado como língua materna	Língua regional oficial do Estado	Inglês	Hindi

Fonte: (JAISWAL, 2019, p. 45)

O **quadro 07** apresenta a existência do ensino de língua do país, como uma língua adicional dentro de um país entre os povos de mesma nacionalidade. Também o quadro mostra que o ensino de língua adicional não inclui nenhuma língua estrangeira de natureza estrangeira.

2.3.2.2 PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO - PLAc

A criação do PLAc dentro do ensino-aprendizagem do PLE, foi adotada visando a demanda de migração dos indivíduos nos países como Portugal e Brasil a partir da década de 2000. São muitos os motivos que levam um indivíduo a migrar, desde a procura por melhores condições de trabalho e moradia, até a fuga de conflitos políticos e religiosos (MORO, 2015, p. 187). Vendo a situação, surgiu a demanda de propor uma abordagem mais ampla do ensino do PLE em contexto de acolhimento, e assim, surgiu o termo Português como Língua de Acolhimento, ou seja, PLAc (SILVA e COSTA, 2020). A sigla foi reconhecida no Brasil no final de década de 2000 (ALMEIDA FILHO, 1999, 2012, 2017; GROSSO, 2010; PEREIRA, 2016; SÃO BERNARDO, 2016; ANUNCIAÇÃO, 2018).

Uma das principais barreiras, ou seja, dificuldades que um estrangeiro enfrenta ao chegar a um novo país, é o idioma. A aquisição do idioma demanda muito esforço e ajuda, mais do que saber interpretar e traduzir palavras e orações, compreender os significados. Uma escola ou um centro de acolhimento aos estrangeiros se esforçam muito em providenciar, e na situação dessa, criar novos programas para cumprir a

demanda dos estrangeiros recém-chegados (OLIVEIRA, 2023). Essa demanda reúne as professoras, os professores e os aprendentes em busca de cumprir o atendimento das necessidades de pessoas não falantes do idioma português, para além do uso gramatical, o que não é preciso inicialmente, capacitando-as para usá-lo em diversas áreas da vida.

O ensino do PLAc é uma iniciativa do fomento da acolhida solidária dos imigrantes no Brasil, que consiste na participação ativa do agenciamento de questões linguísticas e extralinguísticas do sujeito migrante no país acolhedor (COSTA e SILVA, 2018; SILVA e COSTA, 2020, p. 127). Os estudos sobre o PLAc envolvem as políticas linguísticas específicas do tipo de aquisição do português que facilitem o contexto do envolvimento dos imigrantes, refugiados, comunidade diplomáticas, alunos internacionais estudando nas instituições superiores do Brasil, pesquisadores e os representantes dos comércios internacionais. O termo PLE sendo um termo como guarda chuva na área do ensino do português como língua estrangeira, abrange o ensino e a aquisição em uma ampla escala, mas, no caso dos alunos participantes no país acolhedor como o Brasil, um modelo específico do ensino, que facilita a aquisição, da forma mais sucinta, precisa ser mais específico, de acordo com as necessidades e especificidades dos imigrantes e das comunidades estrangeiras morando em diferentes cidades do país.

A área do ensino do PLE na forma do PLAc, em outra palavra, foca na promoção da cidadania e na consciência e diálogo intercultural entre a comunidade estrangeira morando e visitando no Brasil (SÃO BERNARDO, 2016;). Para o autor Moro (2015), uma língua é ensinada como a língua de acolhimento no cenário migratório contemporâneo, o que é considerado como o maior deslocamento humano desde a pós Segunda Guerra mundial (COSTA e SILVA, 2018). O Alto Comissariado da Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), com relação à Língua de Acolhimento, considera o processo de inserção das pessoas deslocadas predominantemente à força de seus países, causadas pelos conflitos políticos, entre outros, encontradas em lugares onde nunca imaginaram estar. Nas condições de vulnerabilidade das pessoas deslocadas, no geral, elas não têm autonomia linguística no país que as acolheu. A questão que surge diante dessa situação, para (re)existir na sociedade que as acolheu, é como promover condições de pertencimento a essas pessoas que perderam autonomia linguística.

À dimensão de pertencimento cultural, devemos associar a dinâmica do evento migratório, suas consequências potencialmente traumáticas e também os modos de aculturação secundária a esta migração e as

vicissitudes de toda inscrição em uma nova sociedade e em uma nova língua (MORO, 2015 apud SILVA e COSTA, 2020, p. 132).

É justamente nesse quadro de ambivalências e complexidades que nasce a proposta de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Um cenário de crise, situações-limite, fragilidades, omissões e ausências estatais, mas que também tem sido lugar de ressignificações sobre o ensino de língua na perspectiva do acolhimento, já que a abordagem norteadada pela perspectiva crítica e alicerçada na construção de uma consciência cultural dos aprendentes, abarca questões para além do desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas (SILVA e COSTA, 2020, p. 132).

Destaca-se que a inserção do ensino-aprendizagem do PLAc não tem nada a ver com a substituição às práticas adotadas do PLE dentro do país e afora, porém, propõe-se abordagens e métodos específicos, dentro do PLE, para evitar questões de discriminação linguística e psicossocial, entre outros aspectos linguísticos e/ou extralinguísticos (ALMEIDA FILHO, 1999, 2012, 2017; GROSSO, 2010; PEREIRA, 2016; SÃO BERNARDO, 2016; ANUNCIAÇÃO, 2018).

Trata-se de questões de acolhida, cultura, vulnerabilidade e entendimento da legislação, adaptação, idioma, trabalho, saúde, educação, moradia, documentação, informação, convívio, e acesso a serviços, entre outros. A abordagem do PLAc tem proposta de resolver essas questões, tomando em consideração as questões socioculturais e psicossociais dos aprendizes imigrantes. No contexto do ensino do Português como Língua de Acolhimento, o foco sempre foi, e ainda é, numa abordagem comunicativa voltada para as necessidades mais imediatas. Porém, o ensino prevê uma solução do sujeito aprendente vivendo em situação de precariedade devido à falta de recursos básicos ou necessários.

O ensino do PLAc é baseado numa metodologia mais inovadora, dentro do PLE, que foca numa cultura de ensino participativo, na qual, é importante que sejam respeitados os processos de reconstrução identitária dos sujeitos, independentemente de suas situações financeiras e sociais, evitando racismo linguístico, enfatizando na promoção da cidadania entre os migrantes querendo adquirir o passaporte, e focando no diálogo e consciência interculturais e multiculturais (ANUNCIAÇÃO, 2018). Considerando os fatores, vemos que, o PLAc abrange ou cobre uma outra situação de abordagens no ensino do português como língua estrangeira (PLE), que não foram contempladas na área de ensino do português. Contudo, dentro do ensino do PLE, o PLAc

posicionou-se como situações sociocultural, sociolinguística e socioeducativa na institucionalização dos estudos da área (MORO, 2015; PEREIRA, 2016; SÃO BERNARDO, 2016).

2.3.2.3 PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA – PLH

O ensino do português como língua de herança destina-se aos filhos e jovens descendentes de luso-falantes, residindo em diversas regiões e cidades de diferentes países do mundo (GOMES, 2019). A maioria das pesquisas referente ao ensino do PLH começou no início da década de 2000. Segundo Lico e Pires (2022, p. 15), a Associação Brasileira de Cultura e Educação (ABRACE), que é uma ONG, providencia programas educativo-culturais para brasileiros imigrantes na região metropolitana da capital dos Estados Unidos da América, desde 2005. A organização não-governamental recebeu centenas de famílias brasileiras e lusófonas, que enfrentaram dificuldades e/ou estão incapazes de encontrar certos caminhos e certas estratégias eficazes para ter os filhos contato à sua cultura e língua de herança.

A questão do ensino do PLH, muitas vezes, está restrita ao âmbito familiar devido à ausência de organizações competentes para este fim nas regiões onde moram imigrantes lusófonos. Contudo, em outros casos, os filhos e jovens dos descendentes/imigrantes têm que aprender o português nas aulas do PLE oferecidas pelos professores nativos e/ou não-nativos do português, em escolas de línguas (LICO, 2011; ALVAREZ, 2016). É difícil encontrar um centro cultural, no contexto do Brasil, em todos os países, onde as crianças, jovens e adolescentes podem ser acolhidos para estar conectados com a cultura e língua brasileiras. O português é ensinado como uma língua estrangeira aos filhos dos imigrantes brasileiros nas escolas, na Galiza, Espanha. Além disso, os próprios progenitores trabalhando na área do PLE, ensinam português aos filhos, jovens e adolescentes descendentes (LICO e PIRES, 2022, p. 16).

No mundo inteiro, o ensino do português é realizado em instituições públicas e privadas, contando com os aprendentes do idioma como língua estrangeira. O ensino-aprendizagem baseia-se nos materiais que partem dos princípios de que o primeiro contato que os alunos têm com a língua, é na sala de aula de português. Contudo, conforme Silva (2022), ensinar o português como língua de herança pode beneficiar aos

aprendizes descendentes que vem aprendendo o idioma, se as características e necessidades a respeito do PLH forem adotadas. Os jovens e filhos, no geral, já usam a língua portuguesa no seio familiar cotidiano, para não perder a etnografia linguística, contudo, as práticas pedagógicas especializadas do PLH têm tendências de atender as necessidades dos filhos e jovens aprendentes imigrantes (SAVEDRA, 2022). O processo desenvolve a consciência etno-linguística de cada um, o que ajuda a manter conectado com a cultura do país falante do português.

2.4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO BRASIL PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS NO EXTERIOR

Tendo o objetivo de investigar como facilitar o processo de ensino-aprendizagem de português (e o português do Brasil), e as políticas linguísticas de demais línguas do bloco, na perspectiva de aprendizes dos países membros do bloco BRICS, o tema da nossa pesquisa enfatiza a necessidade de se planejar ações concretas para criar um modelo de política macro para o planejamento e difusão do ensino do Português como Língua Estrangeira - PLE, que atenda às características e necessidades dos países que integram o bloco e que incentive novos centros do ensino superior a introduzir a aprendizagem da língua-cultura brasileira. Trata-se de incluir, no modelo de política macro para o planejamento, as demais línguas do bloco BRICS, tendo em consideração a presença de mais quatro línguas com forte influência nas economias e cultura do bloco: Híndi, Russo, Mandarim e Inglês. Um modelo que possa servir de norte a toda e qualquer instituição que queira adaptá-lo às suas condições locais de oferta desse idioma com o intuito de alcançar a proficiência esperada na língua alvo.

Neste caso, os objetivos do estudo de PLE nos países BRICS não são os deste pesquisador planejador, mas, sim, os dos potenciais aprendizes-participantes de acordo com as políticas linguísticas desses países membros, criando um modelo adequado. Levando em consideração a grande influência dos países do BRICS nas economia e cultura mundial, objetiva-se propor um modelo de política macro para o planejamento e difusão de cursos que facilite novas iniciativas de ensino de PLE e das demais línguas nas instituições dos países do bloco, e que possa servir como embrião de novos planos, e induzir iniciativas renovadoras e inovadoras de outros, se já existem no bloco, servindo de base para o aprimoramento de programas vigentes, segundo as condições locais dos

respectivos países. É a continuação da pesquisa realizada, durante o curso de Mestrado em Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, sobre o protoplano de curso do PLE.

Como design básico, a pesquisa pretende realizar: (1) a busca de informações atualizadas sobre a situação de política(s) para o planejamento e difusão de cursos de PLE e demais línguas do bloco BRICS, e as políticas linguísticas em todos os países, se for possível e se existir, do bloco, exceto o Brasil (no caso do PLE, porém no caso de demais línguas do bloco o Brasil faz parte); (2) indagar se há espaço para a criação de novos cursos de PLE nesses países, analisando documentos relevantes e/ou realizando o levantamento; (3) projetar ações para o ensino-aprendizagem do PLE e demais línguas do bloco deixando margem para ajustes locais, quando os cursos forem realmente colocados em prática; e (4) projetar elementos das unidades do modelo de política macro que comporão o planejamento.

Calvet (2007, p. 3) considera política linguística as decisões de cada Estado relativas às línguas e à sociedade. Ele diferencia política linguística de política para o ensino de línguas. A política linguística é elaborada no maior nível, visando uma macro abordagem que sirva a um Estado (país) ou região inteiros, que é o fruto de decisões, resultando das pautas, envolvendo sempre a política. Um planejamento de ensino de língua(s) abrange língua e cultura ao mesmo tempo dirigindo-se à implementação dessas decisões tomadas por órgãos e equipes comissionadas pelo Estado.

Castro Neto (2013, p. 26), citando a promulgação do diretório dos índios em 03 de maio de 1757, afirma que a língua geral (indígena) começou a perder força no Brasil, e que o português assumiu seu lugar em todo o país nos atos públicos da colônia. Este foi o resultado da decisão do Marquês de Pombal que determinou a implementação do português como língua obrigatória (FIORIN, 2013, p. 15 apud CASTRO NETO, 2013, p. 27).

A predominância dos padrões de variedades linguísticas de certos países, supostamente do primeiro mundo, determina, por força, a implementação de políticas de escolha (ou oferta) de línguas outras começando pelo planejamento do ensino dos idiomas nas escolas, por exemplo. No contexto do português, que hoje tomamos como um idioma pluricêntrico, Albuquerque (2021) destaca que, desde sempre a Portugal foi reconhecida uma posição de liderança na elaboração das ações e políticas para a promoção da língua e cultura portuguesas pelo mundo. Essa atitude pode estar a refletir a

condição de iniciador da língua no Reino de Portugal. Em segundo lugar, vem se apresentando o Brasil, país demograficamente maior e detentor da maior população de falantes nativos do Português e sede de uma das dez maiores economias do mundo. O mesmo Brasil, que ainda se ressentia de ações pontuais adequadas para a divulgação e oferta da língua numa variante linguística própria do português e única dentre os nove países autonomicamente lusófonos. Porém, as variedades linguísticas da língua portuguesa nos países africanos lusófonos são menos divulgadas por serem ainda países com recente história de independência e, talvez, por isso mesmo mais próximos da norma lusitana europeia.

2.5 POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Uma política do ensino de línguas envolve, via de regra, decisões tomadas pelas autoridades governamentais referente ao tema da oferta da língua materna/oficial e das demais línguas ditas estrangeiras. A política para o ensino de línguas, nesse sentido, vai englobar também o ensino do PLE e PL2 para falantes de outras línguas e pertencentes a outras culturas no mundo e no próprio país no desdobramento de políticas internas. Tanto o próprio conceito de língua quanto o de geopolítica da língua e lusofonia são determinantes para conceber e formular políticas do ensino de língua portuguesa (CASTRO NETO, 2013). Observa-se que as políticas são, geralmente, decisões interventivas do Estado, mas políticas podem, igualmente, partir de instituições privadas havendo ou não coincidência no teor das decisões e modus operandi nas implementações.

[...] um construto teórico forte da pesquisa relatada é o de economia do ensino-aprendizagem de línguas (TUIN & WESTHOFF, 1997, p. 22). Pressuponho que há uma demanda e uma oferta de língua a ser ensinada-aprendida-adquirida em múltiplos contextos, graus, geografias e públicos. Assim, a oferta eficiente de língua estrangeira é aquela que atende as demandas mais variadas possíveis, incluindo as oriundas dos imperativos da geopolítica, mas sem se limitar a esta. A questão da oferta de língua pautada por objetivos de natureza geopolítica, no marco da lusofonia ou não, será bastante enfatizada ao longo desta dissertação, motivo pelo qual será objeto de uma seção exclusiva neste capítulo teórico, mais adiante (CASTRO NETO, 2013).

A política de ensino de línguas pressupõe um planejamento no contexto informal e formal, de forma implícita, e variação em função do contexto histórico, econômico, geopolítico, geográfico e cultural (MOUTINHO e ALMEIDA FILHO, 2015; NIEDERAUER, 2010). Uma política do ensino do Português no exterior, ou seja, o PLE

para estrangeiros fora do Brasil, pode adquirir matizes diferentes em comparação com o ensino do Português como Segunda Língua - PSL no Brasil. Da mesma forma, o conceito da política da oferta do PLE nos países do MERCOSUL contém as especificidades requeridas por falantes do Espanhol, uma língua próxima do Português e até especificidades do ensino do PLE a falantes do Guaraní paraguaio (NETO CASTRO, 2013).

Neto Castro (2013) afirma que a política para o ensino de línguas é sempre influenciada tanto pela função simbólica da língua, quanto pela função comunicativa. Por um lado, a função simbólica envolve considerações sociais, econômicas, práticas religiosas mais ligadas à política de definição do status de uma língua no país quanto a do seu ensino e valor no plano nacional. Por outro lado, a função comunicativa envolve as necessidades reais de comunicação como a evidência no espaço doméstico, do trabalho e cibernético. As outras dimensões são o ambiente do ensino-aprendizagem em escola formal ou informal, e são divididos em diversos níveis: níveis primários, secundário, médio, técnico, profissionalizante, intensivo, universitário, etc. O ensino e aprendizagem de língua para crianças, para estrangeiros, como segunda língua, língua estrangeira para fins específicos, língua estrangeira para idosos, língua estrangeira para diplomatas, e língua estrangeira para acolhimento de imigrantes e refugiados, e língua estrangeira aprendida autonomamente, entre outros.

O Bloco BRICS vai precisar num futuro não distante de uma política macro do ensino específico das suas línguas, adotando uma ou todas as dimensões explicadas no parágrafo anterior com relação ao conceito de política do ensino de línguas. No processo da formulação de uma política do ensino de línguas, o papel dos agentes terceiros como os especialistas formuladores da política é destacado, por exemplo. Na formulação podem estar envolvidos grupos como associações, cooperativas, sindicatos, comunidades de prática e outras formas de organização social que deem consistência a uma voz coletiva que vem de bases, e que requererá ser ouvida como parte do trabalho de planejar o ensino para necessidades e interesses do público a ser atendido.

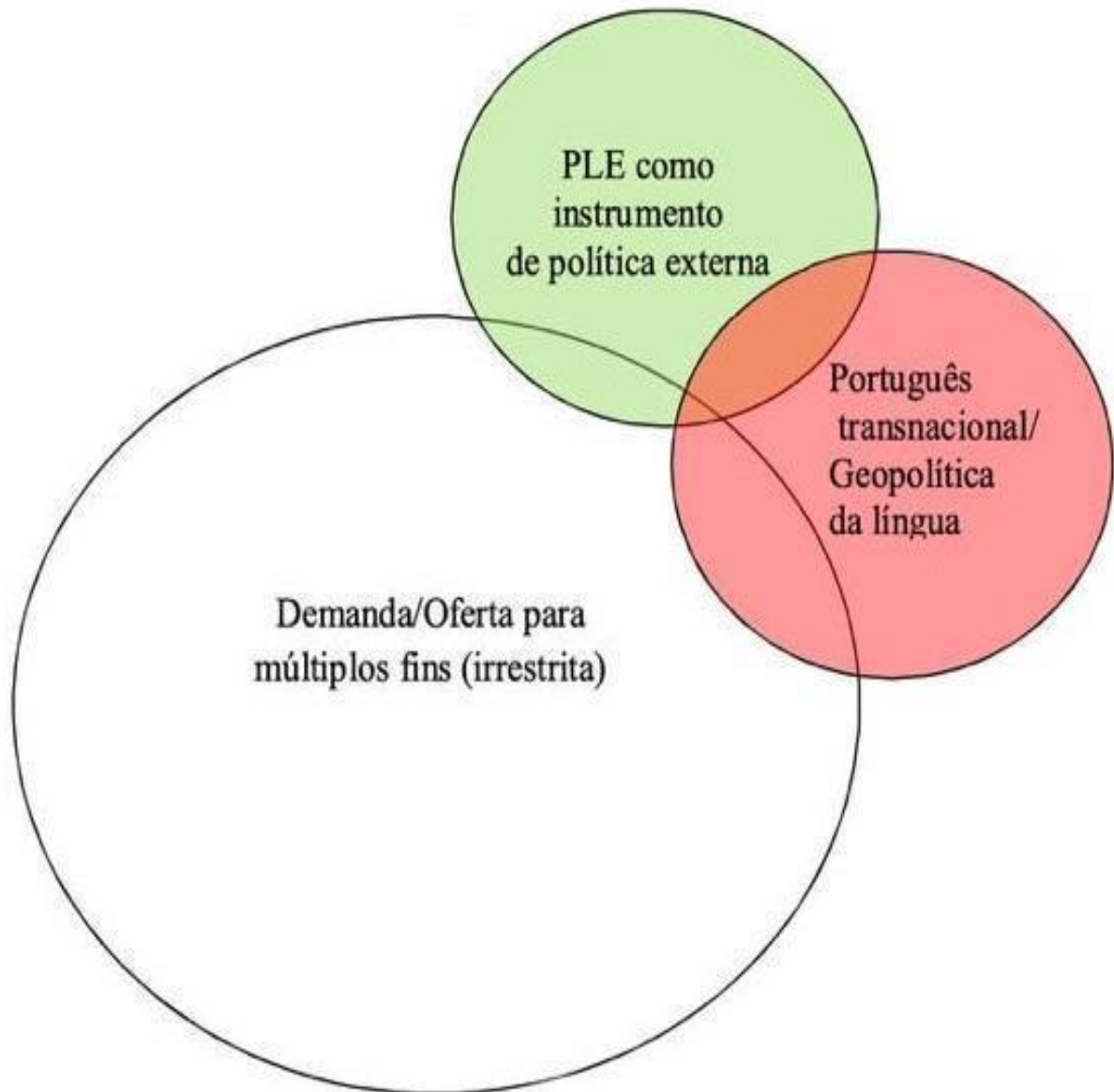
Estudantes com experiência na aprendizagem de línguas para aqueles que aprendem o português como a terceira, quarta ou quinta língua, podem tornar-se vetores críticos nesse processo, principalmente, a partir do marco comparado de suas experiências como aprendentes de línguas.

Em relação com a política do ensino de línguas, Neto Castro (2013) traz um exemplo de relatório sobre a política do ensino de línguas na Holanda, no norte da Europa:

[...] em países como a Holanda, uma noção central da política do ensino de línguas estrangeiras refere-se à relação entre a oferta de e a demanda por uma dada língua. Para medir a demanda, por exemplo, terceiros agentes como representantes do setor industrial, comercial ou sindical, religioso, do país são ouvidos como atores do planejamento do ensino (TUIN e WESTOFF, 1997, p. 22). A experiência holandesa é relevante porque chega a ser senso comum o sucesso deste pequeno país do norte da Europa em termos de aquisição de língua estrangeira: 85% da população usa fluentemente o inglês, juntamente com 86% dos dinamarqueses e 89% dos suecos segundo o quadro comparativo dos países quanto à porcentagem de falantes de inglês em 2010 (NETO CASTRO, 2013).

Do ponto de vista institucional, a política de ensino de línguas apresenta três vertentes, conforme mostrado na **figura 04**.

Figura 04: Vertentes das políticas para o ensino-aprendizagem do PLE



Fonte: Castro Neto (2013, p. 30).

2.6 ATUALIZAÇÃO E AVANÇOS NA IMPLANTAÇÃO DO PLE NOS BRICS: HOJE E AMANHÃ

Como os BRICS ainda não tomou alguma medida com relação à implementação de ensino das línguas no interior dos BRICS, no contexto de interculturalidade do cenário atual, indagando as situações do PLE, especialmente nos países do Bloco, encontramos que já existem alguns centros ou alguns cursos de oferta do ensino do Português como

língua Estrangeira nos países como na Rússia, na Índia, e na China. Contudo, o contexto do qual esta tese trata, é diferente do fato do ensino existente do PLE nesses países citados neste parágrafo. Ressalta-se que como o Bloco foi criado como um propósito Econômico de base desde a sua concepção e criação. No tópico da divulgação da língua e no da oferta do seu ensino abrangendo sempre língua e cultura como indissociáveis, a língua e cultura do Brasil ainda não chamou a atenção determinada e forte de nenhum líder ou chefes de estado dos cinco países do Bloco.

O ensino do português que existe na Índia, é fundado e divulgado principalmente pelo Instituto Camões, de Portugal, e disseminado pelas Embaixadas de Portugal no exterior. Por isso, podemos considerar que a divulgação da língua portuguesa e de suas culturas está sendo realizada pelo governo de Portugal, tomando em conta de que, o foco desse país europeu não será divulgar a cultura brasileira e o ensino do português brasileiro. O Brasil destacou um leitor de PLE para a região de Goa por alguns anos, suspendeu a oferta por quase uma década e a retomou há dois anos já sob a jurisdição do Instituto Guimarães Rosa criado para gerir a língua e cultura brasileiras a partir do ensino da língua portuguesa em leitorados brasileiros junto a universidades indianas.

Como este trabalho propõe uma proposta de política macro referente à divulgação do PLE, e das demais línguas do Bloco nos BRICS, com a situação atual dos países, esperam-se frutos positivos da proposta do trabalho que esta tese dirigirá ao Bloco BRICS.

Ademais, destaca-se de que não foi possível encontrar nenhum indício da oferta do PLE e das demais línguas, nas principais cidades da África do Sul, em Joanesburgo, Pretória, e na Cidade do Cabo, no contexto do qual estamos discutindo nesta tese. Investigando o fato de atrasar o ensino do PLE no contexto do PBLE, ou seja, português brasileiro, vemos que, o Brasil, através da unidade do Instituto Guimarães Rosa, na cidade de Pretória, do país sul-africano, começou enviar leitores do PLE ao país há três anos, de acordo com a informação extraída do Itamaraty, do Ministério da Relações Exteriores, em 25 de outubro de 2023.

Resumindo a situação da implantação do PLE nos BRICS, os líderes terão de tomar alguma medida com relação à divulgação das línguas do BRICS, que inclui uma política de oferta do português brasileiro em centros de cada país do Bloco. Assim,

esperamos que se possa começar a colocar a questão urgente do ensino do PLE e das demais línguas do Bloco BRICS.

2.7 UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA SENSÍVEL À INTERCULTURALIDADE

Cardoso, Leitão e Verguete (2007, p. 53) afirmam que, ao falar é que a gente se entende numa comunicação. As regras gramaticais que os alunos aprendem conscientemente na escola têm uma função: agir como fonte a um Monitor consciente da produção da língua (principalmente a escrita, poderíamos dizer).

Os professores de línguas estão comprometidos em garantir que seus alunos sejam capazes de obter conhecimento gramatical (estrutura) de língua, bem como de usá-lo apropriadamente em funções, para que possam obter uma competência comunicativa juntamente com a competência gramatical (JOHNSON, 1982, p. 92; KRASHEN, 2013, p. 2). O uso comunicativo da língua tem sido o objetivo de se aprender uma língua e, portanto, é necessário elaborar um plano de curso funcional tendo em consideração a busca por uma competência comunicativa no estudo de línguas.

A seleção dos materiais didáticos a serem usados na sala de aula deve ser conforme o seu potencial, que sejam usados na comunicação que se estabelecerá na sala de aula. As unidades dos materiais didáticos, no ensino de língua funcional, podem conter funções como, por exemplo, saudações de chegada e partida, solicitação de informações e convites - preparação para um convite, o convite propriamente, aceite ou recusa, mitigações na eventualidade de negativas (JOHNSON, 1982).

Johnson (1982, p. 111) afirma que o currículo baseado em estrutura gramatical tem baixo valor de entrega, porque muitas vezes os alunos têm de estudar por vários anos na busca por uma competência comunicativa na língua-alvo. Em muitos casos, os alunos estudando línguas num currículo tradicional por vários anos, podem, ainda assim, não lograr obter a competência desejada por injunção de ambientes de baixo potencial ao desenvolvimento da aquisição. O objetivo principal da aprendizagem de uma língua é a aplicação da língua no trabalho diário necessário através da comunicação, que o método tradicional não cumpre (KRASHEN, 2013 apud JAISWAL, 2019).

O evento comunicativo é o fator chave na aprendizagem de uma língua através da discussão interativa. Qualquer evento dá um enorme espaço para a atividade comunicativa, que consiste também em matéria de discussão. Não há exigência de uma estrutura gramatical específica na prática das atividades, visto que elas requerem uma boa compreensão do tópico relacionado (KRASHEN, 2013; MUNBY, 1978, p. 37).

Segundo Clark (1987, p. 61), a interação tradicional em sala de aula baseada no currículo gramatical está focada na forma e não em novas informações. Clark afirma que,

[...] Deve haver um foco incondicional no significado e no “valor de verdade” (*truth-value*) dos enunciados e não na forma de promover o processo de aquisição da língua no ensino–aprendizagem. O professor é alentado a adotar técnicas normais de expansão, verificação de significado, reformulação e correção incidental através de tarefas de solução de problemas (*problem-solving*). E, nesse contexto, apenas um currículo de língua estrangeira desenvolvido pelo professor N. S. Prabhu no *Bangalore Project* (PRABHU, 1980a; PRABHU, 1980b), escolheu concentrar-se em séries classificadas de tarefas de solução de problemas, em vez de ater-se deliberadamente a conteúdos de língua pré-determinados, baseados no currículo tradicional (CLARK, 1987, p.66) (tradução nossa).

Enquanto elabora o plano de curso, o planejador precisa dar atenção especial à seleção de materiais didáticos atrativos que envolvam tarefas. As tarefas que envolvem a descrição da cultura de uma língua-alvo e os monumentos atraentes do país de uma língua-alvo, mudam as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem de segunda língua. (DUBIN; OLSHTAIN, 1987, p. 15). É importante examinar o cenário da sala de aula da língua–alvo, se o ambiente da sala de aula condiz com a comunicação corrente.

Há vários níveis de planejamento: (1) curricular, que serve para todo um sistema educacional de um país ou estado/região, (2) de curso, que serve para um grupo de estudantes de uma escola, de uma universidade ou outras instituições, (3) de unidades contendo material para várias aulas, (4) de aulas, que contém potenciais atividades, e (5) de atividade como, por exemplo, uma tarefa.

O planejamento de um curso de segunda língua deve atender aos objetivos principais de aprendizagem de uma língua–alvo. A aprendizagem de uma nova língua está sempre ligada a habilidades de recepção e produção (*output*) na língua-alvo, e, portanto, precisa ter temas relevantes no âmbito cultural, político e econômico de um país em que a língua-alvo seja falada.

Alguns linguistas aplicados como Clark (1987) e Widdowson (1978), entre outros, argumentam que, a aquisição de qualquer língua estrangeira poderia ser favorecida caso e tornasse o meio de instrução em pelo menos uma disciplina do currículo escolar. A aprendizagem pode ser também mais efetiva se for criado um ambiente de uso comunicativo entre alunos e professores da língua na escola. Para Cardoso, Leitão e Verguete (2007), a elaboração de material que contasse com uma gramática comunicativa do português seria indispensável no apoio à busca da fluência e propriedade no uso do idioma, o que inclui o aparecimento de gramáticas em suporte multimídia pretensamente comunicativas e interativas.

Cristovão (2007, p. 121), no capítulo "Ensinar Português no Estrangeiro", afirma que a língua funciona como instrumento de paz e de diálogo em que a separação de cultura da língua é impossível. Para entrar no âmbito das relações humanas, a língua condiciona as culturas específicas, os modelos de funcionamento da sociedade, a percepção de simpatia e /ou antipatia dos comportamentos humanos, entre outros efeitos. A língua, de fato, tem papel social importante na definição de uma identidade que funciona como laço para unir membros do grupo simbolizando essa mesma comunidade.

Na pedagogia de línguas, e línguas estrangeiras, em geral, o contato entre sujeitos falantes de línguas e culturas nas salas de aula pode causar reações distintas nos aprendizes. Isso acontece devido às diferenças entre as culturas. Segundo Stroobants (1997 apud ALVAREZ, 2023, p. 130), o conceito de competência tem a ver com ação, o que envolve o movimento e velocidade que se volta para a solução de problemas que possam surgir em situações pragmáticas. A preocupação na definição da competência comunicativa com relação à formação de professores da área é recente. Alvarez (2023, p. 130) afirma que a competência poderia significar ação imediata, diferentemente da valorização dos conhecimentos em situação, refinamento do individual, por meio do qual o professor de certa língua constrói o conhecimento.

Para aqueles que aprendem o português, como uma clássica língua estrangeira ou nas versões mais atuais de segunda, é preciso disponibilizar materiais didáticos que permitam a circulação da cultura na língua em movimento, que a dissociação dessas duas não seja aconselhável (NIEDERAUER, 2010; PEREIRA, 2016).

Um planejamento de cursos para ensino e aprendizagem de língua estrangeira começa com o estabelecimento de objetivos plausíveis nas situações previstas e culmina

com o planejamento das futuras unidades de trabalho (ALMEIDA FILHO, 2009 e VIANA, 2009). Esse é o escopo desta pesquisa. Posteriormente, vem a elaboração ou produção e seleção de materiais didáticos, os procedimentos para que os professores criem vivências entre os potenciais aprendizes, a avaliação de todo o processo de ensinar e aprender a língua experienciada. Tomo aqui posições corroboradoras nos trabalhos de Viana (2009, p. 28) e Mendes (2008, p.60).

O conteúdo linguístico do planejamento de cursos não apenas contém amostras da língua-alvo em uso, geralmente contextualizadas por temas e tópicos, generalizações e explicações acerca de aspectos sistematizáveis dessas amostras inseridas, compreendo o sentido do desenvolvimento etno-linguístico cultural de línguas, no caso do português, seja o português do Brasil, que é um país acolhedor de milhões dos imigrantes voluntários e imigrantes refugiados (SAVEDRA, 2022). O planejamento é, em geral, um documento redigido, explícito, que compreende as previsões dos conteúdos, amostras e da natureza das experiências que se realizarão com e na língua-alvo (JAISWAL, 2019). Também precisa de certa formação geral, jeito intelectual para se desincumbir da tarefa do planejamento, visando às previsões de momentos e processos para a reflexão do professor (e/ou planejador) e alunos sobre o próprio planejamento, materiais, procedimentos de aula e avaliação já executados.

Na perspectiva da pragmática, a língua não é um sistema de formas, mas um aspecto da interação humana. Seu objeto de investigação é o que os indivíduos fazem ao utilizarem uma língua para se comunicar, ou seja, os atos de fala (primordialmente interação e comunicação), que têm sido associados a funções comunicativas interculturais no planejamento de cursos de línguas (SCHNEIDER, 2010, MOUTINHO e ALMEIDA FILHO, 2015; JAISWAL, 2019; SAVEDRA, 2022).

2.8 SÍNTESE DAS IDEIAS DO CAPÍTULO

Neste capítulo, ficou evidenciada a escassez aguda de iniciativas de oferta de Português como Língua Estrangeira aos falantes de outros idiomas dos países do Bloco BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

A primeira seção deste capítulo começa com a introdução da construção das bases que envolve a formulação inteira deste capítulo da fundamentação teórica, discutindo, e

tomando como base o Bloco BRICS e a necessidade de uma política na implantação do português como língua estrangeira e das demais línguas no Bloco. A seção enfatiza a necessidade da teoria de ensino-aprendizagem de línguas que tratam da abordagem comunicativa e culturalmente sensível.

Em seguida, o capítulo define o conceito da sigla do Bloco BRICS, sua ideia e criação, e o ano do lançamento do termo BRICS, que mais tarde, tornou-se BRICS com a inclusão do único país africano, a África do Sul, em 2011. Essa seção explica em detalhes sobre os eventos, os objetivos específicos da criação do Bloco, sendo que são os países distantes uns dos outros, e finalmente, fala sobre a contribuição do Bloco no mundo, entre outros.

A terceira seção tratou de assuntos sobre Português Língua Não-Materna (PLNM). Nessa seção foram discutidas as teorias dos autores da área específica que pesquisaram sobre o conceito do PLNM, ou seja, o português sendo uma língua materna no Brasil, e em outros países lusófonos, também, como está sendo ensinado como uma língua não materna. A língua não materna quer dizer muitas coisas, ou seja, dentro do mesmo país da origem dessa língua, ela está sendo ensinada à comunidade específica como língua não materna, visando que os aprendentes já possuem uma outra língua materna possam, talvez, buscar uma nova língua como parte do currículo escolar. Para mais informação, pode ser consultada a seção completa para saber mais do conceito, da definição e da tendência do português língua não materna (PLNM). As línguas dos BRICS, excetuando-se o Inglês de ampla circulação na África do Sul e Índia não precisam concorrer com o já disputado espaço das línguas estrangeiras nos currículos das escolas. Para essas línguas está previsto um espaço paralelo representado inicialmente pelos Centros de Cultura e Língua dos BRICS a serem criados especialmente para o propósito, inicialmente um Centro ao menos em cada país, conforme discutido neste capítulo.

A quarta seção deste capítulo trata do conceito pluricêntrico do idioma português que toma o Português do Brasil como um legítimo padrão na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) a ser ofertado nos BRICS. Como o Português é falado por seis países do continente da África, o termo pluricêntrico para a língua é usado também para se admitir padrões distintos do Português. Essa seção explica detalhadamente o conceito pluricêntrico do português, e finalmente, o estatuto originário do Português

Europeu (PE), e o do vasto Português Brasileiro (PB) corrente na nação brasileira de 220 milhões de almas.

A próxima seção traz informações e teorias sobre as tendências recentes na concepção do PLE (Português Língua estrangeira). A seção inclui as definições dos termos PLE, PLA (Português Língua Adicional), PLAc (Português Língua de Acolhimento) e PLH (Português Língua de Herança) no contexto amplo, e o uso e implantação no Brasil e no exterior. Essa seção é maior porque ela abrange muitas teorias das tendências do PLE e suas vertentes.

A sexta seção trata das políticas linguísticas do Brasil para o ensino do português e sua cultura no plano doméstico do país e, principalmente, no exterior. A seção mostra as teorias da políticas linguísticas, e das políticas do ensino de línguas, o PLE, especialmente. Além disso, a seção explica detalhadamente as teorias importantes dos renomados autores da área no mundo. O quadro do PLE foi importante por servir de base para o que terá de ser implementado por todos os demais países com relação à oferta das línguas nos BRICS.

Em seguida, a sétima seção, abordou políticas do ensino de línguas, o assunto principal da política para o ensino de línguas nos BRICS, além do contexto geral do ensino do PLE e seus contextos dentro do país, na América Latina, no MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), e no exterior além dos países da América do Sul. Nesta seção, tratou-se das teorias específicas da concepção e implementação de políticas de oferta das línguas. Porque a definição das políticas linguísticas foi explicada na seção das políticas linguísticas detalhadamente, e, por ter os termos diferentes, foi preciso escrever e explicar como é que se delinea uma política para o ensino de línguas, no contexto do PLE, especialmente.

A oitava seção deste capítulo é sobre a atualização e avanços na implantação do PLE nos BRICS: hoje e amanhã. Foi discutida detalhadamente a questão da situação atual do ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira, em países como Índia, China, Rússia e África do Sul. Quais são avanços referente à implantação, e às iniciativas tomadas em relação com a divulgação desta língua, e a falta do ensino do mesmo.

Tratou-se neste capítulo derradeiro da teoria sobre uma abordagem comunicativa sensível à interculturalidade na última seção do capítulo teórico em contraste com o

ensino envelhecido de uma língua pivotado por uma filosofia gramatical. Foram adotadas teorias de diversos autores brasileiros que trabalharam intensamente na área do ensino do PLE, PLA, PLAc, e PLH, e além disso, teorias que contribuíram para inovar no ensino prioritário do sentido, da interculturalidade e da intencionalidade da aquisição duradoura de novas línguas, válidas para o EPBE para estrangeiros, no Brasil e no exterior e para as demais línguas do Bloco BRICS. A questão da interculturalidade trouxe informações importantes para a concepção de língua a ser desfraldada por futuros professores e pesquisadores da área do ensino de línguas no bojo dos BRICS.

O próximo capítulo (capítulo III) é sobre a Travessia Metodológica, que trata da metodologia de pesquisa aplicada na execução do estudo desta tese.

CAPÍTULO – III

TRAVESSIA METODOLÓGICA

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, explico, em detalhes, o referencial metodológico utilizado nesta pesquisa relatada, que tem natureza qualitativo-interpretativista (CHIZZOTTI, 2006, p. 28; DENZIN e LINCOLN, 2006). Apresento, em pormenor, a metodologia utilizada para a execução e realização da pesquisa que deu suporte a esta tese. A modalidade de pesquisa é, no geral, a de um estudo de caso, complementada pela análise documental de dados avaliados como relevantes (STAKE, 1994; FALTIS, 1997; MOURA FILHO, 2005). O tema é relativo aos procedimentos com os quais trabalhamos, ou seja, o desenvolvimento de um modelo de política macro para o planejamento e difusão das línguas do bloco BRICS, exemplificada no caso do Português Língua Estrangeira – PLE. Inicialmente, o Português como Língua Estrangeira (PLE) foi tratado na perspectiva de se começar a investigar modos de compor um plano macro de política para o futuro ensino das línguas do Bloco materializáveis na criação de núcleos nacionais incumbidos da implementação da política na prática em cada país. Esses Centros talvez seja situado numa universidade vocacionada do país, ou instalados de forma autônoma numa dada região de cada país e financiada com recursos comuns do Bloco. Além da implementação do ensino de PLE nesses países do bloco, o modelo advoga para a implementação de ensino de demais línguas do bloco também, para as quais os pesquisadores de cada língua oficial nacional do bloco elaborarão o planejamento conforme apresentado o modelo nesta pesquisa.

Este estudo foi executado mediante diversos processos que compuseram na verdade uma pesquisa qualitativa. Diferentes teorias da área do ensino-aprendizagem do PLE e PSL compõem uma abordagem comunicativa que pode trazer uma competência comunicativa aos aprendentes potenciais. Adotando diferentes abordagens do ensino de língua estrangeira, discutimos a Operação Global de Ensino de Línguas - OGEL em detalhes (ALMEIDA FILHO, 1993). A OGEL sendo um fator mais importante desta pesquisa trata de desenhar a projeção de um modo refinado do ensino do Português nos

países do bloco BRICS, onde o ensino e a oferta do PBSL ainda estabeleceu muito pouco como oferta nacional na verdade.

A OGEL pode desempenhar um papel primordial na divulgação do português visando a demanda por mais utilizadores e a situação atual da língua portuguesa. Durante este estudo, se falamos do ensino do português nos países do bloco, destacamos a falta de política do ensino do português no contexto brasileiro, ou seja, o Português Brasileiro (PB). O foco no português brasileiro é devido à demanda dessa língua que é falada por mais de 215 milhões de população no Brasil. Portanto, havendo a demanda desta língua em diversos setores importantes do bloco, enfatizamos na necessidade de discutir, analisar e propor um modelo de política para que esta língua seja ensinada da forma que ela merece um lugar nesses países do bloco BRICS.

Focando nos temas, como, políticas linguísticas, e numa política do ensino de línguas, descobrimos que há, ainda, muito a ser trabalhado na área do ensino do PLE. Trabalhamos nos diferentes aspectos relacionados com, como viabilizar o ensino-aprendizagem de PLE-PL2-PSL, no contexto do BRICS, em diversas e diferentes instituições, centros e universidades dos países, como na China, Índia, Rússia, e na África do Sul. Obviamente, não descartamos a possibilidade de tocar o Brasil também devido à proposta do tema desta pesquisa que, além de divulgação do português no bloco, focaliza na divulgação de demais línguas, por exemplo, o Hindi, o Mandarim, o Russo e o Inglês, no bloco.

Contudo, a parte das entrevistas desta pesquisa é diferente, onde como analisamos as entrevistas já feitas anteriormente no contexto do ensino do Português como Língua Estrangeira, aqui, enfatizo que, a pesquisa analisa os documentos disponíveis referente à pesquisa para facilitar a originalidade do estudo. O máximo de informações requeridas foram geradas através das observações das entrevistas feitas e as matérias que temos disponíveis para cumprir o requisito da pesquisa.

A experiência docente deste pesquisador dirigiu-se a observações de aulas de PLE, e à convivência com o ensino de PLE na Universidade de Brasília durante os últimos sete anos e, por isso, compõem o pano de fundo desta pesquisa. É de suma importância explicitar em detalhes as intenções de professores regentes da área do ensino-aprendizagem do PLE na Universidade de Brasília que tem diferentes visões no contexto do português para estrangeiros (NERY, 1997; NIEDERAUER, 2010).

Destacando no projeto político pedagógico de centro ou instituição de ensino de PLE de cada país do bloco, existe a possibilidade de que cada país tenha sua política e seu projeto pedagógico. Neste caso, há necessidade de se ter um planejamento dialógico para entender como inserir este modelo macro em um centro de um país do bloco, por isso, destaco que, o(s) centro(s) do ensino de línguas do BRICS pode(m) ajustar esse modelo de acordo com a necessidade e importância que precisar no nível local ou nacional (PADILHA, 2001).

Como diferentes conceitos do ensino do PLE tomaram lugar nos últimos anos devido ao grande volume de imigração, têm surgido os trabalhos no contexto de acolher os estrangeiros que advêm de qualquer país não falante do português. Nesta situação, como o português é ofertado como uma língua de acolhimento, enfatizo que, o método e a abordagem do ensino não é tão diferente do que nós propomos nesta pesquisa. A interculturalidade faz um tema super importante nesta pesquisa, o que traz diferentes cenários de entendimento da língua portuguesa no contexto brasileiro, o tema que raramente foi tocado pelos pesquisadores do fora do Brasil (FERREIRA, 2016; JAISWAL, 2019).

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETATIVISTA

A pesquisa proposta tem natureza qualitativo-interpretativista. Na definição de Denzin e Lincoln (2006, p. 17 apud JAISWAL, 2019, p. 81), a pesquisa qualitativa é como atividade situada que localiza o observador no mundo, que cobre uma abordagem naturalista, interpretativa do mundo, o que significa que, os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, e tentam compreender e interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A pesquisa qualitativo-interpretativista envolve o estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos - experiência pessoal; estudo de caso; história de vida; entrevista; introspecção; textos e produções culturais; artefato; textos observacionais, históricos, interativos e visuais; entrevista de campo, entre outros (JAISWAL, 2019, p. 81).

A modalidade de pesquisa é a do estudo de caso com análise documental. Stake (1994, p. 236) afirma que, o estudo de caso, como uma forma de pesquisa, é definido pelo interesse em casos individuais, não pelos métodos de investigação utilizados.

3.3 ESTUDO DE CASO: ANÁLISE DOCUMENTAL

Nesta pesquisa, foi estudado, em detalhes, especificamente o caso do ensino do português nos países do bloco econômico BRICS, espalhados em continentes, tais como, na Ásia, na África, na Europa, e na América do Sul, o qual é o continente do país anfitrião (o Brasil) da língua portuguesa, com a maior número de falantes do português, e o Brasil sendo um país demograficamente enorme no sul da América.

O estudo de caso é um método praticado em pesquisa por muito tempo nas Ciências Sociais, assim como na Antropologia, História, Psicologia, Sociologia, Geografia, nas Ciências Políticas e Ciências Econômicas. No entanto, só a partir da década dos 1960, ele ganhou maior espaço na área das Ciências Humanas, na prática. O estudo de caso tem sido utilizado desde o início da década de 1980 como um método essencial e inevitável para se obter e coletar certas informações e certos registros em pesquisa para executar estudos autênticos na realidade nas universidades e institutos superiores no mundo. O estudo de caso possui o objetivo de descrever e analisar um caso dentro de seu próprio contexto em um dado sistema de forma científica (JAISWAL, 2019, p. 81).

Como esta tese enfatiza-se na necessidade de propor um modelo de política macro para o planejamento e difusão do português como uma língua estrangeira nos BRICS, além das demais línguas do Bloco, o estudo parece um caso a ser estudado. Também, a pesquisa baseia-se na consulta e análise de documentos presentes com relação ao ensino e difusão do português e das demais línguas do Bloco (STAKE, 1994; CASTRO NETO, 2013). Como não foi executado o trabalho em campo para a coleta de dados relevantes, então o presente estudo não pode ser considerado para fazer parte de uma metodologia de natureza completamente etnográfica. Contudo, existem alguns dados e experiências do autor que cabem na modalidade etnográfica. Além disso, não foram realizados a observação de aulas do português na sala de aula de português para estrangeiro devido à pandemia, e devido à falta de verba institucional, para realizar as viagens nos países do

bloco, com intuito de entrevistar os aprendentes potenciais, e os professores e leitores vigentes, sobre a situação do ensino-aprendizagem do português. Considerando o contexto e a situação explicados neste parágrafo, descarta-se a possibilidade de ser a pesquisa como um estudo de natureza pesquisa-ação também.

Foi estudado o caso dentro do ensino de PLE, e de demais línguas do bloco, o Russo, o Hindi, o Mandarim e o Inglês, em todos os países integrantes do Bloco. Como o Bloco compreende com cinco países enormes, neste contexto, considera-se esta pesquisa como um estudo de caso mesmo, na qual diferentes teorias, diversas teorizações, vários documentos oficiais, os fatores linguístico-culturais, política de ensino de línguas dentro do Bloco, entre outros temas relevantes, foram estudados para obter as informações e coletar registros sobre as políticas do ensino de línguas do Bloco BRICS em geral, e as políticas linguísticas da implementação do PLE no Bloco, para, finalmente propor um modelo de política macro de planejamento para difundir o português no bloco BRICS. E, foi proposto a elaboração dos planejamentos de cursos das demais línguas pelos pesquisadores das línguas do Bloco, no caso das línguas da Rússia, Índia, China e África do Sul. Portanto, o estudo do PLE é considerado como um estudo de caso para o Bloco, a área que, até que foram consultados diversos textos do PLE, e entende-se que, até o momento, não há pesquisa alguma realizada na área do estudo do ensino do PLE e sua implementação e a implementação das demais línguas do BRICS. É, por isso, um caso a ser estudado, em detalhes, o qual foi escolhido a forma como estudo de caso.

(...) O estudo de caso não é uma escolha ou preferência metodológica, mas é uma escolha do objeto a ser estudado. Um caso pode ser simples ou complexo. Pode ser uma criança única ou uma sala de aula de crianças. E o caso pode ser individual ou em grupo também (STAKE, 1994 apud JAISWAL, 2019).

Segundo Bogdan e Biklen (apud MOURA FILHO, 2005, p.110; NETO CASTRO, 2013), existem quatro tipos de estudos de caso:

- ✚ Histórico-organizacional: focaliza em um estudo de uma organização durante algum tempo investigado e seu desenvolvimento. Os pesquisadores se apoiam em fontes como entrevistas com pessoas que foram ou estão relacionadas à instituição ou observação da escolha na

atualidade e documentos que incluem diversos registros escritos e fotografias antigas;

- ✚ Observacional: o foco na observação do(s) participante(s) como a técnica de coleta de dados (registros) mais essenciais, que pode ser complementada com entrevistas informais e formais e com a consulta de documentos relevantes ao objeto da pesquisa;
- ✚ História de vida: para o autor, a história de vida faz uma parte primordial, porque ela foca em uma realização de longas entrevistas com um ou mais de um participante(s) com o intuito de acumular ou coletar uma narrativa em primeira pessoa. Essa prática pode ter como objetivo revelar toda a vida do(s) participante(s) do estudo, ou um determinado período da vida da(s) pessoas, no qual a pesquisa for executada; e
- ✚ Documental: o último tipo de estudo de caso foca na observação dos participantes e nas entrevistas utilizando como fontes de informações suplementares apontamentos, cartas, fotografias, filmes, vídeos, diários e registros de casos clínicos, entre outros documentos. Este tipo de estudo concentra-se, praticamente, na análise documental dos casos relacionados e relevantes da pesquisa.

Assim, nesta pesquisa relatada aqui, o estudo de caso apresentado é do tipo quarto, a análise documental dos registros sendo as fontes de informação as entrevistas realizadas e os registros documentais já preparados, como a observação dos participantes feita através de coleta de dados documental.

Moura Filho (2005, p. 107), afirma que, no estudo de caso interpretativista, o papel do (a) pesquisador (a), é coletar o máximo possível de informações sobre a situação sob análise com o intuito de analisar, interpretar ou teorizar sobre o fenômeno, ao invés de apenas descrever o que foi observado ou o que os (as) participantes da pesquisa relataram nas entrevistas realizadas. O autor ainda afirma que, o nível de abstração e criação de conceitos em estudos de caso interpretativistas pode variar da sugestão de relações entre as variáveis envolvidas até a construção de teorias e que o modelo de análise é indutivo. Nesta pesquisa, como proposta, são utilizados os procedimentos da análise documental, entrevistas já feitas e extraídas da internet, e a construção de narrativas.

Nisbet e Watt (1978; apud MOURA FILHO, 2005, p. 109) propuseram três fases do desenvolvimento do estudo de caso:

1. A fase aberta ou exploratória caracterizada pelo arcabouço de um plano de investigação que vai se definindo à proporção que o estudo se progride;
2. A fase de delimitação do estudo, a fase principalmente mais sistemática quanto à coleta de registros; e
3. A fase analítica compreende a interpretação e transcrição sistemática dos dados coletados e a formulação do relatório.

Referente à diferença entre pesquisa documental e bibliográfica, a opinião do autor Moura Filho (2005) é a seguir:

[...] a pesquisa documental utiliza fontes primárias, documentos e registros que ainda não passaram pela análise de outros pesquisadores e que ainda podem ser utilizados conforme com os objetivos da pesquisa relacionada. Já na pesquisa bibliográfica, recorre a fontes secundárias, isto é, materiais que já passaram pelas mãos de outros especialistas da área específica e que já foram disponibilizados em livros, capítulos, artigos acadêmicos ou jornais.

O estudo apresentado aqui é tanto bibliográfico quanto documental. A parte bibliográfica se aplica especialmente ao tratamento da primeira pergunta orientadora do estudo sobre o perfil das políticas de ensino de PLE e das demais línguas do Bloco BRICS, e da formação de professores de cada língua dos BRICS que faz parte de língua oficial nacional de cada país integrante do Bloco. Como o Brasil tem começado a constituir as unidades do Instituto Guimarães Rosa no exterior desde 2022, para a divulgação da língua portuguesa (português brasileiro) e a cultura brasileira, falta esboçar uma política da implementação da criação de, pelo menos, um primeiro centro em cada país do Bloco BRICS, para difusão do Português Brasileiro e suas culturas.

Os dados sobre ensino do PLE foram colhidos através dos documentos oficiais elaborados pelos pesquisadores e professores associados ao Ministério da Educação, do Governo do Brasil, e os demais trabalhos são realizados através de análise dos documentos do Governo do Brasil referente ao ensino do português como língua estrangeira - PLE no exterior, especialmente nos países do bloco BRICS e o de PLE para os estrangeiros acolhidos como imigrantes refugiados no Brasil, e as observações diretas dos participantes nos documentos do ensino do PLE com o intuito de gerar um

máximo de informações. Igualmente, não descarto a possibilidade de consulta aos dados quantitativos disponíveis nesse contexto, conforme afirmam Laville e Dionne (1999, p. 43):

(...) a pesquisa centra-se em um problema específico, e é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados (apud JAISWAL, 2019).

Conforme Stake (1994, p. 236), o estudo de caso é uma forma de pesquisa definida pelo interesse em casos individuais, mas não pelos métodos de investigação utilizados. Em diversos campos profissionais e práticos, os casos são estudados e gravados, para serem interpretados posteriormente, de forma própria.

Ademais, o estudo de caso é uma escolha metodológica, embora a escolha de um objeto a ser estudado. Entretanto, o estudo pode focar em um caso individual, coletivo ou mesmo temático, porém é fundamental que constitua um sistema integrado no qual, em suas palavras:

As partes não tem que estar funcionando bem, os próprios podem ser irracionais, mas é um sistema (Stake, 1994, p. 236 apud NETO CASTRO, 2013, p. 60).

Dentre as múltiplas características de um estudo de caso, uma delas é que ela significa tanto o processo de aprendizagem sobre o caso quanto o produto da aprendizagem, assim, quanto mais único, específico, integrado em um sistema, é maior a sua utilidade em termos epistemológicos (NETO CASTRO, 2013).

De acordo com Stake (1994 apud NETO CASTRO, 2013), os estudos de caso podem ser a seguir:

- ✚ Intrínsecos: O caso não é estudado porque ele representa outros casos ou porque ilustra um traço ou um problema particular, mas porque, é um caso de interesse em si mesmo em sua dada particularidade;

- ✚ Instrumentais: Um caso particular investigado para buscar mais esclarecimentos sobre um tema ou refinamento de teorias. O caso tem um interesse secundário, uma função de suporte, favorece o entendimento de outra(s) questão(es); e
- ✚ Coletivos: Estudo de números de casos juntamente para indagar sobre um fenômeno, uma população ou condições gerais. Eles são selecionados porque se acredita que a sua compreensão levará a um melhor entendimento e a uma melhor teorização sobre uma série de casos.

O estudo relatado aqui, dentro deste contexto, é mais de um estudo de caso. Porém, a pesquisa não pretende chegar a generalizações apesar de ter convicção de que os estudos de caso apresentados aqui possam contribuir uma melhor teorização acerca de uma série de casos maiores.

Stake (1994, p. 241) define o conceito de triangulação como um processo analítico que se serve de múltiplas percepções de diversos conjuntos de registros para apoiar significados, averiguando a capacidade de repetição de uma interpretação ou observação. Contudo, reconhecendo que nenhuma observação ou interpretação seja repetível perfeitamente, a triangulação serve também para fortalecer significados, identificando diferentes formas pela qual um fenômeno pode ser visto. Assim, o procedimento de triangulação é utilizado para análise (NETO CASTRO, 2013; JAISWAL, 2019).

Em relação com as opções de estilo à disposição dos pesquisadores que optam por fazer estudo de caso, Stake (1994 apud NETO CASTRO, 2013) cita cinco tipos:

- (i). Quanto tempo utilizar para transformar o relatório em uma história;
- (ii). Até que ponto deve-se comparar o estudo que se faz com outros estudos de caso;
- (iii). Até que ponto deve-se formalizar as generalizações ou deixar essa tarefa para os leitores;
- (iv). Até que ponto deve-se salientar, no relatório do estudo de caso, uma descrição do pesquisador como participante da pesquisa;

(v). Se manter ou não o anonimato dos participantes da pesquisa e em que proporção.

Sobre subjetividade e objetividade na realização da pesquisa, tenho consciência da subjetividade das interpretações aqui operadas e das posteriores decisões neste estudo. Conforme Laville e Dionne (1999, p.39 apud JAISWAL, 2019;), o papel do pesquisador é reconhecido, assim como sua eventual subjetividade, que espera-se, seja racional e controlada na sua subjetividade inerente. Assim, é sob esse ângulo que, a partir de então, define-se objetividade, relacionada mais ao sujeito pesquisador e seu procedimento do que ao objeto de pesquisa.

Sou, igualmente, participante desta pesquisa na qualidade de nativo indiano experiente na aprendizagem de línguas, além de outros aprendizes na Índia. Na coleta de dados, o importante é a seleção dos instrumentos/técnicas a serem utilizados. A transcrição de todos os questionários abertos, e, observação de aulas (se for o caso) é feita pelo próprio pesquisador, que é o professor de línguas estrangeiras.

3.4 ASPECTO HISTÓRICO DA COMPOSIÇÃO E SITUAÇÃO DOS BRICS

A metodologia dos aspectos históricos da situação do português dos países BRICS baseia-se no processo do ensino-aprendizagem do português no contexto específico do bloco, com ênfase especial na implementação adequada das demais línguas, tais como, o hindi, o russo, o mandarim, e o inglês, entre outros.

O bloco ainda não tem o ensino planejado do português como língua estrangeira e das demais línguas, porém, existem uns centros em algumas instituições que podem ser considerados como pontos de referências especiais para a obtenção de informações sobre a história do ensino de língua portuguesa em cada país do bloco. Partindo da Rússia, atravessando a Índia, a China, e chegando na África do Sul, no final de coleta de informações sobre o ensino do PLE. Não inclui o Brasil no contexto do ensino do PLE, pois é o país anfitrião do idioma português, contudo, é estudado o histórico do ensino das demais línguas, o Hindi, da Índia, o Russo, da Rússia, o Mandarim, da China e o Inglês,

da África do Sul no Brasil também. Então, o histórico, de fato, praticamente, parte do Brasil, seguindo a ordem dos países da sigla do bloco.

Visto que a implantação de ensino de línguas dos BRICS no Bloco é de suma importância, a análise de situação do ensino de cada língua, citada anteriormente, faz parte deste estudo. Ressalta-se que a diferença de intercomunicação entre os países é a questão que precisa ser resolvida para que os países integrantes do Bloco tenham autonomia de comunicação em suas línguas. No momento, a formação do Bloco completa 21 anos, e os países integrantes completam quinze anos de reuniões e cúpulas nas quais todos os países integrantes se reúnem para discutir os assuntos relacionados ao desenvolvimento e crescimento dos países.

Ainda, como a primeira cúpula do Bloco aconteceu em 2009, na Rússia, e a segunda no Brasil, em 2010, e em seguida, as cúpulas continuaram acontecendo em cada país, o tema de ensino de línguas não foi pautado de forma nenhuma. Quando observa-se o histórico da aproximação econômica e crescimento de negócios dos países do Bloco na última década, encontra-se um assunto primordial de aproximação cultural. Como e por que a questão de ensino de línguas não pode fazer parte da pauta do Bloco, a questão que pode levar o Bloco além de uma organização econômica. O Bloco compõe 45 % da população total do mundo, e mais de 30 % PIB do mundo também vem dos países do Bloco.

Em relação com os assuntos de exportações e importações, o Bloco tinha desempenhado um papel mais importante no século XXI. Portanto, o estudo parte de uma questão séria, e uma política do ensino de línguas dos BRICS, possa trazer um programa mínimo comum. A questão da intercomunicação entre esses países, quando for pautada, pode abrir os portões de pequenos empresários e comerciantes que tenham interesse em fazer negócios internacionais.

3.5 O QUADRO DE PARTICIPANTES DA PESQUISA

Aproveitando o fato de ter aprendido o português do Brasil como língua estrangeira durante meu curso de Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, entre 2017 e 2019, no Brasil, primeiro apresento o participante da pesquisa em primeira pessoa. O fato de me apresentar como participante não é apenas baseado em

eu ter aprendido o português durante esse curso de mestrado na Universidade de Brasília durante o período supracitado, contudo, a pesquisa que realizei durante o curso de Mestrado em Linguística Aplicada foi sobre o ensino do PLE. A aprendizagem do PLE/PBLE e a pesquisa sobre o ensino-aprendizagem do PLE andaram juntas, onde eu aprendi o português através da convivência, e da aquisição da língua-alvo o que ocorreu inconscientemente (KRASHEN, 2013). Também, como iniciei aprender o espanhol em 2008 na Índia antes de começar aprender as bases do português de Portugal, em 2009, essas experiências de 16 anos com a aprendizagem desses dois idiomas mais falados na América Latina enriqueceram meu conceito de pensar em diversas formas de adquirir, aprender e ensinar uma língua estrangeira nos vários contextos e em diferentes situações, sejam locais, nacionais ou globais.

Além disso, a pesquisa por meio de seus participantes gerou registros que foram objeto de análise no capítulo seguinte. A análise obtida dos registros gerou, portanto, os dados desta tese. Esses compõem o quadro da futura oferta de línguas no interior do Bloco, dados esses que serviram para a oferta do ensino e da aprendizagem do português e das demais línguas dos países componentes dos BRICS. Outros dados relevantes de originaram dos documentos oficiais disponíveis aos quais tivemos acesso. Sendo adotada a análise documental dos dados, muitas informações foram extraídas dos sites oficiais do governo federal do Brasil com relação ao ensino do PLE no exterior. A entrevista feita com o embaixador do Brasil no exterior, referente ao ensino e à divulgação do Português, no passado, também levei em conta como os participantes da pesquisa. Por último, tem muitos dados científicos citados, na parte teórica desta tese, sobre o ensino e a divulgação do Português como Língua Estrangeira e Segunda Língua que fazem parte importante deste estudo.

3.6 O ITAMARATY COMO AGENTE DO ENSINO DE PLE NO EXTERIOR

A DLP é uma divisão no Itamaraty, do Ministério das Relações Exteriores, do Governo do Brasil, que trata do assunto de leitorados do PLE e a cultura brasileira no exterior. O/a chefe da Divisão de Língua Portuguesa é um diplomata que no geral é um terceiro secretário. O chefe trabalha com a informação sobre os leitores existentes no

exterior. Porém, na DLP, tem um livro que se chama, PANORAMA DO PORTUGUÊS (MRE, 2021). Essa divisão só providencia informação, porém, não trabalha em pensar a elaborar o trabalho com as línguas dentro do Bloco. Ressaltamos que a DPL serve como uma fonte de divulgação do PLE no exterior, independentemente do país que seja parte que qualquer Bloco. De acordo com os dados de DELP, são 24 Institutos Guimarães Rosa (IGR) ao redor do globo, ou seja, o Instituto funciona em 24 países no exterior (Vide a relação desses países no Anexo – II).

Além dos polos do Instituto Guimarães Rosa, há dezenas de leitorados IGR por todo o mundo. No ano de 2023, havia 11 leitores atuando no exterior, através do Itamaraty. No entanto, ressalta-se que os leitores atuam, dentro de universidades internacionais, mesmo que não exista estrutura física do IGR. É o mesmo caso nas Bahamas atualmente, onde não existe o polo do Instituto Guimarães Rosa, mas, um leitorado fornecido pelo Itamaraty está trabalhando como professor do Português Língua Estrangeira- PLE, em Nassau, Bahamas.

3.7 QUESTÕES DE ÉTICA NA PESQUISA

Referente à questão da ética da pesquisa relatada aqui, ressalta-se que a pesquisa relatada usa os documentos (registros) oficiais, os dados documentais feitos e preparados pelas autoridades dos Governos, e os livros e artigos científicos. O processo de coleta de dados e análise de dados também não envolvem nenhuma entrevista feita pelo pesquisador. Contudo, durante este estudo, foram analisadas e transcritas as entrevistas feitas com o embaixador do Brasil sobre o Bloco BRICS e seu futuro. Além disso, a metodologia adotada durante a elaboração desta tese não viola a ética da pesquisa, sendo todos os registros e dados citados sistematicamente. A parte referências desta tese consiste nas fontes de todos os dados coletados. Por fim, mais uma vez, como ninguém foi entrevistado diretamente no processo de coleta de dados para realizar a pesquisa, e a análise de dados segue o tipo de análise documental, reitera-se que a questão de ética não se aplica neste estudo.

3.8 FONTES DE REGISTROS E DADOS UTILIZADOS NA PESQUISA

As fontes dos registros gerados durante esta pesquisa são apresentadas no **quadro 08**, sistematicamente, com o(s) tópico(s) abordado(s) de cada fonte, o valor relativo de cada fonte para a tese, e por fim, as interpretações possíveis das fontes citadas e explicadas.

Quadro 08: Quadro de fontes de registros utilizados na pesquisa

Fontes	Tópico Abordado	Valor Relativo para Tese	Interpretações Possíveis
Entrevista com Embaixador Flávio Damico (Programa NBR Entrevista, Brasília, em 07/07/2014)	Iniciativas dos BRICS; Banco de Desenvolvimento; Importância do novo bloco	Os registros trazem informações importantes sobre os objetivos e os planos de cooperação entre países membros do Bloco; Os setores de cooperação, mais de 30 setores até 2024, nos quais esses cinco países já investem e trabalham; A abertura do New Development Bank com uma reserva de 100	Os registros apontam os acordos importantes entre os cinco países do Bloco. Durante a pesquisa, os dados desse registro mostram o interesse econômico do Bloco, porém, em nenhum momento os registros destacam a essência do ensino de línguas dos BRICS nos BRICS, no sentido de responder aspectos das perguntas da

		<p>bilhões de dólares;</p> <p>A ampliação do Bloco em outros setores, tais como a proposta de investimento na educação, no intercâmbio;</p> <p>O futuro dos concursos do mundo vai ser decidido pelo Bloco BRICS, que nenhum concurso pode ser feito sem o envolvimento dos membros do BRICS, e outras informações relevantes ao Bloco e a as áreas dos investimentos.</p>	<p>pesquisa;</p> <p>Esse registro demonstra mais interesse em ampliar os setores de cooperação entre os países do Bloco, e que o conceito deste Bloco deve, ainda, abrir caminho importante na aproximação cultural dos países por meio da divulgação do PLE e a cultura brasileira, entre outros</p>
--	--	--	---

<p>Coletânea Panorama sobre o ensino de PLE MRE, 2021)</p>	<p>Artigos de autores diversos sobre a rede de iniciativas brasileiras no PLE</p>	<p>Centros culturais Brasileiros (CCB) e Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs);</p> <p>Agência Brasileira de Cooperação na divulgação do Português no exterior;</p> <p>Capoeira e Canção;</p> <p>Celpe-Bras no mundo, inclusive em um único país asiático do Bloco, na China;</p> <p>Falta de Centro Cultural Brasileiro em três enormes países do Bloco – Rússia, Índia e China;</p> <p>Rede atual de leitorados pelo mundo (2021)</p>	<p>Dos 24 Centro Cultural Brasileiro (CCB), responsável pela divulgação do Português Brasileiro (PB) e sua cultura pelo mundo, nenhuma unidade do CCB tem presença na Rússia, na Índia e na China até hoje;</p> <p>A Agência Brasileira de Cooperação, do MRE, um marco histórico no fomento da cooperação técnica (CTI) do Brasil, ainda não tomou nenhuma iniciativa no processo da divulgação do Português Brasileiro e sua cultura nos países dos BRICS;</p> <p>Se não tem CCBs na China, na Índia e na Rússia, como</p>
--	---	---	--

			<p>é que a aplicação do Ceple-Bras está funcionando na China?; e</p> <p>Total número de leitorado pelo mundo enviado pelo Itamaraty, MRE, Brasil até 2021 = 32 (MRE, 2021, p. 214)</p>
--	--	--	--

<p>Dissertação de CASTRO NETO sobre políticas do ensino do PLE (2013)</p>	<p>Políticas para o incremento do ensino do Port no exterior</p>	<p>Os registros mencionam chaves importantes referente à política do ensino de língua, a qual é totalmente diferente das políticas linguísticas</p>	<p>Como uma política do ensino de língua, no caso do PLE/PBLE possa mudar o cenário do ambiente do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, se a política for adotada da forma adequada, vendo o que precisa focar e o que não precisa focar no processo do ensino-aprendizagem do PLE.</p>
<p>Tese de Doutorado de Edleise Mendes Oliveira Santos (2004)</p>	<p>Cultura, interculturalidade no ensino do PLE</p>	<p>Como a interculturalidade desempenha um papel importante na imersão na sala de aula do PLE, e que na falta dela, a aprendizagem fica incompleta e superficial</p>	<p>O ensino do PLE precisa considerar a inclusão de interculturalidade, quando um planejador do curso em diferentes níveis for elaborar um curso do PLE. Também, considerar as teorias dadas por diversos autores</p>

			em relação com o tema, mencionadas no capítulo 02 desta tese, que é um capítulo de fundamentação teórica.
Doc. Digital no Portal Gov.Br (Dez, 2023)	História do BRICS	A fundação do Bloco BRICS, e seu objetivo econômico	Os registros trazem informação geral do Bloco BRICS, e as áreas de cooperação, as cúpulas, as reuniões e encontros dos países membros do Bloco, entre outros
Acordos entre países do BRICS (2015)	Universidade em Rede		Instituir a universidade em rede dos países dos BRICS pela educação inclusiva e criar oportunidades para todo mundo na

			<p>aproximação acadêmica também, o que pode gerar a expectativa de aproximação cultural e linguística.</p>
<p>Doc digital postado pela “The Economist” (08/2023)</p>	<p>The future of the BRICS</p>	<p>O presente já tem comprovado o que estamos vendo, o futuro do Bloco como deve ser, e discussão sobre isso</p>	<p>O presente do Bloco está visível claramente, que, depois de 16 cúpulas dos países membros, o desenvolvimento entre eles, em setores e cooperações andaram bastante lentamente. Desta forma, se pode imaginar como será o futuro do Bloco, o que ainda nem pensou em alguma iniciativa de ensino do línguas dos BRICS no contexto do Bloco, no qual existem 05 línguas diferentes do</p>

			<p>mundo, e que ainda existem conflitos culturais, além de já tendo linguística. Por isso, é difícil dizer sobre o futuro do Bloco, sem pensar em uma aproximação cultural dos países membros, primeiro.</p>
--	--	--	--

<p>BRICS POLICY CENTER</p> <p>PUC-Rio</p> <p>(31 de maio de 2024)</p>	<p>Projetos comuns iniciados, ventilados</p>	<p>Tornar órgãos de comércio multilateral mais justos;</p> <p>Defesa do crescimento mútuo, multilateral e orientado pelos princípios de desenvolvimento sustentável</p>	<p>Que o Bloco já tem comércio multilateral, e os dados mostram que ainda falta algumas medidas a serem tomadas da forma mais justa;</p> <p>A elaboração do modelo da política do ensino de línguas do Bloco tem mais peso em encorajar o crescimento mútuo multilateral de todos os países dos BRICS, que o comércio e crescimento não sejam dominados por qualquer um ou dois países do Bloco.</p>
---	--	---	--

Fonte: Autor (2024).

3.9 SÍNTESE DAS IDEIAS DO CAPÍTULO

Este capítulo evidenciou diversas teorias metodológicas utilizadas e incorporadas na elaboração desta tese. Também, o capítulo aprofundou, em detalhes, sobre o conceito do ensino do PLE no Bloco BRICS.

A primeira seção deste capítulo começa com a introdução do referencial metodológico utilizado nesta tese, tendo a natureza qualitativo-interpretativista. A seção discute a metodologia utilizada para a execução e realização da pesquisa que deu suporte a esta tese. Além disso, esta seção discute a modalidade de pesquisa no geral que é a de um estudo de caso. A pesquisa é complementada pela análise documental dos registros acumulando em dados avaliados como relevantes.

Em seguida, o capítulo discute a natureza de pesquisa como qualitativo-interpretativista. Esta seção traz definições de diversos autores sobre o conceito da pesquisa qualitativa. Além disso, a seção cobre uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo, considerando os pesquisadores estudam as coisas em seu cenários naturais nos quais tentam entender e interpretar os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem. Em seguida, esta seção trata de envolvimento do estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos.

A terceira seção tratou de discussão sobre estudo de caso no qual envolve a análise documental dos registros e dados utilizados na elaboração desta tese. Trata-se da história do estudo de caso, um método praticado em pesquisa nas Ciências Sociais, assim como na Antropologia, Psicologia, Sociologia, História, Geografia, e nas Ciências Econômicas e Políticas por muito tempo. Essa seção discutiu como o Bloco BRICS foi levado como um caso no qual foi realizado o estudo sobre o ensino de línguas do Bloco, um tema que raramente foi discutido (ou seja, não foi tocado este assunto por outros pesquisadores da área de ensino de línguas). A seção trouxe definições de estudo de caso dadas por vários autores, e o que envolve nele e na análise documental dos registros e dados.

A quarta seção deste capítulo trata do aspecto histórico da composição e situação dos BRICS. Esta seção discutiu a metodologia dos aspectos históricos da situação do Português dos países do Bloco BRICS que se baseia no processo do ensino e aprendizagem do Português no contexto específico do Bloco. Essa seção enfatizou na necessidade da implantação de ensino de línguas dos BRICS no Bloco e na importância dessas cinco línguas, o Português, o Russo, o Hindi, o Mandarim e o Inglês, como fator importante.

A próxima seção traz informação sobre o quadro de participantes da pesquisa. Essa seção envolve, Além de outros participantes mencionados no capítulo, o próprio

autor também como o participante da pesquisa como ele adquiriu o Português Brasileiro (PB) durante o curso do Mestrado em Linguística Aplicada durante os anos 2017 e 2019 na Universidade de Brasília, Brasília. Além disso, a seção menciona a geração dos registros para a análise posterior no capítulo seguinte.

A sexta seção trata do papel do Itamaraty como agente do ensino de PLE (Português Língua Estrangeira) no contexto brasileiro no exterior. Essa seção menciona a contribuição do DLP (Divisão de Língua Portuguesa) do Itamaraty, do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Além disso, a seção traz outras informações sobre o esforço feito pelos órgãos públicos brasileiros para divulgação do Português no exterior que envolve uma coletânea preparada pelo Itamaraty em 2021 que se chama “Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português” (MRE, 2021), entre outros.

A sétima seção deste capítulo abordou um tema mais importante utilizada na elaboração de uma tese. Essa seção é de questões de ética na pesquisa científica, que a tese relatada usa os documentos oficiais e os registros elaborados pelas autoridades dos Governos, e os livros e artigos científicos. Além disso, a seção discute o processo de coleta dos registros e dados na qual afirma-se que nenhuma entrevista foi feita pelo próprio autor desta tese. A análise de dados segue o tipo de análise documental.

A oitava seção é a última seção deste capítulo e trata de fontes de registros e dados utilizados na elaboração desta tese. Essa seção discute sobre as fontes de registros e dados utilizados na elaboração desta tese. A seção envolve um quadro elaborado pelo próprio autor. O quadro dessa seção mostra, detalhadamente, as fontes, os tópicos abordados, o valor relativo para a tese e as interpretações possíveis de cada fonte.

Como conclusão deste capítulo, ressalte-se que a pesquisa aqui relatada usa os registros e dados oficiais, os documentos preparados pelos responsáveis do Itamaraty, do Ministério das Relações Exteriores, do Governo do Brasil, como instrumento de trabalho para a coleta de dados sobre a história e o futuro do Bloco BRICS, e a contribuição do Brasil para a difusão do Português nos países membros dos BRICS, e no mundo. São esses registros e dados baseados nas experiências e iniciativas e políticas públicas do Governo do Brasil na difusão do Português no exterior, no passado, as quais os empoderaram para refletir sobre os temas da pesquisa no presente, com projeções para o futuro. Esses dados e registros que fazem partes primordiais no processo de análise

documental. O próximo capítulo, de análise, interpretação e discussão dos dados em foco, tece essa história.

CAPÍTULO – IV

ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS EM FOCO

4.0 INTRODUÇÃO

A investigação seleciona um tema raro na pesquisa aplicada relacionada ao ensino de línguas em comunidades maiores de países — o da formulação de políticas orientadoras para o vazio de que hoje se suspeita no contexto do Bloco BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) de nações. Chama-se o tema deste estudo como raro porque nada sobre ele é tratado na literatura de resultados de pesquisa publicados em livros e revistas especializadas. Os anais das reuniões de cúpula do Bloco BRICS nos últimos 16 anos (BRICS POLICY CENTER, 2024; GOV.BR, 2023) também não tratam do assunto de políticas para o ensino das línguas dos países consorciados, e conforme os dados sobre a contribuição do Brasil para a difusão do Português no exterior (MEC BRASIL, 2024; MRE, 2021, p. 105), nada disso foi pensado até agora, numa proposta de criação de um centro cultural em cada país do Bloco, no contexto dos países membros do BRICS que servisse como um embrião de oferta das línguas das nações participantes. Começando pela oferta do PLE-PBLE, em primeiro lugar, se existisse já um Centro Cultural Brasileiro (CCB) já em operação nos países do BRICS isso seria de grande impulso. O Brasil possui centros culturais em 24 países do globo, conforme os registros da coletânea oficial do Ministério das Relações Exteriores - MRE, do Governo do Brasil, publicada em 2021. Logo, com nossa proposta de um modelo de política macro do ensino de línguas dos BRICS, um Centro Cultural análogo ao brasileiro (CCB) poderia servir como um centro de cinco idiomas que ofereceria o ensino de sua própria língua como língua estrangeira e os das demais línguas, por exemplo, o Russo, da Rússia, o Hindi, da Índia, o Mandarim, da China e o Inglês da África do Sul. Como segundo plano, pelo menos, esses Centros Culturais Brasileiros (CCBs) ajudariam a dar ideias para a criação de novos centros do Ensino de Línguas dos BRICS em cada país do Bloco.

Este capítulo conduziu a análise de registros obtidos que foram analisados culminados em dados disponibilizados nesta tese aos quais todos os leitores terão acesso nesta ao longo deste capítulo. A pesquisa foi realizada com o propósito de construir e/ou

propor um modelo de política macro para o planejamento e difusão do PLE e das demais línguas da comunidade — o Hindi (Índia), o Mandarim (China), o Russo (Rússia) e o Inglês (África do Sul) do bloco BRICS. Diversos documentos e registros que formaram a base teórica desta tese serviram de anteparo para a proposição de um esboço de modelo de política macro. A análise de dados trabalha com citações documentais que são interpretados e depois discutidos como argumentos na situação do BRICS como locus de uma séria questão das línguas dos países membros, a busca de padrões reconhecíveis na área do Ensino de Línguas aplicados ao Ensino do PLE como exemplo e — do Ensino das outras Línguas do Bloco acima citadas, a evidenciação de conteúdos relevantes para orientar os cursos no futuro do Bloco, à aquisição-aprendizagem da(s) língua(s) alvo(s) e de decisões na implantação do ensino quanto à apresentação dos resultados ao público de especialistas e aos membros da profissão que vão atuar na área com o intuito de, eventualmente, executar o modelo segundo o que será proposto por este pesquisador amparado em procedimentos de autores como Bogdan e Biklen (1998).

4.1 ANÁLISE DOS REGISTROS CULMINANDO EM DADOS

Antes de tudo, a questão que surge no âmago desta pesquisa, e que precisava ser analisada de pronto, é a de intercomunicação entre membros do Bloco. Portanto, antes de tratar da análise propriamente dita dos registros coletados nas fontes, é importante considerar a situação do Bloco e se a questão das línguas foi pautada no seu bojo ou ainda não, tanto no plano geral como no caso de países membros, um a um.

Observa-se que a questão da língua de intercomunicação entre si (entre os chefes dos países do Bloco BRICS) não teve seu próprio espaço nas reuniões dos países onde se encontram os chefes e o pessoal do apoio do Bloco BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. A questão de línguas é um assunto desafiador se pensa-se em um Bloco econômico verdadeiro no qual os países membros têm acordos, investimentos e cooperações em uma multidão de setores. Em qual língua os chefes dos países do Bloco falam? Qual é a única língua de intercomunicação entre eles? Ou se eles têm uma língua ou ainda não têm? A resposta pode ser em palavras muito simples. Os chefes dos países utilizam suas línguas nacionais quando se encontram em cúpulas, reuniões ou encontros e

aproveitam o apoio dos intérpretes bilíngues. Por exemplo, quando o chefe do Brasil fala, ele fala em Português só e as falas dele são interpretadas por intérpretes pessoais dos chefes de outros quatro países em outras quatro línguas, em Russo (da Rússia), Hindi (Índia), Mandarim (China) e Inglês (África do Sul). Da mesma forma, o chefe da Rússia fala em Russo, e as falas dele são interpretadas pelos intérpretes oficiais dos chefes dos países do Bloco em línguas dos chefes. Esta observação tem sido considerada na base dos registros que mostram a inexistência de uma política do ensino de línguas dos BRICS nesses cinco países (MRE, 2021, p. 106).

O Bloco ainda não desenvolveu ou não pensou em um desenvolvimento culturalmente entre si, contudo, os chefes já enfatizaram em ter uma moeda comum dos países do BRICS nas últimas duas cúpulas de 2023 e 2024. Mas, pensar em ter uma língua comum do Bloco está fora do alcance, conforme observa-se o funcionamento do Bloco depois de últimas 16 cúpulas realizadas entre os países membros. Isso também significa que o meio de intercomunicação entre os empresários de todos esses países conta com a ajuda dos seus respectivos intérpretes, e a questão da solução linguística não foi levada a sério pelos chefes de estado de todos os cinco países.

Principalmente, esse bloco, por ser eminentemente econômico no seu nascedouro por enaltecer negócios entre os países da agremiação, e dado que o Inglês tem sido praticado como língua de intercomunicação geral entre os países integrantes do bloco, é natural que os estadistas ainda não tenham se aprofundado na necessidade de pautar essa importante questão da familiarização com as línguas internas dos BRICS, que, através desta pesquisa seja tematizada como ponto fulcral.

Analisando a situação do Português no Bloco, observa-se que a presença dessa língua tão importante e da cultura brasileira, igualmente consiste em grande parte no que se apresenta ao debate e à discussão da interface com quatro idiomas nos BRICS. A interface do português com os quatro idiomas que consideramos nesta tese são os de outros quatro países integrantes do bloco, a saber, o Russo da Rússia, o Hindi da Índia, o Mandarim da China, e o Inglês da África do Sul, respectivamente. O Inglês, no caso da África do Sul, foi levado em consideração devido a presença de 11 línguas oficiais no país sulafricano, das quais, de acordo com os registros extraídos da política educacional de 1997 (SOUTH AFRICA, 1997), o Inglês é a língua comumente falada por todos os grupos, inclusive ela se torna o idioma primordial para negócios e comércios em todo o

território sul africano (LANGUAGE EDUCATION POLICY, 1997; NATIONAL EDUCATION POLICY ACT, 1996; ACT 27 OF 1996).

Como o foco desta pesquisa é, principalmente, esboçar um modelo justificado de política macro do planejamento e difusão das línguas do Bloco, tomamos o Português como Língua Estrangeira- PLE-, como base de reflexão e discutimos as condições das outras línguas do Bloco para facilitar a proposição de um modelo macro para toda a Comunidade e baliza teórica para futuros pesquisadores da área de Ensino de Línguas do Bloco, no contexto dos BRICS, ou seja, os pesquisadores da área de cada língua dos BRICS vão poder realizar e executar pesquisas posteriores sobre o modelo que aqui adiantamos e fundamentamos. A formulação do modelo, de acordo com o que nos propomos nesta pesquisa, abre caminho para a fase que se avizinha da discussão e tomada de decisões sobre a questão das línguas e culturas no que virá a ser uma Comunidade BRICS de integração e desenvolvimento. (JAISWAL, 2019, p.132).

Os líderes políticos do Bloco que têm poder de tomada de decisões, até agora, prestaram pouca atenção a essa questão da convivência das línguas dos BRICS. Isso resulta na urgência por pautar-se uma pesquisa e providências objetivadas na forma de uma política de ensino de línguas, tarefa essa multifacetada e desafiadora no cenário internacional. Devido às marcantes diferenças culturais entre os países da Ásia como no caso da China e da Índia, principalmente, o Bloco deve, com urgência, merecer continuadas reflexões e uma política concreta na implantação das línguas dos BRICS no interior do próprio Bloco.

A questão que foi tratada ao longo desta pesquisa não desborda para lidar com decisões sobre as línguas nacionais ou oficiais dos países, porém, como o foco neste estudo é uma proposta de implantação dos idiomas do Bloco, ou seja, o que foi chamado aqui como “Política do Ensino de Língua” dos BRICS. O curso do PLE nos Centros Específicos de Línguas (CEL) do Bloco, por exemplo, e outros cursos de Russo, Hindi, Mandarim e Inglês nos mesmos centros, são importantes para que sejam passados por todas as fases de pressupostos que surgiram no processo de levantamento dos dados (MRE, 2021, p. 106, 127). No entanto, por meio dos registros da coletânea do MRE (PANORAMA DA CONTRIBUIÇÃO DO BRASIL PARA A DIFUSÃO DO PORTUGUÊS), que foram levantados em outubro de 2023, observa-se a inexistência dos Centros Culturais Brasileiros (CCB) nos países economicamente fortes do Bloco

discutido neste estudo. Por exemplo, os países como Rússia, Índia e China não têm os Centros Culturais Brasileiros (CCB). Neste sentido, conforme Calvet (2007), tanto uma política linguística quanto outra política de ensino de línguas, ambas são fatores de importância complementar uma à outra, no caso de se começar a ensinar as línguas dos demais países como segunda língua ou língua estrangeira, como ocorre denominá-la por tradição.

Dos registros e dados obtidos pelo Itamaraty, um órgão responsável do Ministério das Relações Exteriores para a difusão do Português Brasileiro (PB) pelo mundo, encontra-se a seguinte informação referente à atuação da rede dos CCB (Centro Cultural Brasileiro) e NEB (Núcleo dos Estudos Brasileiros) que estão espalhados em 28 países do mundo, conforme se vê na **figura 5** a seguir. Na figura 5, observa-se também que, os países do Bloco BRICS, como Rússia, Índia e China não possuem nenhum CCB e nenhum NEB até 2021 (MRE, 2021, p. 106).

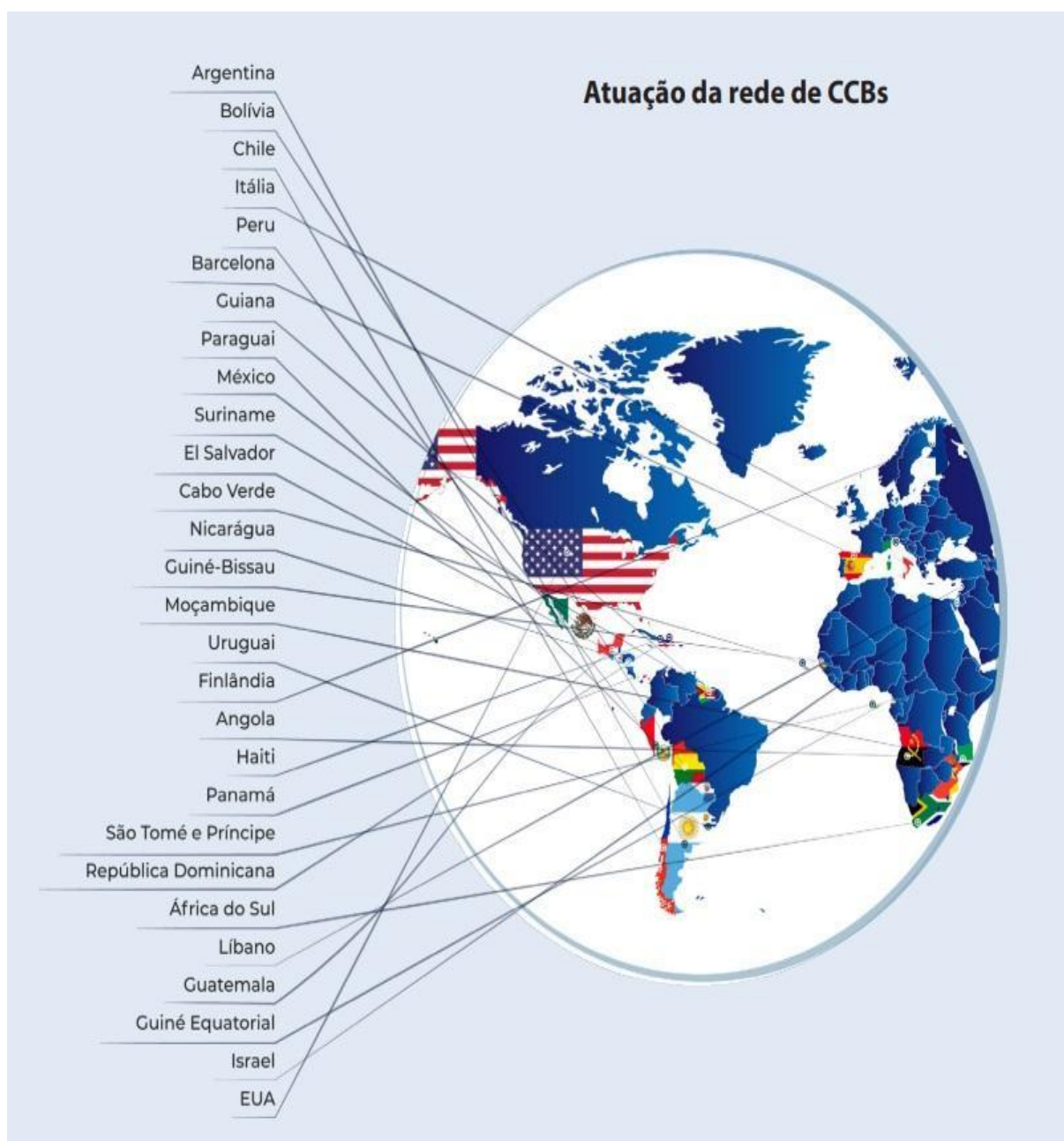
Em relação à divulgação da língua portuguesa, ou seja, o Português Brasileiro (PB) no exterior, outro ponto primordial observado pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC), do Ministério das Relações Exteriores, fundada em 1987, é que há um histórico do fomento da cooperação técnica internacional (CTI) do Brasil, assumindo papel central na agenda da CTI. Como princípios da cooperação técnica internacional brasileira, a ABC envolve as seguintes funções (MRE, 2021, p. 31):

- ❖ A promoção de autonomias nacionais na formulação e gestão de políticas públicas de desenvolvimento;
- ❖ A horizontalidade nas relações de cooperação e de equilíbrio de interesses;
- ❖ O benefício mútuo;
- ❖ O respeito à soberania e a não ingerência nos assuntos internos;
- ❖ A não imposição de condicionalidades;
- ❖ O reconhecimento e utilização das experiências e das capacidades locais; e
- ❖ O foco no desenvolvimento de capacidades humanas, institucionais e produtivas como base para o alcance de avanços qualitativos, mensuráveis e duráveis. (MRE, 2021, p. 31).

Analisando os princípios do órgão ABC, do Ministério das Relações Exteriores (MRE) que contribuem para a estruturação da pauta da CTI (Cooperação Técnica Internacional), os anseios do destinatário da cooperação pelas demandas e interesses do

país não foi evidenciada qualquer iniciativa da ABC para a difusão do Português Brasileiro e sua cultura nos países do Bloco BRICS até o momento. Contudo, em nome da internacionalização e divulgação da língua portuguesa (PB), os registros da Agência da Cooperação Brasileira (ABC) mostram que, até 2021, houve um acordo especial com Timor Leste, um pequeno país do sudeste asiático de língua oficial portuguesa, para a difusão da língua portuguesa e da cultura brasileira, e que a Agência Brasileira da Cooperação, por meio de ações continuará a prestar o seu apoio na disseminação do Português no exterior (MRE, 2021, p. 39).

Figura 05: Atuação da Rede de Centros Culturais Brasileiros (CCB) pelo mundo em 2021, sem incluir os países Rússia, Índia e China.



Fonte: MRE (2021, p. 106).

A **figura 05** apresenta os nomes dos países onde a língua portuguesa (PB) e sua cultura estão sendo divulgadas por meio da fundação da Rede de Centros Culturais Brasileiros (CCB) no exterior. Há nomes de 28 países nessa figura, porém, o número dos países onde está funcionando o CCB no exterior atualmente seja 24, distribuídos em

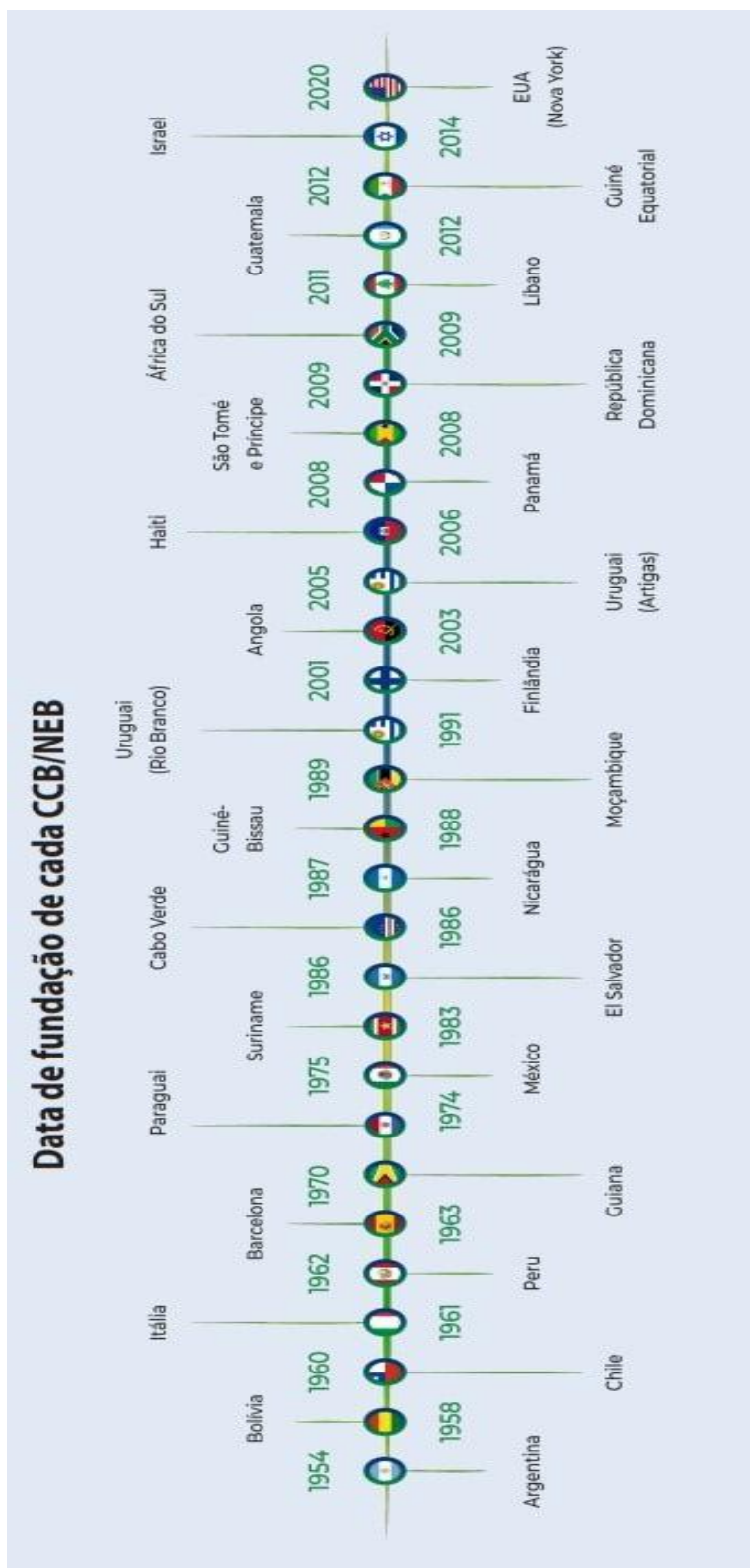
quatro continentes: África, América, Europa e Oriente Médio. Destaca-se que a rede ainda conta com 4 unidades de ensino no exterior, os Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs), em que um(a) professor(a) se encarrega de cursos de português à comunidade local (MRE, 2021, p. 105).

Por meio dos dados extraídos da coletânea oficial do MRE, órgão do governo brasileiro (MRE, 2021, p. 105), observa-se que os CCB constituem a unidade de maior expressão na rede do ensino do Português no exterior pelo Ministério das Relações Exteriores. Essa rede é responsável pela criação de polos de ensino do Português e da difusão da cultura brasileira. Observa-se, ainda, que o CCB não conseguiu pensar na criação de uma única unidade nos países como China, Índia e Rússia até o ano de 2021. Os dados não dão a entender o desafio enfrentado pelo CCB do Ministério das Relações Exteriores (MRE) para a criação/fundação das unidades na Índia, China e Rússia, com que o Brasil mantém uma relação econômica (além de relação diplomática que tem uma história de mais de 70 anos) extremamente forte e inevitável. Esses dados são suficientes e primordiais para nosso estudo que trata de propor uma política macro do ensino de língua nos países do Bloco BRICS, para que o Português Brasileiro (PB) e suas culturas sejam divulgados nos países do Bloco, e as línguas e culturas dos outros países do Bloco tenham lugar na política do ensino de línguas dentro dos países da Comunidade.

Examinando de perto a **figura 05**, nota-se que, em linhas gerais, a fundação de centros culturais mantém relação com as estratégias de política externa do país, onde encontra-se forte ênfase na criação dos centros culturais na América do Sul, nas décadas de 1950, 1960, 1970 e 1980.

Na **figura 06**, abaixo, apresentam-se os nomes dos países, com as datas de fundação das unidades dos Centros Culturais Brasileiros - os CCB e Núcleo dos Estudos Brasileiros - NEBs, por sucessivos governos do Brasil no protagonismo do MRE.

Figura 06: O ano de Fundação de cada Centro Cultural Brasileiro (CCB) e Núcleo de Estudos Brasileiros (NEBs) pelo mundo



Fonte: MRE (2021, p. 107)

Os dados sobre a criação e o funcionamento dos Centros Culturais Brasileiros (CCB) foram obtidos do Ministério das Relações Exteriores. A **figura 06** apresentada antes deste parágrafo, conta com um único país do Bloco BRICS, a África do Sul. E, também, é interessante saber que a criação do Centro Cultural Brasileiro (CCB) na África do Sul tomou lugar em 2009, no entanto, conforme a informação do Itamaraty, do MRE, em 25 de outubro de 2023 (MRE, 2021), o curso formal do Português Brasileiro (PB) e a cultura brasileiras começou somente a partir de 2022.

A justificativa do Ministério das Relações Exteriores referente à abertura do Centro Cultural Brasileiro (CCB) na África do Sul (ignorando outros países potentes do Bloco BRICS) é que os países africanos recebem tratamento prioritário nas políticas brasileiras das últimas décadas. O Brasil mantém acordo de uma política de internacionalização das instituições superiores, e conforme esse acordo recebe alunos de todos os países do continente África. A África do Sul também faz parte dos países africanos desse acordo. Por outro lado, segundo os registros do MRE (2021, p. 107), como a economia brasileira na América Central levaria a uma segunda onda de abertura de Centro Cultural Brasileiro - CCB na década de 1990, da mesma maneira, a crescente presença da África do Sul em foros de concentração relevantes para o Brasil, como o IBSA (India Brasil and South Africa) e o BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), terá influenciado a decisão de fundação de uma unidade do CCB em Pretória, na África do Sul, em 2009.

Ressalta-se que os dados do Ministério das Relações Exteriores, Governo do Brasil, sobre os países membros do BRICS provavelmente estão desconsiderando a seriedade do fato de que a África do Sul não é o único país potencial do Bloco BRICS. E, também, é evidente que a África do Sul integrou-se no Bloco BRICS em 2011, participando na III cúpula do Bloco que se chamava anteriormente apenas BRIC (sem letra S de South Africa em inglês). A questão que é tratada aqui é que o país sul-africano em 2009 não fazia parte do Bloco BRICS (GOV.BR, 2024; BRICS POLICY CENTER, 2024, BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2024; CNN BRASIL, 2024). A presença da população africana e das culturas africanas no Brasil pode ser um fator principal na abertura do Centro Cultural Brasileiro, na cidade de Pretória, África do Sul, em 2009.

Vendo essa situação da abertura dos Centros Culturais Brasileiros no exterior nos parágrafos anteriores, evidenciamos que, há, de fato, ausência de uma política concreta

do Ensino de Línguas no Bloco BRICS. Portanto, na elaboração desta tese, são consideradas as teorias de políticas do ensino de línguas propostas por alguns autores da área Aplicada da Linguagem, entre eles Castro Neto (2013), Mendes (2004) e Calvet (2007), entre outros.

Conforme Calvet (2007, p. 3), uma política linguística é considerada como “as decisões de cada Estado e/ou País relativas às línguas e à sociedade”. Ele quer dizer que a política linguística é a base de tudo na implantação de algum curso de língua materna ou Língua 1. O mesmo autor, citando certas circunstâncias e certos aspectos de uma política linguística (no geral) de maneira geral, diferencia uma *política linguística* de uma *política de ensino (oferta) de línguas*. Para ele, se existe no cenário atual uma política linguística vigente, a se tornar vigente ou sendo implementada num dado país, essa política é base para a escolha das línguas a serem ofertadas no Bloco. Uma política linguística deliberada ou vigente ainda que por omissão, será sempre da alçada de cada país, servindo, portanto, como base explícita ou implícita para que uma proposta aplicada como essa seja formulada. Nesse contexto, há de se executar, propriamente, uma *política de ensino de línguas* que focalize como se dará a oferta e o funcionamento de propostas nessa direção.

Portanto, tomando como base a teoria do autor Calvet (2007), é preciso acatar a inexistência de iniciativas para uma política do ensino de línguas no contexto do Bloco BRICS, ao menos até o momento. Porém, como o bloco já completou quase 21 anos desde a sua formação e 16 anos desde a primeira cúpula na Rússia, precisamos prestar atenção à alguma pauta referente ao assunto abordado nas cúpulas, principalmente. Foi preciso indagar se o BRICS como bloco já pautou alguma vez a questão das línguas no seu bojo.

Pelo que se observou por meio do levantamento dos registros, descobriu-se que os governos de todos os cinco países que integram o bloco BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul – verifica-se que não houve até o momento a escalação dessa pauta da política de ensino nos encontros, ou seja, eles ainda não pensaram que “essa perspectiva de pautar a questão das línguas merece objetivas reflexões e política”. No entanto, conforme discutimos nos parágrafos anteriores, uma política de ensino de línguas desempenha um papel de suma importância na implementação de uma língua, seja ela uma língua materna ou estrangeira. Essa questão deve ser levada em

consideração como um assunto que os BRICS devem levar o Bloco para além do status que eles têm de ser apenas um bloco de comércio, negócios e diplomático (MOUTINHO, 2013; MOUTINHO e ALMEIDA FILHO, 2015).

Por meio dos registros coletados (Ver a fonte no quadro 08, do capítulo 03, e na seção de referências desta tese também), constatamos que não estão presentes evidências de uma política deliberada para a difusão das línguas dos BRICS. O Bloco, talvez, não tenha dado atenção ao contexto de uma relação cultural entre os países que compõem os BRICS. Para entender claramente a importância de uma política do ensino de línguas e como ela funciona com maior efetividade, trazemos aqui um exemplo de uma promulgação de portaria do governo do Brasil referente à implementação de língua portuguesa no norte do país. O poder de uma política de ensino pode ser visto através da promulgação de um diretório dos índios em 03 de maio de 1757, no Brasil. Essa política de ensino de língua no início do século 18 foi precedida ou acompanhada de uma medida radical em política linguística singularizando a língua portuguesa como a única língua permitida para as relações e negócios no Brasil de então.

[...] citando a promulgação do diretório dos índios em 03 de maio de 1757, o que afirmou que a língua geral deixou de ser usada nas regiões do norte do Brasil, e que o português assumiu seu lugar em todo o país, nos atos públicos da colônia. Esse foi o resultado da decisão do Marquês de Pombal que determinou a implementação do português como uma língua obrigatória em todo o país, e rejeitando o ensino das línguas gerais do Brasil que já existiam desde anos (FIORIN, 2013 apud CASTRO NETO, 2013, p. 27).

No contexto de ser o português uma língua pluricêntrica em termos de padrões aceitos nos países de língua portuguesa, e sendo o Brasil um país de tamanho continental em termos de número de falantes do idioma português, chama a atenção a escassez de políticas públicas de ensino do português no exterior. O Brasil é um país geográfica e demograficamente grande, e é um dos países com maior economia do mundo também. Além disso, sendo esse o maior país com falantes do português no mundo, sobressai o fato de ainda não possuir uma política explícita e constante para a disseminação do português e da cultura brasileira no exterior (ALBUQUERQUE, 2021).

Por outro lado, Portugal sendo um país pequeno territorial e demograficamente, mas sendo ele o país no qual se originou a língua portuguesa, coube a ele assumir uma posição de liderança na elaboração de políticas e ações para a promoção da língua,

cultura, história e literatura em português no mundo. O mesmo país, a partir da década de 1980, assumindo a liderança de promover as culturas de base portuguesa para restabelecer a própria herança cultural portuguesa, fez mais esforços em (re)divulgar a língua nos países, incluindo a Ásia e outros (JAISWAL, 2021).

Contudo, o Brasil ainda não assumiu com máxima força essa responsabilidade da mesma forma que Portugal com relação à disseminação da língua portuguesa e suas culturas. A cultura brasileira é muito rica considerando se comparada a de outros países mais novos falantes de português. Essa falha da política do ensino da língua portuguesa no exterior prejudica a divulgação da variante brasileira da língua portuguesa, tornando-a menos conhecida e praticada no mundo. Não se pode descartar que o mundo tenha interesse específico em aprender o português do Brasil. Porém, como é que alguém de outro país não falante desse idioma pode aprender a língua portuguesa se não houver reflexões e políticas explícitas referente à disseminação dessa língua?

4.1.1 O ENSINO DE LÍNGUAS NOS PAÍSES DO BRICS

Cabe destacar que há, ainda, lacuna muito grande em pensar que existem variedades linguísticas de certos idiomas, supostamente do primeiro mundo, que garantem a implementação de uma política de planejamento de ensino de línguas. Outros países do Bloco, como a Índia, possuem mais de uma língua oficial (são 23 línguas oficiais das quais duas, o Hindi e o Inglês são línguas nacionais e oficiais do país). A Índia, nesse contexto, tem uma política de ensino de línguas estrangeiras mais forte comparada à dos outros países como a Rússia, a China e o Brasil. No contexto indiano, o ensino de qualquer língua estrangeira vem em 4º lugar, ou seja, uma língua estrangeira é ensinada como quarta língua na Índia, visando a atender os requisitos do sistema de ensino de Três Línguas Indianas (JAISWAL, 2019, 2021, 2024). A seguir é apresentado, no **quadro 09**, o funcionamento do ensino de línguas na Índia.

Quadro 09: O Ensino de Línguas no Sistema Curricular Indiano

Estados da Índia	1ª Língua	2ª Língua	3ª Língua	4ª Língua
Estados falantes da língua Hindi	Hindi	Inglês	Uma língua indiana moderna regional	Língua Estrangeira (Espanhol, Francês, Russo, Japonês etc)
Estados que não consideram o Hindi como sua língua materna e/ou que não é ensinado como primeira língua	Línguas regionais oficiais (10 ao todo?)	Inglês	Hindi	Língua Estrangeira (Espanhol, Francês, Russo, Japonês etc)
Alguns poucos Estados que mantêm o Inglês como Primeira Língua Escolar	Inglês	Hindi	Uma língua indiana moderna (20 ao todo?)	Língua Estrangeira (Espanhol, Francês, Russo, Japonês etc)

Fonte: Autor (2024), baseado em Jaiswal (2019).

O ensino de línguas na Índia é apresentado no **quadro 09** para evidenciar uma diversidade de línguas no processo do ensino-aprendizagem dentro do país. O ponto destacável é como alguns estados do Nordeste da Índia adotaram o inglês como primeira língua do ensino. Os dados enfatizam que a probabilidade de falar inglês na Índia está cem por cento ligada à prosperidade de um estado e à presença do cristianismo que abriu caminhos de educação para muitas populações que não tinham acesso a ela (AGNIHOTRI, 2001; JAISWAL, 2019).

Por exemplo, Assam, na Índia, é um estado que mantém uma proporção relativamente alta de falantes de inglês, apesar de ter baixos níveis de renda e cristianismo limitado. Também, esse estado já possui outras línguas locais, como *Assamese* e *Bengali*, por exemplo. Outro exemplo desse tipo é o estado de **Nagaland** no **Nordeste da Índia** que por meio de uma lei adotou o inglês como primeira língua do sistema escolar, um caso raro na Índia.

Cabe destacar que, o **quadro 09** mostra que uma língua estrangeira é ensinada como 4ª língua no sistema escolar, em geral.

Sobre outro país do Bloco, a China, que tem a segunda maior economia do mundo, ela conta com uma política do ensino do inglês como língua estrangeira para que o país possa ter publicações científicas reconhecidas no mundo. Além disso, o ensino de outras línguas estrangeiras toma lugar normalmente, sendo elas ensinadas e aprendidas como em outros países.

Quadro 10: Ensino de Línguas no Sistema Curricular Chinês

País	1ª Língua	2ª Língua	3ª Língua
China	Mandarim	Inglês	Língua Estrangeira Eletiva

Fonte: Autor (2024).

O ensino e aprendizagem de línguas na China é apresentado no **quadro 10**. O país que tem o Mandarim como sua língua principal foca no ensino de inglês instrumental também. O ensino de inglês como língua estrangeira é muito forte dentro do país, independentemente de o povo não falar precisar do inglês internamente para a comunicação entre nacionais. Em relação à divulgação da sua língua materna, o país possui uma rede de centros culturais coordenados pelo **Instituto Confúcio**, espalhado no exterior, e investindo bastante na divulgação da língua, cultura e gastronomia mundialmente. O país oferece outras línguas estrangeiras também, contudo, o inglês torna-se uma língua estrangeira principal. Os dados, que podem ser verificados em publicações oficiais (WEI, 2020) indicam o movimento científico nas instituições em todas as áreas, especialmente em tecnologia e inovação. Isso quer dizer que a China,

ainda que mantenha uma única língua oficial como o Mandarim, pensa no mundo global. Essa é a razão pela qual o país mostra mais investimento no ensino de línguas e espalha sua presença em quase todos os países com os quais mantém relações diplomáticas.

Contudo, o Brasil também tendo o ensino obrigatório do inglês como segunda língua ou língua estrangeira no sistema curricular escolar na educação básica, ainda sente falta de um maior número de publicações científicas reconhecidas no mundo em língua inglesa, publicando o grosso dos trabalhos científicos na sua língua materna, o português.

Quadro 11: Ensino de Línguas no Sistema Curricular Brasileiro

País	1ª Língua	2ª Língua	3ª Língua
Brasil	Português do Brasil (PB)	Inglês	Espanhol e/ou Outra Língua Estrangeira Eletiva

Fonte: Autor (2024).

O **quadro 11** representa o funcionamento do ensino-aprendizagem de línguas nas escolas do Brasil. Como ocorre nos outros três países do Bloco, por exemplo, Rússia, Índia e África do Sul, o Brasil não é um país que tenha mais de uma língua nacional ensinada no sistema curricular. Contudo, existe o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, das quais o inglês é o idioma principal fazendo parte obrigatória do currículo na educação básica. Portanto, se falarmos do ensino de línguas, o Brasil facilita o ensino de inglês na escola para a população em geral, mas, falta resolver a questão da eficácia do ensino praticado no gigantesco sistema escolar do país.

Existem centros especializados de línguas estrangeiras em alguns estados da federação brasileira. O Distrito Federal é o principal a prover a oferta pública de línguas aos alunos das escolas da rede pública, por meio de mais de vinte Centros Interescolares de Línguas, os CIL. Nessas unidades os aprendizes conseguem adquirir uma competência comunicativa nas línguas e a população reconhece os seus resultados. No entanto, as línguas dos BRICS, como o Hindi, o Mandarim, o Português e o Russo não fazem parte da oferta de línguas nesses Centros. Esse acréscimo já poderia contar como iniciativa de abertura aos BRICS poupando a abertura de um novo Centro em separado.

Quadro 12: Ensino de Línguas no Sistema Curricular Russo

País	1ª Língua	2ª Língua	3ª Língua
Rússia	Russo	Qualquer uma das 35 línguas regionais do país (Ex. checheno, ucraniano, tártaro crimeano (Crimean Tatar) etc.)	Língua Estrangeira (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, e outras línguas estrangeiras)

Fonte: Autor (2024).

No **quadro 12**, que apresenta o ensino de línguas na Rússia segundo sua política linguística atual, o Russo é a principal língua oficial do país, com a oferta de 35 outras línguas regionais que existem em todo o país. Os alunos podem escolher sua língua regional de acordo com a ofertada nas escolas. A demanda pela aprendizagem do inglês como língua estrangeira é muito alta entre os potenciais estudantes de qualquer língua estrangeira (LAWRICK, 2011; PROSHINA, 2010). Além do inglês, os alunos aprendem os idiomas alemão, espanhol, francês, e mandarim. Além disso, existem algumas línguas africanas que são ofertadas como línguas estrangeiras no país, em instituições preparadas para tal. O Português é ofertado em escolas especiais de tradução e de relações internacionais na capital russa. No seguinte **quadro 13**, trata-se do ensino de línguas na África do Sul.

Quadro 13: Ensino de Línguas no Sistema Curricular da África do Sul

País	1ª Língua	2ª Língua	3ª Língua
África do Sul	Inglês (meio de escolarização)	Qualquer uma das línguas africanas regionais do país (Zulu, Xhosa, Africâner)	Língua Estrangeira, em geral (Espanhol, Francês, Holandês)

Fonte: Autor (2024).

Colonizada por britânicos durante muito tempo, a África do Sul possui o Inglês como primeira língua oficial do país multiétnico, e para poucos como língua materna. Por isso, no **Quadro 13**, foi indicado o inglês como primeira língua. O inglês desempenha o papel de língua principal de comunicação no país, fazendo com que seus cidadãos comecem a aprender o inglês na educação básica desde a infância. No entanto, o país tem mais onze línguas locais e regionais em que as pessoas de cada região se comunicam. Isso pode ser um fator principal para que o país tenha menos interesse em divulgar o inglês como sua língua principal no exterior, do modo como ocorre nos Estados Unidos e no Reino Unido.

Esta subseção do ensino de línguas nos países do BRICS trouxeram os parâmetros para a explicitação das políticas dos países em relação ao funcionamento do ensino de línguas e divulgação de culturas. Os quadros da série nesta subseção trazem informações das políticas de cada país do Bloco, sobre ofertas de línguas maternas e primeiras, línguas estrangeiras e segundas, e línguas adicionais ensinadas, entre outros, nos sistemas curriculares de respectivos países. Foi importante indagar as informações por meio dos registros oficiais de cada país integrante do Bloco para chegar ao ponto de propor um modelo de política macro do ensino de línguas dos BRICS nos centros especiais de línguas (CEL).

O propósito desta pesquisa é o de modelar a divulgação do Português nos países dos BRICS dentro da perspectiva de propor um modelo de política de ensino de línguas para o Bloco como um todo. Por isso, voltando ao tema do ensino do Português no

exterior, principalmente nos países mencionados nesta tese, é forçoso que se considerem novas medidas e novos centros para a oferta da língua portuguesa como língua de escolha nos BRICS. Destaca-se que, de acordo com o Instituto Rio Branco, o Itamaraty, do Ministério das Relações Exteriores do Governo do Brasil, o Instituto Guimarães Rosa foi criado com a prerrogativa de elaborar políticas e implementar ações que divulguem a língua portuguesa do Brasil e sua cultura no exterior, embora o incremento das iniciativas tenha sido modesto até agora. Existe a necessidade e o desejo de divulgar a cultura brasileira no mundo devido a ser o Brasil um país que recebe grandes contingentes de refugiados e imigrantes do mundo na América Latina. E são necessárias medidas expressas em políticas considerando que os países do Bloco BRICS são economicamente potentes para tal.

Devido à insuficiência de política pública do ensino de língua(s), na divulgação e na promoção do Português Brasileiro e sua cultura (MRE, 2021, p. 107) nos países principais do Bloco BRICS, por exemplo, na Rússia, na Índia e na China, o Brasil não conseguiu ainda receber estudantes provenientes de países asiáticos e da Rússia trazendo um dado já ao assunto discutido nesta tese. Essa falha da política do ensino de língua cria uma barreira inevitável ao processo de ampla internacionalização das instituições superiores do Brasil. A internacionalização das instituições superiores tem sido uma meta do Brasil desde meados do século XX, porém, se calculamos o número dos estudantes e pesquisadores da Índia, Rússia, China e África do Sul que o Brasil recebeu desde então, a porcentagem dos estudantes desses países é insignificante.

Considerando-se os dados detalhados da coletânea oficial do Ministério das Relações Exteriores, “Panorama da Contribuição do Brasil à Difusão do Português” (MRE, 2021, p. 105-121), observa-se que há falta de política do ensino de língua portuguesa do Brasil que não abre caminho aos alunos asiáticos para que venham estudar no Brasil. É fato que o Português Brasileiro (PB) é raramente ensinado nos países asiáticos e do extremo leste europeu. Os registros da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) que tratam da difusão do Português no exterior mostram que a ABC ficou limitada em Timor Leste, por sua condição de país membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) (MRE, 2021, p. 32, 39). Nesse sentido, não foi encontrada nenhuma iniciativa pública, ou política pública, de parte do Governo do Brasil na difusão do Português Brasileiro (PB) nos países importantíssimos do Bloco BRICS com que o Brasil mantém estritas e significativas relações econômicas.

Para que haja uma política de ensino de línguas do Bloco BRICS, os países Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul precisam adotar uma política conjunta que facilite a integração dos estudantes e pesquisadores em torno do aprendizado das culturas dos países que compõem o Bloco e que conheçam os países sem enfrentar barreiras ou choques advindos das línguas e culturas para que o Bloco não apenas fique limitado a ser um bloco econômico de livre comércio. A proposta e discussão de uma política como produto desta pesquisa baseia-se em teorias e dados extraídos de fontes que foram, ainda, apresentados compactamente num quadro no (quadro 08) do capítulo 03.

Em vinte e um anos de criação do Bloco, e não tendo localizado nas fontes uma política sobre o ensino de línguas nesse espaço, é preciso perguntar-se se esse vazio não foi a origem do estreitamento cultural, científico e educacional entre seus membros. Se o Bloco pensa em expandir os negócios além do que já existe, hipotetizamos que urge a criação de uma política de ensino de línguas e ações consequentes, política essa que servirá de farol diplomático cultural pelas línguas. Essa providência de uma política de ensino de línguas no bojo da agremiação pode trazer os países mais distantes para mais perto, numa plataforma que facilitará o entendimento entre os sócios facilitado pelos idiomas e culturas de cada um deles.

4.1.2 RAZÕES PARA NÃO ADMITIR UM VAZIO DE POLÍTICA

Sobre a questão da introdução de uma política macro no lugar do vazio hoje constatado é preciso asseverar que nada substitui uma política explicitada para que haja consciência sobre as vantagens e limitações e que isso possa ser a base de contínuo desenvolvimento das relações entre os países e seus cidadãos. Nesta pesquisa foi tomado como microcosmo de todo o Bloco o que tem a ver com o PLE na perspectiva do Brasil como um dos integrantes do Bloco. Contudo, esse é um expediente didático para que o mesmo seja feito com cada um dos países e suas línguas de representação. Ressalta-se, portanto, que há, de fato, necessidade de se estabelecer uma política de ensino das línguas para cada um dos cinco países balizada por um documento guia geral contendo o histórico do Bloco e os parâmetros para a explicitação das políticas dos países.

Por meio de levantamento feito para esta pesquisa para substanciar o estudo (CASTRO NETO, 2013; MENDES, 2004; MRE, 2021, p. 32, 105-107; BRICS POLICY CENTER, 2024), foi possível concluir que nenhum documento ou autor discute o conceito de política de ensino de línguas contrastando-o com o de política linguística. A perspectiva de se explicitar um modelo de política para o ensino de línguas dos BRICS foi a proposta de avanço e inovação nesta pesquisa. Foram consultados e confirmados todos os registros relevantes na busca de uma base para essa política e como forma de confirmação do modo de praticar uma política para o Português nos BRICS. Outros dados que levamos em consideração, são duas teses da área de Política do Ensino do PLE do autor Castro Neto (2013), e da autora Mendes (2004) que enfatiza a inclusão da interculturalidade numa política do ensino de língua, no caso do PLE.

Nota-se que, a minha pesquisa sobre um planejamento do ensino de línguas dos países do Bloco BRICS no Bloco BRICS não foi motivada pela premência de se conduzir um estudo sobre o BRICS em si (por isso, chamamos o BRICS de um caso), mas por ser uma investigação do que é preciso fazer numa peça escrita coesa que foi chamada de plano de política pela instrução de línguas para melhorar as chances de futuro do bloco, seja ele o BRICS ou outro qualquer, ou seja, um modelo de política de ensino de línguas era o que de mais valor havia.

Outro aspecto da proposta deste estudo, desde sempre, foi pensar um modo efetivo de aproximar os países membros do Bloco linguística e culturalmente. Portanto, ressalta-se que este estudo não foca primordialmente no BRICS como construção histórica, mas sim, no BRICS como um caso de união com grande diversidade no qual a inserção de uma política produziria um efeito de aproximação e, talvez, integração lenta entre os países membros conduzindo-os ao patamar de uma comunidade no futuro. A pesquisa concentrou-se, portanto, numa proposta de modelo de política de ensino de línguas que possa ser implementado e testado ao final em sua validade interna. O modelo serviria não só ao Português que pode reforçar suas políticas para o Brasil, mas igualmente ao Russo, Hindi, Mandarim e Inglês sulfricano. O contexto do ensino das línguas e culturas dos países membros do Bloco BRICS foi levado em consideração na evidenciação das demandas mútuas dos países, das suas culturas, e das tecnologias digitais que facilitarão a instrução em todos os países membros do Bloco (DAMICO, 2014).

Portanto, a ilustração de como proceder ao plano de política centra-se, no caso desta pesquisa, nas especificações para uma língua, o PBLE (Português Brasileiro como Língua Estrangeira). Toda a operação de desenho de uma política pode ser representada num modelo macro (mais amplo) de política. A preparação do plano de política prevê um Comitê Geral que propõe diretrizes gerais para o planejamento do ensino das línguas oficiais do BRICS e da própria língua de cada país na perspectiva de língua estrangeira (LE) a ser ofertada nos demais países irmanados pelo acordo entre si celebrado. Todo o processo de ensino de línguas dos BRICS, aqui centrado no ensino do PBLE para ilustrar o trabalho com as demais línguas, dependerá, também, das condições locais de cada país do Bloco, e dos termos do planejamento para cada idioma de modo que fique compatível com as realidades locais/nacionais de onde vá ser ensinado. Além disso, a dimensão de interculturalidade (no convívio de culturas) não será alienada do planejamento para que a experiência de aprendizagem possa ser colhida nos seus efeitos de diplomacia cultural pelas línguas pensando em gerações de aprendizes numa mesma escola e família.

Ademais, a análise dos aspectos delineados do modelo que hipotetizado como o mais contemporâneo dentre as propostas de políticas do ensino de línguas conhecidas é uma fase da pesquisa que se aplica constantemente na avaliação do modelo como procedimento de validação interna.

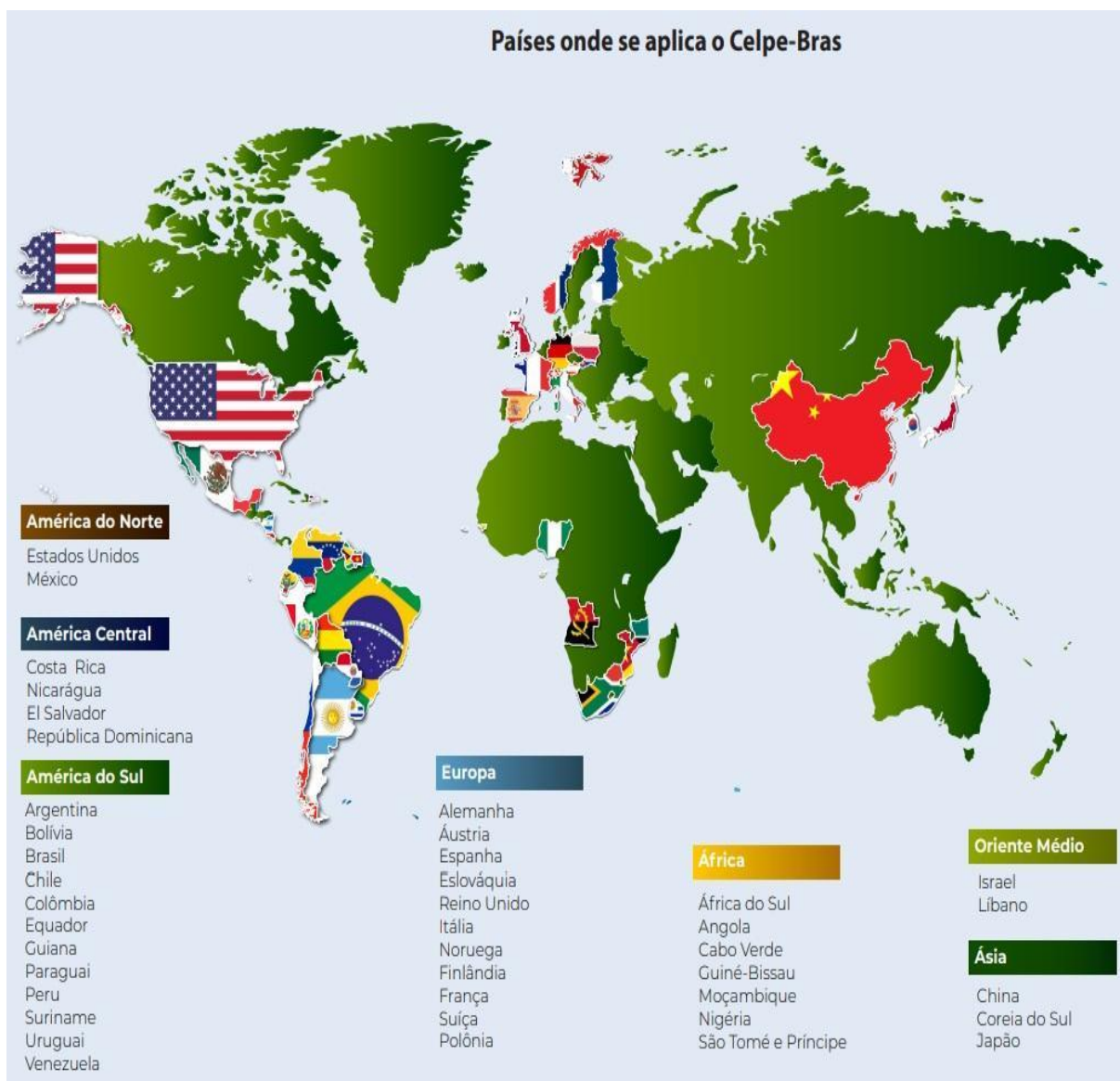
A partir da formação do Bloco, em não havendo política vigente para o ensino das línguas, foi produtivo buscar o histórico da fundação dos Centros Culturais Brasileiros (CCBs) no exterior (MRE, 2021, p. 107) desde 1940. Os centros inicialmente chamados de Centros de Estudos Brasileiros (CEB) foram muitas décadas mais tarde convertidos em Centros Culturais Brasil- País hospedeiro, lembrando a política norte-americana de criar não centros de línguas, mas centros culturais o que ampliava o escopo. O ensino do Português como Língua Estrangeira tomou lugar nos atuais quase três dezenas de países, e a adoção de um exame único de proficiência ou desempenho comunicativo trouxe um efeito retroativo atualizador do ensino gramatical estruturalista que predominou até os anos 80 do século passado. O Bloco BRICS, apesar de sua auspiciosa base comum de negócios correspondendo a mais de 25% do PIB mundial foi, basicamente, criado como bloco econômico (GOV.BR, 2024) mantendo um vazio incômodo em aspectos atualmente mais valorizados como os das trocas de estudantes e pesquisadores em torno do conhecimento e da cultura. Os registros dos Centros Culturais Brasileiros (CCBs) existentes no exterior, podem ajudar no lançamento de propostas para as línguas do

BRICS, tanto pelos acertos quanto por suas omissões. Um plano de política de ensino das línguas do BRICS começando pela introdução do Português em cada um dos quatro outros países membro. Assim, cada país elabora sua proposta de ofertar, inicialmente em apenas um centro de estudo das línguas em cada país como forma de testar o terreno e calibrar os cursos em níveis e estágios levando em conta as distâncias tipológicas entre pares de línguas e o tempo dispensado à aprendizagem das línguas e orientada por metas de comunicação.

A política pode, então, conter ideias (ou seguir ideias) para criar, inicialmente, pelo menos um Centro Cultural dos BRIC em cada país, e mais tarde, ampliar a rede pela criação de alguns centros no exterior onde se aplica o Celpe-Bras, como ocorreu na China (ver na **figura 07**), por exemplo (MRE, 2021, p. 127). Ressalta-se que como não existe ainda nenhum plano da difusão do Português Brasileiro (PB) no contexto do Bloco BRICS, esse é nosso objetivo de produzir uma resposta para um vazio constatado.

É interessante notar que o Ministério das Relações Exteriores do Governo do Brasil não pensou em tomar alguma iniciativa na criação dos Centros Culturais Brasileiros (CCBs) em países como China, Índia e Rússia até o momento, mas, criou o centro de aplicação do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), um exame oficial brasileiro para a comprovação de proficiência em língua portuguesa na China. Ver a **figura 07** (MRE, 2021, p. 127).

Figura 07: Lista dos Países Onde se Aplica o Celpe-Bras sem Índia e Rússia



Fonte: MRE (2021, p. 127).

Observando os dados sobre a política de contribuição do Brasil para a difusão do Português no exterior, parece preocupante a decisão do Ministério das Relações Exteriores - MRE, do Governo do Brasil, a forma pela qual o ministério criou o centro de aplicação do Celpe-Bras nos países, evitando ou ignorando a duplicação de CCB num mesmo país onde já exista a aplicação do Celpe-Bras. A China, na **figura 07** acima, é um exemplo dessa desorganização na criação do posto de aplicação do Celpe-Bras-

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, sem que venha junto a criação de um Centro Cultural Brasileiro - CCB (MRE, 2021, p. 107).

A questão (que não foi resolvida na coletânea) é como o Governo do Brasil, por meio do Itamaraty, do Ministério das Relações Exteriores - MRE, quer difundir o ensino do Português (PBLE) e a cultura brasileira na China, pela aplicação do exame Celpe-Bras sem a presença de um único CCB - Centro Cultural Brasileiro, no país. Nesse sentido, nossa pesquisa aqui relatada é relevante na exposição de falhas na política de difusão do Português.

Atualmente, conforme Priscila Caneparo, da Universidade Federal do Paraná, professora de Direito Internacional, o bloco BRICS é basicamente um grupo dos países que estão crescendo e se desenvolvendo economicamente (CNN BRASIL, 2023). Esses países integrantes estão localizados em diversos continentes do mundo: Ásia, na África, na América do Sul, e na Europa. Devido a isso, dá para ver a distância que os países geograficamente estão muito distantes uns dos outros. Destaca-se que o Bloco já mantém, no tratado, uma relação crescente em diversos setores desde meados da década de 2000. Os países possuem diferentes idiomas: Português, Russo, Hindi, Mandarim e Inglês sul-africano. Nesse contexto, nenhum idioma dos países integrantes é da mesma família.

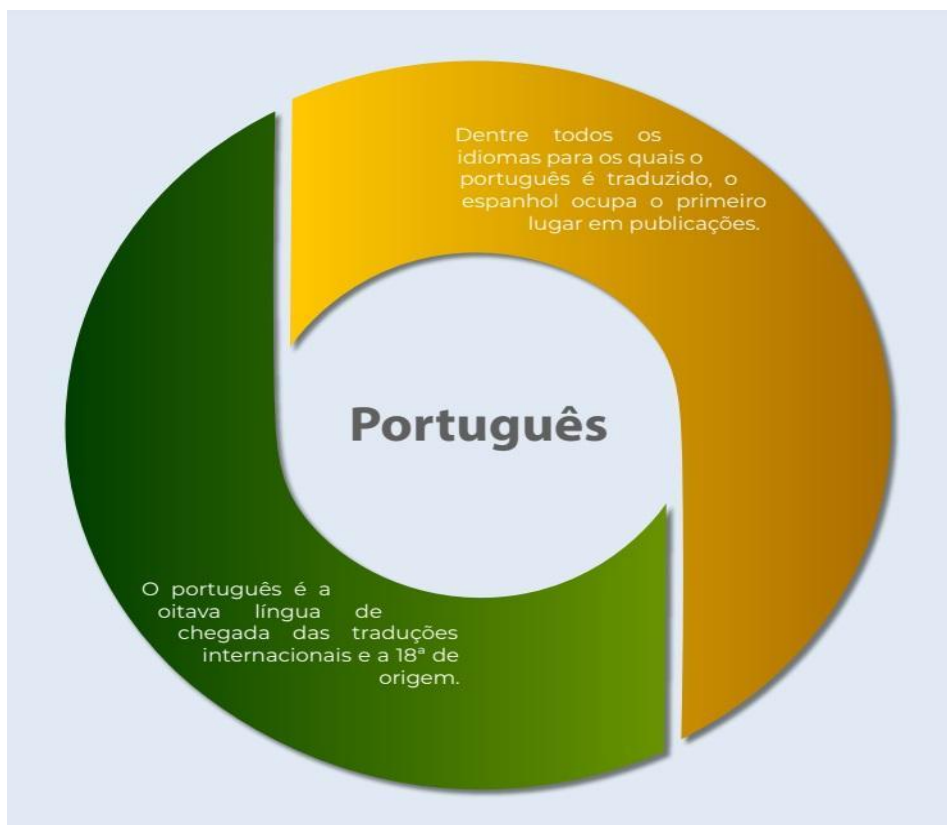
Havendo essa lacuna de línguas aparentadas, necessita-se que haja uma política que forneça uma solução de ponte linguística entre os países integrantes. A política pode adotar ideias da política de difusão do Português sendo ofertado nos CCBs no exterior. Contudo, quando se fala de um modelo de política, esse modelo pode ser gerado para organizar a especificação da política. Ela parte da filosofia derivada da caracterização do beneficiário (bloco, país, estado e instituição) e os passos na formulação de como se dará o ensino das línguas e culturas. Para resolver esse problema de comunicação, propõe-se iniciar com a oferta do português no Bloco.

Respondendo alguma pergunta possível com relação à oferta do PLE nos BRICS, começa-se pela indagação sobre como implementar tal política. É claro que não é simples iniciar a oferta do PLE - Português como Língua Estrangeira, Centros Específicos de Línguas - CEL nos países do Bloco BRICS em um dia, ou em um ano, sem planejamento adequado e sem o apoio dos órgãos governamentais dos países membros do Bloco. É, porque, essa política envolve as interferências de decisões de cinco países, dos quais quatro países são enormes demograficamente, e contém a maior população do mundo

também. Então, é óbvio que o processo levará tempo para as possíveis pautas, reuniões, discussões, e até considerar a implementação dessa política. Nesta tese, investigando a situação do português, começando com a Índia, se vê que em últimos 16 anos dos encontros dos líderes dos BRICS, e das cúpulas realizadas, nenhum centro do ensino do Português Brasileiro, ou um Centro Cultural Brasileiro - CCB, foi aberto no país que tem uma população de quase 1,5 bilhões.

Nota-se que o Português ocupa o oitavo lugar de chegada das traduções internacionais, sendo a 18ª língua de origem no mundo.

Figura 08: O Lugar do Português na Chegada das Traduções no Mundo



Fonte: MRE (2021, p. 148).

Conforme mostrado na **figura 08**, o Português que é a oitava língua de chegada em traduções, dentre todos os idiomas para os quais o português é traduzido, o espanhol ocupa o primeiro lugar em publicações. Este pode ser um fato devido ao o Brasil manter fronteiras com a maioria dos países sul americanos. Contudo, enfatiza-se aqui do Português Brasileiro (PB) mesmo, porque os países da América do Sul não fazem

fronteira com Portugal. O fato é chocante também, que o Português sendo a 18ª língua de origem, está mantendo o 8º lugar na chegada de traduções, e que a Índia na Ásia é um principal país que oferece mais recursos de traduções no mundo, de todas as línguas do mundo, nos setores como BPO (Business Process Outsourcing), KPO (Knowledge Process Outsourcing), TI (Tecnologia de Informação), Farmacêutico, Agricultura, e assuntos diplomáticos e consulares, entre outros.

O Brasil tem mais negócios com os dois países asiáticos, a China e a Índia. A demanda da aprendizagem do português no contexto brasileiro é mais alta na Índia. O mesmo pode ser visto no caso da China, da forma que os chineses começaram entrar nos mercados do Brasil, até mesmo sem o acesso de comunicação em português, os chineses mostraram seu interesse no mercado no Brasil. Porém, falta diminuir a diferença linguística e cultural para fomentar essa relação além do conceito econômico e comercial.

Para inserir o ensino-aprendizagem do PLE nos BRICS, começa-se pensando em temas relevantes que facilitem uma aprendizagem intensiva. O conceito de uma política do *planejamento macro* no contexto do BRICS é uma política orgânica. A intenção deste estudo não é substituir os ensinamentos das línguas locais dos países ou das línguas estrangeiras existentes nesses países, mas, através deste trabalho, propor algo novo para que a aprendizagem da língua-alvo possa tomar lugar sem burocracia alguma.

Como os países dos BRICS já mantêm relações em vários setores, esta pesquisa leva a cabo o assunto da diplomacia cultural dos países (MOUTINHO e ALMEIDA FILHO, 2015). Para isso, propõe-se que os outros pesquisadores desta área elaborem os planos de cursos, ou as políticas do ensino das demais línguas dos BRICS. Isso porque um pesquisador da área de ensino do Russo vai elaborar uma política do ensino do Russo nos BRICS. O trabalho da língua fica com o professor-pesquisador da língua russa.

Seguindo a forma e o modelo do idioma Russo, sugiro que os pesquisadores da área do ensino-aprendizagem do Hindi preparem um planejamento do curso do Hindi no contexto dos países do BRICS. Um pesquisador que vai elaborar o plano do curso do Hindi, sempre deve considerar as demandas do Bloco. Se não, os aprendizes potenciais podem ficar desanimados. Para ter algumas ideias como construir um Plano do Curso do Hindi, os pesquisadores têm que consultar tendências recentes de ensino de línguas estrangeiras no mundo no cenário atual.

O Hindi é uma língua falada por uma população de mais de um bilhão na Índia e no mundo. Devido a presença da indústria cinematográfica como o Bollywood na Índia, que compete com o Hollywood, a demanda da aprendizagem do Hindi no mundo cresceu nas últimas décadas. No entanto, depois de investigar muito, descobri que Brasília sendo a capital nacional do Brasil, não tem centro que providencie a oportunidade de aprendizagem da língua e culturas da Índia. Portanto, um pesquisador deve considerar os fatos, as demandas, e o interesse dos aprendentes antes de começar a elaborar um plano do curso do Hindi. Eu sugiro consultar um trabalho sobre um *protoplano de curso* de língua estrangeira (JAISWAL, 2024, 2019). Um plano que considere e pense numa aproximação intercultural entre os países do Bloco. Esse protoplano segue uma das duas abordagens principais, a abordagem comunicativa, no ensino de uma língua estrangeira, o PLE, por exemplo. Uma abordagem comunicativa que é significativa e facilita a familiarização dos aprendizes a um conjunto de eventos comunicativos em que a língua já pode ser ventilada, por exemplo, e que dá espaços à interação face a face numa língua-alvo, o que geram uma diplomacia cultural, de fato (JAISWAL, 2019, p. 126).

A Abordagem Comunicativa (AC) defende o processo de aprendizagem centrada no aprendente não só em termos de conteúdos (e inserir eles nos alunos potenciais), mas também de técnicas usadas pelo(a) professor(a) em sala de aula. O(a) professor(a) deixa de exercer seu papel de autoridade, ou seja, o professor não pode seguir a abordagem tradicional de dominar a sala de aula, ele deixa de exercer o papel de distribuidor dos conhecimentos, para assumir o papel do orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e obedecendo a sugestões. As técnicas de trabalho em grupo, em dupla, ou trio, são adotadas com alta prioridade para que haja a reflexão da aprendizagem na sala de aula (MACEDO, 2016, p. 39 apud JAISWAL, 2019, p. 126).

O protoplano sugerido pelo Jaiswal (2019) traz uma aproximação da proposta de uma política do ensino de língua, que está sendo investigada neste estudo. Nesse protoplano de curso, foram explicados e elaborados, detalhadamente, as justificativas mais gerais para se aprender o Português como uma Língua-alvo nos termos do que foi projetado pelo Almeida Filho (2015, p. 40) como um roteiro mínimo de algumas categorias de pertinentes objetivos que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira e algumas das suas materializações possíveis nos variados contextos.

Os objetivos primordiais deste plano foram pensado em considerar os fatores seguintes:

- A. Linguísticos;
- B. Educacionais;
- C. Culturais;
- D. Práticos; e
- E. Psicológicos (JAISWAL, 2019, p. 128).

O protoplano foi elaborado de uma forma tão adequada, que, quando um planejador de curso do PLE pensar em elaborar um curso no contexto de qualquer um dos países do Bloco BRICS, será melhor consultar as páginas 132 a 148 do autor (Ver páginas 132-148 do JAISWAL, 2019).

Partindo para a política do planejamento do curso do Mandarim (Chinês) no contexto do Bloco, o pesquisador dessa área da China também precisa trabalhar mais, considerando que cada país do Bloco BRICS forma parte integral, e que, conforme a nossa proposta, os centros específicos de línguas (CEL) serão abertos em cada país integrante do Bloco, para que os aprendizes potenciais não fujam. O modelo do planejamento do curso do Mandarim que um pesquisador chinês vai elaborar, pode ser baseado (ou ter ideias dos cursos vigentes) nos cursos que o Instituto Confúcio oferece no exterior. Pois, é uma língua totalmente diferente em comparação com as outras línguas do Bloco. Porém, como a China adota diferente metodologia do ensino-aprendizagem das línguas, o pesquisador que vai elaborar o plano do curso, já deve saber o que precisa e o que falta para elaborar um plano no sentido comunicativo, principalmente. Nossa intenção não é aprofundar o conhecimento da língua Mandarim, nem aprofundar o conhecimento de qualquer língua dos BRICS. O fato é que, queremos diminuir a distância cultural, linguística e trazer os países em uma plataforma onde nenhum cidadão desses países que viaje para algum país do Bloco se sinta desconfortável, ou tipo, estranho. A China tem a rede do Instituto Confúcio espalhado no exterior. Até esse instituto tem uma unidade na Universidade de Brasília também.

Como são as línguas cruciais do Bloco, e há cinco línguas principais, parece óbvio que nem todo mundo vai se interessar por aprender todas essas cinco línguas do Bloco. Contudo, em alguns casos, vão ter a presença dos potenciais alunos que vão querer aprender todas as quatro línguas estrangeiras do Bloco. Menciona-se que nem todos vão aprender todas as línguas, vendo o interesse dos alunos nos últimos anos e outro fator primordial é o desenvolvimento e emprego no contexto do Bloco BRICS, o

que é um fator mais importante de todos os outros. É evidente que, no geral, as pessoas aprendem uma língua por algum interesse, ou seja, para conseguir um emprego, ou para realizar um sonho de viagem, entre outros. O Bloco BRICS tem uma história de organização das cúpulas de 16 anos. Mas, a progressão está ainda lenta, e ainda falta trabalhar nas áreas de várias cooperações mutuamente.

Cada país do Bloco BRICS tem uma língua majoritária como língua materna. Contudo, a Índia sendo um país multilíngue, quase todos os profissionais que atuam em corporações nacionais e internacionais dominam o Inglês e o Hindi. Neste sentido, os profissionais que já trabalham ou trabalharam no Bloco BRICS, sabem interagir em Inglês muito bem, porque o Inglês está sendo ensinado e aprendido como uma primeira língua na escola, ou uma segunda língua, de acordo com sistema currículo indiano. O Inglês e o Hindi são as duas línguas oficiais do governo federal da Índia em nível nacional. Geralmente, esses dois idiomas são usados em círculos do governo federal. (JAISWAL, 2019, p. 17).

Antes de chegar a propor a política do planejamento do curso do PLE, quero dizer algo sobre o ensino do inglês nos BRICS. A África do Sul deste Bloco é um país que tem sua primeira língua o inglês. O ensino do inglês é tão importante e abrangente que raramente existe um país onde alguém não queira aprender essa língua, ou seja, a abordagem e demanda desta língua é ampla. Também, há competição entre dois países principais que atuam na divulgação do ensino da língua inglesa e suas culturas. Aqui foi mencionada a língua inglesa e suas culturas, em plural, porque, quando alguém começa a pensar em aprender o inglês, a primeira dúvida que ele/ela quer tirar é “Qual inglês o professor vai ensinar?”.

Como o Inglês é considerado como língua oficial em vários países, o objetivo do pesquisador que vai planejar um plano do curso do inglês, deve considerar os objetivos do Bloco, em primeiro lugar. Neste sentido, o contexto da África do Sul, bem como o contexto da Índia onde há mais falantes do inglês comparando com este país africano. Deve incluir a interculturalidade e uma abordagem pluricêntrica do processo do ensino de línguas, as teorias que eu apliquei para elaborar uma política macro do ensino do PLE nos BRICS. Por isso, ressalta-se que a mesma teoria pode caber na solução aventada (de ser aplicada).

4.1.3 POLÍTICA DE PLANEJAMENTO DE UM CURSO DE PLE NO BRICS

A pesquisa parte das tendências recentes na concepção do PLE no século XXI. O planejamento do curso do PLE é completamente construído no contexto brasileiro. Como o PLE refere-se ao ensino e aprendizagem do idioma português por falantes de outras línguas, o campo da aprendizagem desta língua abrange uma ampla gama de contextos. Neste sentido, uma política parte da formação dos professores do PLE para ensinar, aprender e adquirir a língua-alvo na sala de aula formal ou informal, ou em um centro de línguas, orientado pelo professor.

A implementação adequada das políticas linguísticas, bem como a política do ensino da referida língua, o português para estrangeiros, neste contexto, é importante, entre outros mecanismos (ALMEIDA FILHO, 2009, 2012, 2015; MOUTINHO e ALMEIDA FILHO, 2015; NIEDERAUER, 2010; DE CASTRO NETO, 2013; CRUZ e MENDES, 2020).

Para vários professores e pesquisadores do Português como Língua Estrangeira, o contexto no qual esta língua é ensinada varia de acordo com a Geografia em que se encaixa. Este contexto pode trazer uma dicotomia entre o conceito do PLE e PSL (LEFFA e IRALA, 2014b, p. 13). Contudo, no contexto do Bloco BRICS, fica claro que nenhum país do Bloco oferece o ensino do português como segunda língua, por isso, a política que precisa ser seguida é aquela que serve para elaborar um plano de curso para estrangeiros.

O ensino de uma língua estrangeira, no contexto comunicativo, segue do plano do curso, ou plano da aula, numa dada circunstância. Conforme Almeida Filho (2017), a grande área teórica do ensino do português para estrangeiros-PLE no Brasil é a da Linguística Aplicada (Ciência Aplicada da Linguagem), uma área que aplica a filosofia das abordagens do ensino de línguas no contexto global moderno que tem uma história de por volta de cinquenta anos. Outros autores também enfatizam que, na elaboração do Planejamento do curso, o ensino deve começar com os tópicos, o que se chama como *Task-Based Language Teaching* (PRABHU, 1989; PRABHU, 2001; ALMEIDA FILHO, 2015).

Quando tratamos do *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (Task-Based Language Teaching)*, fica evidente que essa não é uma verdadeira abordagem, mas, sim, de uma das várias tendências da filosofia comunicativa. Para dar o apoio a essa teoria, a autora Niederauer (2010) ressalta a necessidade do ensino do português considerar língua e cultura como duas faces da mesma moeda. Para a mesma autora, se em uma sala de aula do PLE, se a interculturalidade não dispuser de tempo e oportunidades para ser abordada, a experiência de aquisição não contabilizará sucesso. Portanto, para aproveitar-se da lição, a elaboração de um planejamento de curso de língua, deve reconhecer tópicos culturais do Brasil que estejam presentes nos usos da língua quando em instrução.

Como muitos autores definiram o português como uma língua pluricêntrica, devido ao status dele de língua oficial em 09 países no mundo, existem muitas culturas, e culturas pluricêntricas também. Porém, nossa política do planejamento do curso do PLE é baseada no contexto brasileiro que aborda vários assuntos, temas, tópicos e atividades do Brasil.

A política da elaboração do curso segue as áreas em que os BRICS trabalham atualmente: ciência, tecnologia, saúde, segurança, educação, agricultura, intercâmbio institucional, negócios, cultura, gastronomia, viagem, etc., por exemplo. Os termos potenciais dessas áreas devem constar no Plano do Curso do PLE.

O principal foco do planejamento é a necessidade dos funcionários e servidores que trabalham e/ou vão trabalhar com o Bloco BRICS, além dos empresários que estão investindo no Bloco. No segundo lugar, é formar os professores não nativos do português que ensinarão a língua nos centros de línguas em seus respectivos países, partindo dos princípios considerados de que o primeiro contato que os aprendentes têm com a língua, e na sala de aula baseia-se nos materiais adequados e adaptados.

Por isso, quando os professores consideram as características dos potenciais aprendizes, o lugar do PLE fica mais claro como foi levado em consideração a abordagem orientadora de ações dos professores referente à formação deles, por exemplo, a elaboração dos materiais didáticos no contexto que a situação exige (ALMEIDA FILHO, 2009, 2013; NIEDERAUER, 2010; MENDES, 2010; MATOS, 2010). Depois disso, há necessidade de adotar uma estratégia que ajude em aprofundar a redação acadêmica dos alunos, ou seja, futuros professores de língua estrangeira, que queiram

seguir sua carreira na aplicação da língua portuguesa como sua profissão principal, começando ensinar a língua no seu país, e divulgando no exterior também.

Para que o ensino do PLE tenha seu lugar merecido nos BRICS, ressalta-se que os elaboradores ou pesquisadores da área do PLE devem ter múltiplos olhares no processo do ensino da escrita acadêmica em português como uma língua estrangeira (FERREIRA e STELLA, 2018). A política de ensino do PLE nos BRICS, como mencionado anteriormente, não está limitada ao contexto econômico, conforme DAMICO (2014), que deu entrevista à NBR em julho de 2014, esclarecendo as multifacetadas e multipropósitos do Bloco.

Principalmente, quando propomos uma política para o Planejamento do Curso do Português como Língua Estrangeira nos BRICS, tentamos abordar os temas de internacionalizar as instituições superiores dos países dos BRICS, que ainda falta devido a ter uma política do ensino de língua nos BRICS. Desta forma, queremos internacionalizar as instituições superiores do Brasil mais profundamente, além do que existe no momento atual (FERREIRA, 2020). Quando as demandas linguísticas com relação aos países dos BRICS serão cumpridas, os portões da internacionalização do ensino superior do Brasil ficarão abertos, numa situação na qual o Brasil receberá estudantes, pesquisadores e professores da Rússia, da Índia, da China e da África do Sul, o que vemos quase nulo no cenário atual.

Por meio desta pesquisa, propondo esta política que sirva os BRICS, é óbvio que, tendo muitas semelhanças entre os países que constituem o Bloco, queremos um modelo do plano do curso que leve nosso objetivo a cabo de imersão cultural e linguística. E, isso começa como a divulgação das culturas e a criação do centro cultural em uma dada situação que discutimos nesta tese. Por isso, a política do planejamento do curso, que chamamos de Um Modelo da Política Macro da Divulgação e Planejamento do Curso do PLE, está baseada nos princípios, nas teorias, nos pressupostos dos autores como Almeida Filho (2020, 2013, 2012, 1997), AGNIHOTRI (2001) Brasil (2021), Vizentini (2022), Ferreira Da Silva e Bedin Poli (2023), Proshina (2010), Prabhu (1989), Peck (1971), Widdowson (1978), Wilkins (1976), DAS GUPTA (1970).

Algumas teorias dos autores citados no parágrafo anterior foram bem explicados no capítulo teórico desta tese, e outras teorias foram bem explicitadas e discutidas neste

capítulo de análise de dados, páginas 121. Algumas discussões tomam lugar nos parágrafos seguintes, na parte de discussão.

Além das teorias citadas no parágrafo acima mencionado, a política da criação do Plano do Curso do PLE, no contexto dos BRICS, adota a maioria das teorias e políticas criadas pelos pesquisadores brasileiros renomados que trabalharam duramente para internacionalizar o português do Brasil, e ainda trabalham incansavelmente para divulgar o PLE no exterior. Os pesquisadores e professores que contribuíram imensamente, nos anos recentes na área do ensino do PLE, são Viana (2009), Moutinho e Almeida Filho (2015), Mendes (2008, 2010), De Castro Neto (2013), Niederauer (2010), Rodrigues, Cruz e Mendes (2020), Santos e Alvarez (2010), Alvarez (2016), Alvarez (2023), Albuquerque (2022), Leffa Irala (2015c), entre outros.

Os autores citados no parágrafo anterior enfatizaram em diferentes aspectos do ensino de PLE (Português Língua Estrangeira). Por exemplo, o estudo do autor De Castro Neto (2013) foca em uma política do ensino do PLE, levando em consideração os países do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul). O autor Viana (2009) fala de uma abordagem comunicativa do ensino do PLE no exterior. Do mesmo modo, os trabalhos de Mendes (2004, 2020), Niederauer (2010) e Santos e Alvares (2010) dão ênfase especial à inclusão do ensino de cultura brasileira no contexto do ensino do PBLE (Português Brasileiro Língua Estrangeira). Os trabalhos de outros autores citados no parágrafo anterior fazem parte de discussão em frente, na seção de discussão, na qual levando em consideração os debates dos autores, foram discutidos os aspectos de como será o modelo do ensino de línguas nos BRICS.

Para chegar à etapa final dessa seção, da proposta da política crucial do Planejamento do Curso nos BRICS como será encaixada nesta dada situação, propomos uns pontos importantíssimos que vão desempenhar o papel mais importante e inevitável. Para garantir uma certa competência comunicativa por parte do professor não-nativo do PLE que nós queremos que esta política proposta tenha, conforme Almeida Filho (2020, p. 41), essa competência é audível na apropriação por parte dos professores e pesquisadores de uma capacidade para atuar nas quatro materialidades que o ensino implica na prática.

Conforme Almeida Filho (2013, 2020, p. 41) e JAISWAL (2019), a política das concretudes da tarefa de ensino estão ordenadas da forma a seguir:

- ❖ O planejamento de cursos e/ou planejamento de aulas;
- ❖ A seleção e produção de materiais relevantes que codificam a ação posterior das experiências;
- ❖ A construção da imersão e das experiências na língua-alvo (PLE neste caso) em sala de aulas e suas extensões, considerando o método propriamente dito; e
- ❖ A avaliação de rendimento dos aprendentes e/ou a proficiência dos estudantes ao avançar nas unidades até chegar a uma meta maior e final de atingimento.

A política abrange várias teorias do ensino de línguas, entre as teorias e pressupostos de outros autores brasileiros e estrangeiros, considerou-se as teorias do famoso autor estadunidense, da área da sociolinguística, um tema super importante, dentro da Linguística (LABOV, 1974, 1981, 1982, 1994, 2007). No contexto das práticas sociais no país, o ensino de línguas é possivelmente a mais praticada pelo maior contingente de praticantes.

Também, a política analisa e toma como base um trabalho recente sobre o ensino-aprendizagem do PLE, em um dos países dos BRICS, na Índia, um “Protoplano do Curso do Português na Índia” elaborado por Jaiswal (2019). Esse trabalho abre caminho para inserir o ensino do PLE na Índia, em dada situação, é o primeiro trabalho sobre o PLE nesse contexto. No final da proposta, sugerimos consultar este protoplano que abordou certos temas relevantes, da maneira pragmática, ao ensino do PLE e PSL em um país asiático, do continente gigante.

4.2 DISCUSSÃO E SÍNTESE DOS RESULTADOS

O bloco BRICS já começou a abordar diversos temas para ampliar o conceito da sigla, com o intuito de não limitar ela como um bloco econômico apenas. Foi realizada uma cúpula dos países do Bloco BRICS em 2014, o foco da qual era “a inclusão social e desenvolvimento sustentável” nos países da sigla que discutimos nesta tese. O Embaixador Flávio Damico, o Diretor do Departamento de Mecanismos Inter-Regionais

do Ministério das Relações Exteriores, do Governo do Brasil foi entrevistado pelo Programa NBR Entrevista, um canal do Governo Federal do Brasil. Durante a entrevista com o embaixador, vários temas foram abordados, dos quais o embaixador respondeu os conceitos e os princípios do Bloco, em detalhes, inclusive as novas iniciativas e o futuro dos países dos BRICS, entre outros (DAMICO, 2014).

O embaixador DAMICO (2014) afirma que, em geral, quando se fala nos BRICS, se fala em grandes abstrações, tipo, grandes economias, grandes populações, grandes oportunidades, mas não se presta tanta atenção ao impacto que esses países têm tido no desenvolvimento social de suas próprias populações e das populações de todos os países com que eles se relacionam. Nos últimos anos, a contribuição dos BRICS foi essencial para tirar da pobreza milhões de pessoas, seja por força das políticas públicas inclusivas levadas a cabo em países como Brasil, a Índia, África do Sul, e, seja pela projeção do seu crescimento econômico como o caso da China.

O embaixador deu a entrevista no dia 07 de julho de 2014, antes da VI Cúpula dos BRICS. Respondendo às perguntas sobre outros assuntos que o Bloco ia discutir nessa cúpula, o embaixador enfatizou que, o bloco tem muito mais que fazer, além dele ser como um Bloco econômico. Ressalta-se que, ele quis dizer que o bloco que começou como um bloco econômico, não mais permanece no lugar dele, uma vez que, ele está sendo ampliando em outras áreas também, vendo a prosperidade mútua dos países que se integram.

O tema crescimento inclusivo soluções sustentáveis foi o tema principal do debate, e esse foi o objeto de intervenções dos líderes do Bloco. Além disso, em sessão fechada, os líderes debruçaram sobre os grandes problemas da humanidade, começando pelos temas políticos, as grandes crises internacionais e a reforma das instituições internacionais, e também eles se dedicaram aos temas de crescimento econômico, a situação financeiras internacionais e também do âmbito da cooperação entre os países dos BRICS.

Respondendo à pergunta referente à economia dos BRICS, o desenvolvimento do banco do Bloco, o embaixador Flávio Damico (DAMICO, 2014) afirma que o Bloco tem dois instrumentos importantes que foram assinados na cúpula. Esses dois instrumentos marcam a mudança de patamar da cooperação entre os BRICS, dos quais o primeiro grande instrumento é o **Novo Banco do Desenvolvimento**, que é uma instituição

formada por aportes dos cinco países: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Este primeiro instrumento servirá para financiar projetos de desenvolvimento em infraestrutura, desenvolvimentos sustentáveis nos próprios países dos BRICS. Neste sentido, o Bloco ainda não incluiu os novos membros integrantes do Bloco no “Novo Banco do Desenvolvimento”. Porém, o embaixador não descartou a possibilidade do “Novo Banco do Desenvolvimento” servir os seis novos integrantes consorciados no futuro.

A segunda instituição a ser criada nos BRICS, foi a de um *fundo* de reserva. O fundo está constituído no montante de 100 bilhões de dólares sem a transferência de reservas. A intenção de criação desse fundo de autoajuda entre os países do Bloco. Ele é restrito a auxiliar os países integrantes do Bloco no caso no momento felizmente pouco provável de alguma crise de balanço de pagamentos, ou seja, o fundo está destinado ao crescimento sustentável dos países integrantes. Conforme a legislação do fundo, parece que a intenção da criação dele é avaliar a economia dos BRICS também. Essa iniciativa dos BRICS é impressionante, porque cada país terá algumas reservas no fundo criado pelos BRICS, que os países integrantes não dependerão da ajuda de outros países do primeiro mundo, se precisar.

O fundo que está constituído no montante de cem (100) bilhões de dólares, a contribuição de cada país integrante neste fundo é distinta, considerando a ausência da transferência de reservas para qualquer país que já forma parte do Bloco. Contudo, uma parte das reservas permanece guardada na eventualidade de os países precisarem de auxílio. As contribuições são diferenciadas.

O **quadro 14**, foi elaborado na base da transcrição da entrevista do Embaixador Flávio Damico (DAMICO, 2014), que deu entrevista ao Programa NBR, em 07 de julho de 2014. E, esse quadro demonstra o poder financeiro dos países do Bloco. O Embaixador Damico trouxe muitas informações importantes referente ao Bloco, sua fundação, e as discussões dos líderes dos países. O Embaixador Damico, ainda discutiu, em detalhes, das cooperações, mais de 30 corporações, nas quais os países do Bloco estão atuando.

Quadro 14: A Estrutura das Reservas do Fundo dos BRICS

Países	Contribuição em Bilhões de Dólares	Porcentagem (%)	Reserva Total (em Bilhões de Dólares)
Brasil	18	18 %	
Rússia	18	18 %	
Índia	18	18 %	
China	41	41 %	
África do Sul	05	05 %	
			100,00

Fonte: Autor (2024), e baseado na entrevista do Embaixador Damico em 2014 (DAMICO, 2014).

A pergunta que está na mente de todos os que conhecem o BRICS é o *que esse Bloco BRICS representa no cenário mundial?* Posta essa questão, o conteúdo do **quadro 14**, baseado na entrevista do Embaixador Flávio Damico, deixa ver que a contribuição dos três países iniciais da sigla BRICS contribuem 18 bilhões de dólares cada um, ou seja, o Brasil contribui 18 bilhões de dólares, a Rússia contribui 18 bilhões de dólares, e a Índia contribui 18 bilhões de dólares respectivamente. Isso quer dizer que a porcentagem de contribuição de cada um desses três países é de 18% do fundo total. A China contribui com 41 bilhões de dólares, a maior contribuição neste FUNDO dos BRICS. Com isso, a China possui 41% da contribuição do fundo total. O resto da contribuição é completado pela África do Sul que deposita nas reservas um montante de 05 bilhões de dólares, possuindo 05% de contribuição do fundo total de 100 bilhões de dólares. A informação que o Embaixador Damico (2014) trouxe sobre o presente e futuro do Bloco, apoia o objetivo desta pesquisa na proposta da formulação de uma política de ensino de línguas do BRICS no Bloco.

Se o Bloco desempenha um papel importante no mundo, por que ainda não existe uma política de ensino das línguas no Bloco que estreitasse as relações e trocas no seio da

agregação. O Bloco que representa uma referência absolutamente essencial no cenário mundial representa hoje uma parcela principal da população e do território, bem como, da economia mundial. Damico (2014) afirma que não há nenhuma grande questão internacional que possa ser tratada sem o concurso do BRICS, visto que o Bloco reúne 46% da população mundial.

No momento em que a economia dos países da Europa andou mais lento, a economia dos BRICS ficou reforçada. O mundo que tem hoje nos BRICS, em comparação ao primeiro ciclo da cúpula que se completou no ano de 2009, é bastante distinto completamente. Para o Embaixador Damico (DAMICO, 2014), a agenda comum dos BRICS é considerada muito vasta. Isto é, o Bloco não está mais confinado ao termo como “Bloco Econômico” no cenário atual. Conforme o mesmo Embaixador, atualmente, em termos de cooperação, os BRICS trabalhavam em mais de 30 áreas até o ano de 2014, antes da VI Cúpula dos BRICS. Alguns setores importantes nos quais os países do Bloco BRICS dominam o mundo, são representadas no **quadro 15** a seguir:

Quadro 15: Algumas Áreas de Cooperação dos BRICS em destaque, em 2024

Áreas de Cooperação dos BRICS em Destaque em 2024
❖ Agricultura
❖ Ciência e Tecnologia
❖ Combate a Crimes Transnacionais
❖ Economia Digital
❖ Educação
❖ Energia
❖ Inovação
❖ Instâncias Acadêmicas
❖ Instâncias Empresariais

❖ Institutos de Estatística Nacional
❖ Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais
❖ Promoção Comercial
❖ Saúde
❖ Segurança
❖ Yoga

Fonte: Autor (2024), baseado na reunião dos BRICS em agosto (2024) na cúpula dos BRICS (2024).

O **quadro 15** apresenta as áreas que estão em destaque no atual momento. Esses dados mencionados no quadro anterior significam muito na perspectiva de que como o Bloco cresceu bastante, ainda na área de educação também.

Além disso, há uma série de atividades entre os países que já começam a beneficiar a população. A intenção do bloco não é só a questão econômica no cenário atual, conforme os dados apresentados no **quadro 15**. Desta forma as populações podem se beneficiar se através de programas que fornecem experiências, intercâmbios entre os países do Bloco.

A ideia de que o BRICS possa transcender, e seja mais do que uma cooperação inter-governo, também cabe afetando a sociedade positivamente no processo de enriquecer culturalmente, educacionalmente e socialmente que gerará uma cooperação mais inclusiva.

Como o Bloco é formado por países subdesenvolvidos, a questão da abertura do ensino de línguas do Bloco abrirá portões de uma forma mais inclusiva, quando tratarmos de questões de experiências e vivências através de programas de intercâmbio bem organizado, entre outros.

Contudo, ainda existem desafios dos BRICS. O BRICS tem grandes tarefas a tratar ainda. O BRICS, em 2014, começa a propor e a institucionalizar novas medidas que vêm a ser criadas a fim de incrementar o desenvolvimento dos países integrantes do Bloco. O BRICS tem essa grande vantagem de que ele reflete muito antes de passar a

agir. Ao final, o Bloco é composto dos países de grandes tradições política, diplomática e que pus sempre dar passos seguros no fortalecimento desta parceria (DAMICO, 2014).

Como o estudo propõe uma política do ensino de línguas dos BRICS nos países do Bloco, foram apresentados os nomes dos países do Bloco que possuem Institutos para a divulgação de suas línguas e culturas no **quadro 16**. Esse quadro a seguir tem o intuito de trazer a informação sobre as iniciativas de cada país na divulgação de suas línguas e culturas no exterior.

Quadro 16: Países do Bloco BRICS que Possuem Institutos para Divulgação de Suas Línguas e Culturas

Países	Nome dos Centros Culturais, e ano da criação	Números de Unidades no Exterior
Brasil	Instituto Guimarães Rosa, 2022	24
Rússia	Institute of Russian Language and Culture, 1954	24
Índia	Centro Cultural Swami Vivekananda (<i>Swami Vivekananda Cultural Centre</i>), 1969	50+
China	Instituto Confúcio, 2004	160
África do Sul	O país divulga suas culturas através da presença de suas embaixadas no exterior, porém, o foco não é a divulgação do inglês.	Insignificante

Fonte: Autor (2024).

Os institutos mostrados no **quadro 16** são as principais fontes de divulgação das línguas, culturas, gastronomias, e tradições dos países integrantes do Bloco. Esses

institutos são oficiais dos respectivos governos. Os institutos são órgãos governamentais voltados à diplomacia cultural. A divulgação internacional de uma língua e da cultura através dos institutos, que faz o conceito de diplomacia cultural, como definido pelos autores Moutinho e Almeida Filho (2015) e Moutinho (2013). O dever da difusão do Português Brasileiro e a cultura brasileira também foi concedido ao CCB - Centro Cultural Brasileiro, espalhado pelo mundo. Porém, infelizmente, as unidades do CCB não têm presença na Ásia e Rússia na Europa (MRE, 2021, p. 107). No sentido brasileiro para a divulgação do Português Brasileiro (PB), a perspectiva ampla combina-se com a experiência dos profissionais da diplomacia cultural brasileira, a dos especialistas nos temas relacionados com a difusão internacional do português a partir do Brasil, que é centrada nas suas áreas de atuação. A diplomacia cultural do Brasil, pois, do ponto de vista das relações internacionais, favorece um diagnóstico mais global do campo e é capaz de estimular tanto a integração entre ações quanto a criação de novas medidas e iniciativas.

Nenhuma das 24 unidades do **Instituto Guimarães Rosa** tem presença nos países como **Rússia, Índia e China**. Porém, existe uma unidade do Instituto Guimarães Rosa, do Centro Cultural Brasileiro (CCB) na África do Sul, o motivo pelo qual não é o Bloco BRICS, no entanto, como o Brasil mantém relações fortes há muito tempo com os países do continente da África, de onde vieram muitos imigrantes ao Brasil, o país mantém cooperação com os países da África (MRE, 2021, p. 105).

Os dados reunidos pelo Ministério das Relações Exteriores - MRE, mostram que o Brasil divulga sua língua e cultura através da criação do CCB - Centro Cultural Brasileiro no exterior. Neste sentido, nos países onde existem as unidades do CCB, também se aplica o exame do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Contudo, o cenário desse fato é diferente no caso de um país asiático, China. **A figura 09**, a seguir, mostra o número de postos examinadores da aplicação do exame do Celpe-Bras pelo Mundo. Criado em 1993, o exame do Celpe-Bras, atualmente, é aplicado em 195 postos aplicadores em 41 países. Dos 41 países, apenas a China e a África do Sul possuem locais de aplicação do Exame internacional brasileiro.

É interessante saber que a China não dispõe de uma unidade do Centro Cultural Brasileiro (CCB), um órgão oficial que trabalha para a difusão da língua portuguesa (MRE, 2021, p. 127).

Além disso, infelizmente, não foi encontrado nenhum posto aplicador do exame do Celpe-Bras nos países como Rússia e Índia. esses dois países do Bloco BRICS nem tem alguma unidade do Centro Cultural Brasileiro (CCB) que divulgue a língua portuguesa e sua cultura no contexto brasileiro (MRE, 2021, p. 106, 127).

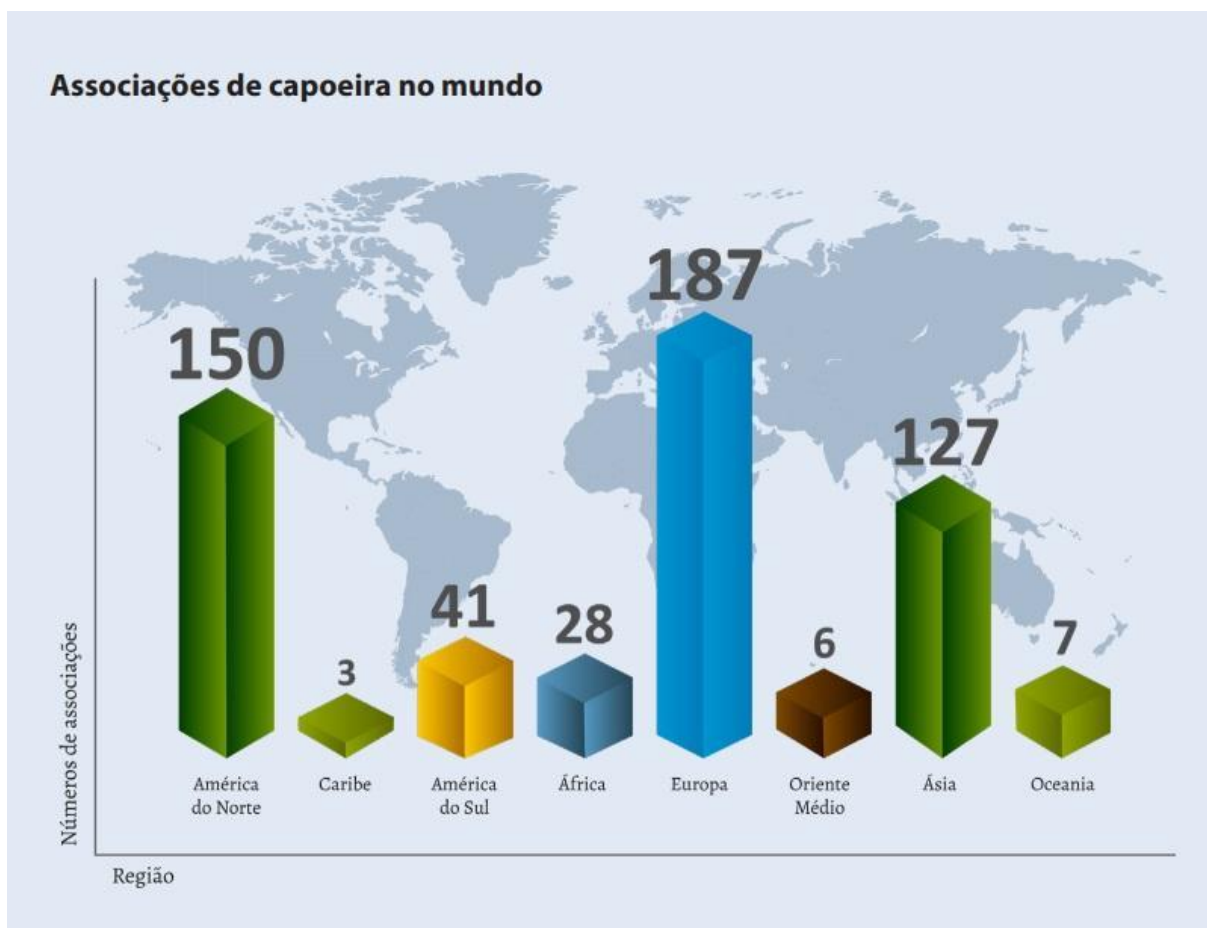
Figura 09: Número de Postos Examinadores da Aplicação do Exame Celpe-Bras pelo Mundo



Fonte: MRE (2021, p. 132).

Além da criação das unidades do Centro Cultural Brasileiro (CCB) no exterior, o Brasil desempenha um papel importantíssimo na divulgação de arte marcial típica nacional que se chama Capoeira, através da criação das associações de Capoeira no mundo. A Ásia tem grande número de presença das associações de Capoeira, ver a **figura 10**. A Índia, que não tem nenhuma unidade do Centro Cultural Brasileiro (CCB) ainda, por exemplo, o leitorado brasileiro de Nova Delhi que trabalha com o *Centre for Capoeira India*, adotou uma medida diferente de ensinar o português aos alunos indianos (MRE, 2021, p. 100).

Figura 10: Associações de Capoeira no Mundo



Fonte: MRE (2021, p. 100).

O trabalho do leitorado brasileiro revela alguns objetivos pontuais que orientam o público-alvo que aprende a Capoeira, a seguir:

- ❖ Aprender o Português não apenas para pronunciar adequadamente os cânticos, porém, entender os aspectos linguístico-culturais presentes nas letras da música;
- ❖ Comunicar-se diretamente com mestres brasileiros em português;
- ❖ Aprofundar o uso do português coloquial, ou seja, a forma que os brasileiros falam essa língua, de uso cotidiano, e de expressões de uso popular; e
- ❖ Estudar aspectos históricos da Capoeira (MRE, 2012, p. 100).

Ressalta-se que esses registros mostram o interesse dos públicos indianos, e que eles querem aprender o Português Brasileiro (PB), que a demanda do PB é mais alta na Índia, o país onde ainda falta a ter uma política de ensino de língua portuguesa e cultura brasileira.

O outro país do Bloco BRICS, a Rússia também tem 24 unidades, do seu Instituto que atua na área de divulgação da língua e cultura no mundo. Há presença de divulgação da língua e cultura na Índia, porém, há falta de unidade do mesmo instituto em Brasília. Pelo fato de que qualquer Instituto Cultural de qualquer país começa a abrir seus polos nas capitais nacionais de qualquer país no exterior. Para verificar a existência do Instituto Russo, foi descoberta que, como o Instituto Confúcio que tem uma unidade em Brasília, a Rússia não tem nenhuma. Então, os dados sobre o ensino do Russo no Brasil não são suficientes, ou seja, como há falta do centro cultural russo em Brasília, há falta de dados e registros também. E, também, a população geral do Brasil não tem acesso a aprender ou saber da cultura russa dentro da Embaixada da Rússia que tem presença em Brasília, Brasil.

Considerando a Índia (o terceiro membro integrante do Bloco BRICS), para a difusão da sua língua e cultura, a tarefa de divulgação da língua hindí, cultura, gastronomia, e yoga no exterior, é do *Indian Council for Cultural Relations*, um órgão governamental do Governo da Índia. Sob esse conselho indiano há um centro cultural denominado *Swami Vivekananda Cultural Center* que possui mais de 50 unidades no exterior. O centro cultural tem presença em São Paulo, desde 2011, que trabalha com a divulgação da cultura e gastronomia indianas, que incluem as danças clássicas e

contemporâneas, os filmes de Bollywood, a gastronomia, as roupas, e o Yoga, principalmente.

Contudo, faz falta uma unidade em Brasília (capital do país), onde se observa nítida demanda pela aprendizagem do Hindi, e da cultura e gastronomia indianas. Além disso, como a Índia é o país principal da medicina Ayurveda e da Yoga, há demanda por essas frentes no Brasil, sendo a cidade de Brasília um terreno em que já pode registrar dados nessa linha. A Embaixada da Índia, junto com a Universidade de Brasília, tentou lançar o curso de Hindi para divulgar a cultura da Índia em 2022, mas na realidade faltou determinação a algum aporte de verbas para que o curso ocorresse em boas condições, e, por isso, o lançamento do curso do Hindi ficou adiado para uma próxima oportunidade. A Embaixada continua divulgando sua cultura, principalmente o Yoga e sua gastronomia e a tradição indiana através de festas e atividades culturais.

O Instituto Confúcio do país mais próspero do Bloco, a China (que é a quarta letra inicial da sigla BRICS), foi inaugurado em 2004, em Pequim. É interessante saber que esse é o único país que tem presença em muitas unidades mundo afora, comparando-o com os outros países integrantes do Bloco. Até o mês de dezembro de 2023, havia 498 Institutos Confúcio em 160 países e regiões. Os dados mostram também que essas unidades contam com 773 Salas de Aula Confúcio no mundo. É impressionante notar que a China é o país que mais auspicia a divulgação da sua língua no mundo, depois dos Estados Unidos.

O Instituto Confúcio conta com a presença em Brasília, no campus central da Universidade de Brasília, desde 2009, e nos últimos 15 anos, de um número expressivo de aprendizes e futuros intercambistas no Brasil. A China, através do Instituto Confúcio, oferece a cada ano várias bolsas de intercâmbio e estudos para os brasileiros aprendizes do Mandarim.

Os dados coletados por meio do Instituto Confúcio em Brasília (INSTITUTO CONFÚCIO, 2009) sobre a divulgação da língua e cultura chinesas mostram o interesse da China pela difusão do Mandarim no mundo todo, e deve ficar claro que existe uma política do ensino de língua mais forte no país buscando inserção ou presença no mundo, embora sem especificidades para o BRICS ainda. O interesse deste Instituto envolve o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão na Universidade de Brasília. Essas atividades também incluem a formação de grupos de estudos que

incentivem a elaboração de trabalhos de iniciação científica, dissertações e teses relacionadas à língua e cultura chinesas.

Discursando sobre o último e quinto país integrante do Bloco, a África do Sul, o cenário é diferente no contexto de divulgação da sua língua e culturas no mundo. Como, o país tem o inglês como língua oficial principal, a cultura pode ser divulgada através da língua inglesa mesmo, uma língua que já está sendo divulgada por outros países falantes do inglês originariamente como os Estados Unidos da América, a Inglaterra, a Austrália e o Canadá, entre outros. Por isso, não foi encontrado registro sobre qualquer unidade de qualquer Instituto Cultural Sul-africano atuando na oferta do inglês, tanto no Brasil, quanto na Índia, Rússia e China.

Conforme a política educacional da África do Sul, publicada em 09 de maio de 1997, a linguagem na política de educação foi objeto de discussão e debate (*Government Notice No. 383, Vol. 17997*). A política de ensino de idiomas herdada pela África do Sul tem sido repleta de tensões, contradições, sensibilidades e suspeita, às vezes, de discriminação racial e linguística.

[...] Por tanto, em termos da nova Constituição da República da África do Sul, o governo e, portanto, o Departamento de Educação, reconhece que nossa diversidade cultural é um bem nacional valioso e, portanto, tem a tarefa, entre outras coisas, de promover o multilinguismo, o desenvolvimento das línguas oficiais e o respeito por todas as línguas usadas e faladas no país, incluindo a Língua de Sinais Sul-Africana e as línguas mencionadas na Constituição Sul-Africana. A nova **Política de Língua na Educação** é concebida como um aspecto integral e necessário da estratégia do novo governo de construir uma nação não-racial na África do Sul. Ela visa facilitar a comunicação através das barreiras de cores, línguas e regiões dentro do país, ao mesmo tempo em que cria um ambiente no qual o respeito por idiomas diferentes do próprio seria encorajado. (THE NATIONAL EDUCATION POLICY ACT, 1996; ACT 27 OF 1996).

Ressalta-se que essa perspectiva da política do ensino de línguas está alinhada com o fato de que tanto o multilinguismo social quanto o individual são a norma global hoje, especialmente no continente africano onde existe grande diversidade linguística dentro do mesmo país. Como tal, pressupõe-se que o aprendizado de mais de uma língua, além do inglês, deva ser uma prática geral e princípio básico para a sociedade multirracial sul-africana de hoje. Em outras palavras, ser multilíngue deve ser uma característica definidora do ser sul-africano. Essa política é construída também para combater qualquer chauvinismo étnico, particularista ou separatismo por meio do entendimento mútuo,

vendo o fato de que o país foi colonizado por holandeses e britânicos, que acabaram por implementar uma língua nova, o crioulo Africâner do Holandês e introduzir o inglês como língua oficial desde o início do governo independente.

Voltando à análise da entrevista do Embaixador Damico concedida ao Programa NBR em 2014 (DAMICO, 2014), o diplomático destacou medidas importantes em relação às “Declarações de Focos de Interesse Ambiental nos BRICS”. As áreas de focos foram apresentadas no **quadro 17**. Apresentam-se as áreas de foco de cada país integrante do Bloco. Cada país membro tem como objetivo cumprir suas metas geradas nas discussões dos encontros de cúpula por líderes e assessores governamentais do Bloco. Conforme os acordos dos países dos BRICS, observa-se que existem investimentos modestos ou pouco perceptíveis em múltiplas áreas que incluem a educação, ciência, tecnologia, astronomia, tratamento de poluição, recursos hídricos e energias novas e renováveis. Destaca-se que, em todas as áreas que os BRICS alcançaram consenso, ficou omissa a questão das línguas de comunicação dos BRICS.

Quadro 17: Declaração de Focos de Interesse Ambiental nos BRICS em 2014

Países BRICS	Áreas no FOCO
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> ❖ mudança climática ❖ atenuação de catástrofes
Rússia	<ul style="list-style-type: none"> ❖ recursos hídricos ❖ tratamento da poluição
Índia	<ul style="list-style-type: none"> ❖ tecnologia geoespacial e aplicações dessa área
China	<ul style="list-style-type: none"> ❖ energias novas e renováveis ❖ eficiência energética
África do Sul	<ul style="list-style-type: none"> ❖ astronomia

Fonte: Autor (2024); baseado na cúpula dos BRICS (2014).

Ressalta-se que com os investimentos modestos ou pouco perceptíveis em múltiplas áreas nos países do Bloco BRICS, não é compreensível o fato de ainda não ter sido proposta uma política de ensino de línguas dos BRICS. Uma tal política que acate a situação local de cada país do Bloco conforme proposta nesta pesquisa é de suma importância para aproximar culturalmente esses países e, também, para que não haja pressões quando uma pessoa de um país visita o outro no interior do Bloco.

Além das áreas citadas nos quadros nas páginas anteriores, são várias outras áreas importantes nas quais os servidores e funcionários de países como Índia, China, Brasil e África do Sul estão atuando há mais de uma década, com o crescimento tecnológico dos dois países mais populosos do mundo, a China e a Índia. Com essa relação a demanda de aprendizagem do PLE está no pico. Neste sentido, enfatizo que por falta dos centros de línguas em que funcionários de empresas e/ou qualquer aprendente que queira aprender o Português não consiga fazê-lo de modo até o ponto de adquirir uma certa competência comunicativa na língua-alvo.

Nesta investigação argumenta-se que todo Bloco de países, todo país ou região dele, até mesmo uma grande instituição pode merecer uma proposta de Política de Ensino de Línguas que promova (e traga melhoria a) a beneficiários e, para esse argumento, foram encontradas evidências fortalecedoras no estudo conduzido. O cenário da pesquisa foi o de um bloco econômico de países que voluntariamente se uniram para cooperar política, econômica e culturalmente. O estudo mostrou que uma política de oferta de línguas pode fazer amadurecer um Bloco, país, região ou instituição com suas medidas explicitadas. A política de EL - Ensino de Língua (e não uma política linguística para as línguas internas de um país) tem como dobradiça uma filosofia ou abordagem de ensino e de vivências de aprendizagem de uma língua e sua cultura. Para pôr em prática esses pressupostos, foi deduzido que uma política de ensino de língua(s), é a primeira instância do planejamento. O modelo gerado para organizar a especificação da política parte, então, da filosofia do beneficiário (bloco, país, instituição, centro específico de línguas) e os passos na formulação de como se dará o ensino das línguas e culturas.

O modelo de composição da política que foi elaborado nesta tese deve ser aplicado começando, na prática, pela abertura de pelo menos cinco Centros de Línguas do BRICS, sendo cada um desses centros de línguas localizar-se-á na capital ou qualquer

outra grande cidade de cada país do Bloco. Para isso, poder-se-ia escalar as seguintes cidades dos respectivos países:

1. Brasília, Brasil;
2. Moscou, Rússia;
3. Nova Delhi, Índia;
4. Pequim, China; e
5. Pretória, África do Sul.

Assim, ao constar da pesquisa sinais inequívocos da demanda, as necessidades de abrir novas oportunidades nas línguas do BRICS no contexto de uma cooperação cultural entre os países membros, além da cooperação econômica, o modelo desta política macro do plano de curso é criado (**Ver o modelo na página 169-170** desta tese). O modelo serviria de template para produzir minutas para todos os Centros com exemplos de uma das línguas como o fizemos com o Português neste estudo. O template foca num desenho de um plano de cursos alternativo ao gramatical e apontando a um desenho comunicativo com foco na produção de sentidos na nova língua ou língua alvo. O Português Brasileiro (PB) foi tomado exemplarmente como objeto do planejamento. A política que foi sendo delineada abrange, no entanto, todos os cinco países do Bloco, isto é, não existe um contexto fictício normativo de cada país, ou seja, o contexto indiano, ou o contexto russo, ou de outro qualquer um país dos BRICS. A política para criar o modelo, também, adota a situação local do ensino de cada país. ,

Ademais, o modelo que os critérios permitiram chama de política do ensino de línguas dos BRICS aqui, aborda a formação de aprendentes da língua portuguesa com sensibilidade para ingresso em diversas cooperações, em diversos setores corporativos, realçando isso com fins instrumentais como possível objetivo dos aprendizes participantes do curso. Quando os aprendizes forem aprender a língua portuguesa nos países deles, no novo contexto, eles terão poder de atrair mais candidatos que tenham desejo de aprender uma nova língua com sua rica e diversa cultura. Ao longo desta tese foi lançada uma ponte do PLE, e das demais línguas, para aprendizes potenciais brasileiros, russos, indianos, chineses e sul-africanos, com este novo projeto, com nova proposta inovadora, concluído para a fase atual. Essa política é nova, mas, não vai ficar limitada até o contexto cultural ou econômico, contudo, vai cobrir um pouco de todos os assuntos relevantes no contexto do Bloco que existe na atualidade. A política pode servir

a muitos para novas travessias e aventuras de modo premonitório considerando a sensibilidade das condições locais dos países dos BRICS.

Esta política sugere criar o centro de Ensino de Línguas dos BRICS, começando com o primeiro centro no Brasil, na cidade de Brasília, com um centro especial no Campus Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília, a instituição renomada que já é a casa de ofertas de um grande leque de línguas estrangeiras.

Figura 11: Universidade de Brasília, Brasília, Brasil



Fonte: <https://www.unb.br/> (2024).

A **figura 11** é uma imagem do interior da Universidade de Brasília, localizada na cidade capital do Brasil, na região central do país. Essa universidade sendo uma referência no ensino superior, é uma universidade pública, e a primeira universidade de

Brasília. Como Brasília é a sede do governo, e também a casa de todas as embaixadas dos países com os quais são mantidas relações diplomáticas, a criação do Centro de Línguas dos BRICS seria uma ótima ideia. Porém, esta política não descarta a possibilidade de criar um outro centro em outra cidade, tal como, em São Paulo ou no Rio de Janeiro. Ressalta-se que mostro a imagem desta universidade como uma referência que tem instalações suficientes para a criação do centro das línguas dos BRICS. Este centro, no meu entendimento, não incluirá o ensino do PLE, sendo um país falante do português já, porém, o centro, no plano, oferecerá o ensino de cursos de outras quatro línguas a seguir, por exemplo:

1. O Russo;
2. O Hindi;
3. O mandarim; e
4. O inglês.

Figura 12: Universidade Estadual de Lomonosov Moscou, Moscou, Rússia



Fonte: <https://msu.ru/en/> (2024)

A proposta da política desta pesquisa considera abrir a segunda unidade do Centro das Línguas dos BRICS em Moscou, na Rússia. Esta política sugere abrir um centro em uma universidade pública do país. Portanto, a Universidade Estadual de Lomonosov Moscou, em Moscou, na Rússia, **figura 12**, seria uma opção relevante, sendo uma universidade renomada que já tem departamento de Línguas Estrangeiras há décadas. A estrutura do Curso do PLE e das demais línguas dos BRICS segue a mesma do Centro que será aberta em Brasília. Porém, como nossa política enfatiza também que existirá a possibilidade de adaptação local de acordo com os países integrantes do Bloco, o modelo do Planejamento do Curso do PLE pode ter um pouco de alteração devido ao fato de que a língua materna do país é Russo. O centro vai facilitar o ensino das seguintes línguas:

1. O português;
2. O hindi;
3. O mandarim; e
4. O inglês.

O russo sendo a língua materna da Rússia, não fará a parte de cursos do centro de línguas dos BRICS, em Moscou.

Figura 13: Universidade de Delhi, Nova Délhi, Índia



Fonte: <https://www.du.ac.in/> (2024).

A Universidade de Delhi, fundada em 1922, **figura 13**, é uma universidade pública, localizada no coração da capital nacional da Índia. Essa universidade é uma universidade pública que conta com mais de 200,000 alunos. A universidade é uma das universidades mais antigas do país que foi criada na colônia britânica pelos ingleses. Além de 200 mil alunos regulares, a universidade conta com mais de 250.000 alunos na modalidade não regular. É uma das universidades que conta com mais número de alunos na Índia. Dentro desta universidade existem muitas faculdades espalhadas em toda a cidade de Nova Delhi. Além dos dois campi principais da universidade, a instituição conta com noventa e um (91) unidades ou pólos em toda a cidade de Nova Delhi. Há vários departamentos de línguas estrangeiras espalhados em diferentes pólos da universidade. A ideia é propor criar um Centro das Línguas dos BRICS dentro do campus principal desta universidade. O modelo vai ser adaptado de acordo com a situação local dos aprendentes e o pano de fundo deles, porém, serão ensinados com intuito de criar competência comunicativa, isso porque, a metodologia que as instituições indianas adotam ainda para aprender uma língua estrangeira, é tradicional. Queremos inserir a metodologia comunicativa, de acordo com explicado neste modelo. O Centro não oferecerá o ensino do Hindi, bem como o ensino do Inglês, pois, ambos são línguas oficiais nacionais do país, é que os potenciais aprendizes que vão aprender as línguas dos BRICS, já vem dominando essas duas línguas.

As línguas ofertadas no plano nesse centro incluirão as seguintes:

1. o português;
2. o russo; e
3. o mandarim.

A política sugere abrir mais centros, no futuro, em outras cidades da Índia. Talvez um centro na cidade de Goa, estado colonizado pelos portugueses por mais 450 anos, e mais dois centros, dos quais, um na cidade de Bangalore, a capital da Tecnologia Informática da Índia, e um outro na cidade de Calcutá, no leste da Índia, a cidade que serviu como capital da Índia até 1911. Dessa forma, a divulgação do PLE, e das outras línguas dos BRICS alcançaram mais aprendizes.

Figura 14: Universidade de Estudos Estrangeiras de Pequim, Pequim, China



Fonte: <https://global.bfsu.edu.cn/> (2024).

Propõe-se criar o quarto centro de línguas dos BRICS, na Universidade de Estudos de Estrangeiras de Pequim, em Pequim, na China, mostrada na **figura 14**. Pois, essa universidade está localizada na capital, além de ter o nome chamado, a Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim. O centro oferecerá o ensino de quatro línguas, menos o Mandarim, a língua que é materna para a maioria dos chineses. As línguas que vão ser ofertadas são:

1. O português;
2. O russo;

3. O hindi; e
4. O inglês.

O modelo da oferta seguirá o mesmo modelo dos centros propostos nas universidades dos países, apresentados na imagem anterior. Porém, tem possibilidade de ter uma pequena alteração, conforme a situação local da cidade de Pequim. Sendo a língua principal do país, o Mandarim, o país segue um método bem tradicional e os chineses ficam bem ligados com a gramática. Por isso, sugiro que, os profissionais da área do ensino das línguas dos BRICS adotem as medidas adequadas, para que os aprendizes não sofram algum tipo de prejuízo, ou eles não abandonem o curso no meio.

O modelo propõe que, no futuro possível, mais um centro possa ser instalado na cidade de Shanghai, a cidade comercial mais famosa da China, pois o ensino das línguas prosperará muito nesse centro, se for aberto.

Por fim, a política macro da divulgação e do planejamento do PLE, e das demais línguas, propõe abrir o quinto núcleo de Centro das Línguas dos BRICS, na cidade de Pretória, na África do Sul. A proposta é de que o último centro, na fase inicial, seja criado na Universidade de Pretória, em Pretória. Essa universidade, na **figura 15**, é uma universidade pública e fica na cidade capital do país, isso facilitará o processo da verdadeira diplomacia cultural, porque todas as embaixadas ficam localizadas nesta cidade, independentemente de a cidade de Joanesburgo ser a maior cidade do país. O Centro das Línguas dos BRICS contará com a oferta do ensino das línguas a seguir:

1. O português;
2. O russo;
3. O hindi; e
4. O mandarim.

A política ainda enfatiza em criar mais centros no futuro na Cidade do Cabo (*Cape Town*), e Joanesburgo. A África do Sul é o único país dos BRICS onde o ensino do PLE começou formalmente, pela parte do Itamaraty e do Ministério das Relações Exteriores, do Governo do Brasil, em 2022. Uma unidade do Instituto Guimarães Rosa, do Itamaraty, providência o ensino-aprendizagem do PLE e a cultura do Brasil, com o intuito de divulgar o português do Brasil no país africano. Também, a África do Sul é o único país do continente africano, que começou oferecer o PLE no contexto brasileiro.

Figura 15: Universidade de Pretória, Pretória, África do Sul



Fonte: <https://www.up.ac.za/> (2024).

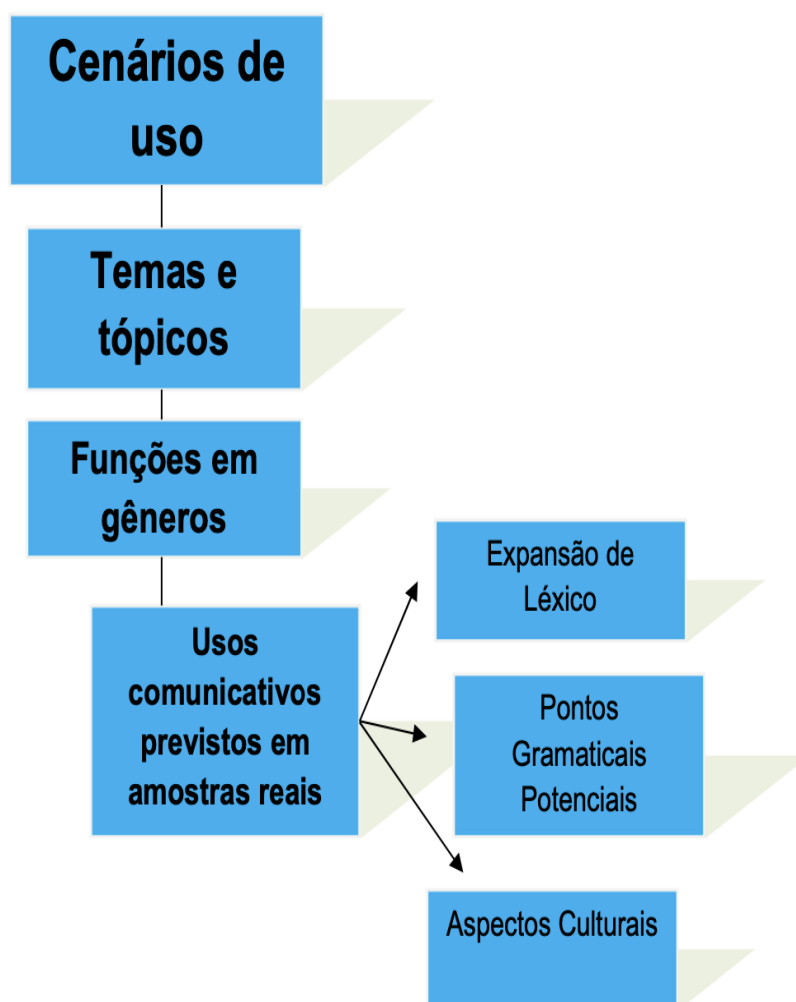
A **figura 15** é uma ilustração da Universidade de Pretória, localizada na cidade do mesmo nome na África do Sul.

Para indicar o trabalho concreto das ofertas das línguas nos núcleos propostos aqui chamados, a título ilustrativo, de Centro de Línguas BRICS, previstos em universidades dos cinco países do Bloco, são oferecidas indicações para a implantação de

uma filosofia e métodos compatíveis com a natureza do Bloco. A finalidade dos novos Centros é divulgar as línguas dos BRICS entre a população, para que a meta deste trabalho seja alcançada no âmbito de aproximar os povos dos países tão distanciados entre si, tanto cultural, educacional quanto economicamente.

O modelo culturalmente sensível de planejamento do PLE nos BRICS, seguiu o esquema de elaboração de um planejamento comunicativo de cursos mostrado na **figura 16**, a seguir:

Figura 16: O esquema de elaboração do plano do curso comunicativo nos BRICS



Fonte: Almeida Filho (2015) com elaboração do gráfico por Jaiswal (2019)

Dedução do léxico implicado nas amostras / contrastes fonológicos de elementos das duas línguas.

Conforme explicado anteriormente na parte teórica desta tese, o modelo da nossa política do planejamento do ensino do PLE começa pelo plano de cursos escalonados em níveis e estágios de adiantamento e, em casos exemplares, recorre a um Currículo maior elaborado por equipe de especialistas. Nesse sentido, ressalta-se que o tema e seus tópicos comandam a ação organizadora do(a) professor(a) materializada no(s) plano(s) de cursos no início do processo. O planejamento sugerido é temático por focar em temas e tópicos levantados em conta uma consulta ao público potencial. A proposta da política de ensino das línguas do BRICS que começa pelo planejamento de curso(s) prevê, ainda, a definição de cenários de emprego do plano, seus temas e tópicos tratados em gêneros textuais apropriados nos quais são aninhadas funções (ALMEIDA FILHO, 2015 apud JAISWAL, 2019). Em relação aos tópicos do plano, eles baseiam-se em temas definidos segundo interesses e necessidades do público. Desse modo, os próprios tópicos sugerem funções comunicativas em gêneros textuais tidos como os mais prováveis. Somente depois dessas definições é que pode deduzir pontos gramaticais potenciais para explicações, itens lexicais reconhecidos, pontos culturais implicados e potenciais pontos de foco da pronúncia.

Conforme Macedo (2016), as realizações ou expoentes de funções são pontos-chave de qualquer planejamento de ensino por indicarem, por dedução, os pontos gramaticais, lexicais, culturais e fonológicos a serem preparados previamente. Isso não autoriza os professores a ensinar todo o conteúdo identificado como potencialmente ensinável explicitamente em sala de aula ou qualquer outro local de aprendizagem em que se encontrem os alunos. As realizações das funções localizadas é um passo importante do planejamento pois abre laços para potenciais gêneros, incrementa escolhas lexicais antes sugeridas pelos tópicos e gêneros, e por fim, faz sobressaírem aspectos culturais relevantes, tudo somado como uma parte importante ou crucial do plano, conforme mostrado na **figura 16**, acima (ALMEIDA FILHO, 2015; JAISWAL, 2019, p. 130).

Por fim, chegamos à questão maior da formulação do modelo de política de ensino de línguas que seja sensível ao contexto descrito nesta pesquisa.

As diretivas abrangem a definição de uma abordagem do ensino (por exemplo, que seja culturalmente sensível, focada na capacidade de uso significativo da línguas) por

meio de planejamento modelo de cursos (e, de possíveis currículos antes deles), de aulas em vivências e da aferição do desempenho na língua.

Um *modelo de Política de Ensino de Língua* é a representação escrita e /ou pictórica concisa de um plano replicável de política prevista para orientar a oferta de línguas para uma dada situação, que pode ser uma instituição ou universidade, região, município, país e até um bloco econômico (por exemplo, no caso desta pesquisa, o BRICS) e cultural de nações que esteja sendo discutido ou implementado (ALMEIDA FILHO, 2025; JAISWAL, 2019).

No caso desta pesquisa, o modelo que está no seu horizonte prevê as seguintes fases ou passos interconectados, começando pelo (1) estudo das condições e tradição de cada país. Em seguida é preciso criar as condições para a (2) formulação de uma abordagem ou filosofia de ensino das línguas. Via de regra a decisão pode ocorrer na direção preferencial dos polos gramatical ou comunicativo, dependendo da natureza de que se reveste a aprendizagem da língua a ser adquirida rumo a uma meta de desempenho já antecipada no modelo. Em ambos os casos, mas, principalmente na filosofia comunicacional, é enriquecedora a perspectiva do ensino como uma modalidade de diplomacia cultural. É desejável que uma meta comum de atuação nas línguas seja definida para comparação posterior dos resultados ao longo dos anos. Para viabilizar a formação gradativa dos professores, prevê-se a (3) a formulação de parâmetros para preparação de professores e aprendizes incluindo a abordagem da formação recomendada, preferencialmente a reflexiva, em alta preferência nos dias atuais de contrastada com a formação por método fixo como era a norma até década de 1980, e (4) contornos de uma diplomacia cultural. Por fim, deve ocorrer (5) a formulação do plano de ensino e avaliação de progresso por meio de categorias adequadas numa dada ordem de aplicação (ALMEIDA FILHO, 2025).

Apresenta-se o modelo de política de ensino de línguas do Bloco no BRICS no **quadro 18** a seguir:

Quadro 18: O Modelo de Política de Ensino de Línguas no BRICS

1	2	3	4	5
O estudo das condições e tradições de cada país.	A formulação de uma abordagem ou filosofia de ensino das línguas. Via de regra a decisão pode ocorrer na direção preferencial dos polos gramatical ou comunicativo, dependendo da natureza de que se reveste a aprendizagem da língua a ser adquirida rumo a uma meta de desempenho já antecipada no modelo.	A formulação de parâmetros para preparação de professores e aprendizes incluindo a abordagem da formação recomendada, preferencialment e a reflexiva, em alta preferência nos dias atuais de contrastada com a formação por método fixo como era a norma até década de 1980.	Contornos de uma diplomacia cultural.	A formulação do plano de ensino e avaliação de progresso por meio de categorias adequadas numa dada ordem de aplicação.

Fonte: Autor (2024).

Dentro do modelo de política situado ao nível macro de planejamento, é útil conhecermos de modo parcial que seja, a continuação para níveis micro de detalhamento que deverão ser especificados pelas equipes de cada país do Bloco. A especificação além do nível macro pode ser conhecida no “**Apêndice A**” que trata dos termos da especificação do planejamento, na página 202 desta tese.

O planejamento serve como um modelo para as outras línguas (Russo, Hindi, Mandarim e Inglês) e está construído sob a concepção de um protoplano a ser pormenorizado no caso de cada língua do Bloco mencionada anteriormente neste parágrafo.

4.3 SÍNTESE DAS IDEIAS DO CAPÍTULO

Este capítulo tratou de análise e interpretações dos registros utilizados nesta tese. O capítulo discutiu várias ideias relevantes no processo da elaboração de um modelo de política de ensino de línguas do Bloco BRICS para que as línguas do Bloco sejam ensinadas no contexto específico mencionado nesta tese.

A primeira seção deste capítulo começa com a introdução geral da investigação realizada sobre o tema — o da formulação de políticas orientadoras para o vazio de que se suspeita no contexto do Bloco BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, a política de ensino de línguas do Bloco, criando novos centros específico de línguas em cada país membros do Bloco. Ademais, essa seção discute o processo de análise dos registros adotado nesta tese.

Em seguida, a segunda seção deste capítulo discute a análise dos registros culminando em dados. Foi observada a questão da língua de intercomunicação entre os chefes dos países do Bloco BRICS. Com ênfase no esboço de um modelo de política macro do planejamento e difusão de línguas dos BRICS, o ensino de Português como Língua Estrangeira – PLE foi tomado como base de reflexão.

A terceira seção discutiu sobre o ensino de línguas nos países do BRICS. Essa seção apresentou, em detalhe, o funcionamento atual de ensino de línguas (língua materna, primeira língua, segunda língua, língua adicional e língua estrangeira) em cada país membro do Bloco BRICS, de acordo com a condição atual de cada país.

A quarta seção deste capítulo apresentou razões para não admitir um vazio de política, que reafirmaram, em diversos cenários, a inserção de uma política macro no lugar do vazio hoje no Bloco BRICS, e é necessário asseverar que nenhum elemento substituiu uma política explicitada para que haja consciência sobre as vantagens e limitações. Essa seção tratou de um modo efetivo de aproximar os países membros do

Bloco linguística e culturalmente para reduzir o possível conflito cultural entre os cidadãos de cinco países mencionados nesta tese.

A quinta seção deste capítulo é sobre “Política de Planejamento de um Curso de PLE no BRICS”. Essa seção é uma das seções mais importantes do capítulo que parte das ideias das tendências recentes na concepção do PLE (Português Língua Estrangeira) no século XXI no mundo. A seção enfatiza na construção do planejamento do curso do PLE no contexto brasileiro, sendo o Brasil um membro do Bloco BRICS, e não Portugal. Além disso, o foco na elaboração de um plano de curso foi adotar a abordagem comunicativa.

A sexta seção deste capítulo é a última, e ela trata de discussão e síntese dos resultados desta tese. Essa seção discutiu, detalhadamente, todos os registros e dados utilizados de diversas fontes, na elaboração desta tese. Além disso, a seção discute as áreas de cooperações dos BRICS em destaque, em 2024, que deu a base para compreender porque foi preciso pensar em propor um modelo de política macro de ensino de línguas do Bloco. Essa seção discutiu também sobre os postos de aplicação do Celpe-Bras no exterior, e a ausência desses postos em dois grandes países, a Rússia e a Índia. Ademais, propondo a criação de, pelo menos, uma unidade de Centro Específico de Línguas (CEL) em cada país membro do Bloco, esta seção indicou os nomes das possíveis universidades nas capitais nacionais dos países do Bloco. Por fim, essa seção apresentou um “Modelo de Política de Ensino de Línguas no BRICS”, no quadro 18, na página 172 desta tese.

CAPÍTULO – V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 A PROPOSTA

A proposta de uma política macro para o ensino das línguas do mega bloco BRICS é um estudo antecipador e relevante por não haver ainda informação sobre a aprovação dessa medida. Partindo da parte introdutória desta tese na qual os objetivos geral e específicos, duas perguntas de pesquisa foram definidas e respostas foram buscadas na análise conduzida no capítulo anterior. Foram aplicados diferentes recursos teóricos da disciplina acadêmica Ensino de Língua e sua subsidiária Ensino de Português Língua Estrangeira (EPLE), levando em conta a perspectiva do PLE (Português Língua Estrangeira) contendo o leque de variantes PSL, PLA, PLAc e POLH. A presente pesquisa desta tese foca no ensino do português LE (Língua Estrangeira) somente com o propósito de ilustrar o caso de uma das línguas do Bloco BRICS sendo examinado como parte de uma política mais abrangente num arco de cinco idiomas. Para saber os diferentes aspectos do ensino do português, foi importante retomar recentes tendências dos diferentes conceitos do ensino do Português no Brasil e no exterior.

5.1.1 PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Esta seção do último capítulo desta tese visa recuperar de maneira concisa as conclusões referentes ao trabalho relatado e, também, sugerir recomendações para futuros pesquisadores que venham a atuar na área do ensino do PLE, e das outras línguas do BRICS, tomando como base o presente trabalho. Futuros estudos relacionados ao tema principal do modelo de uma política do planejamento de uma macropolítica para a oferta das línguas dos BRICS poderão partir do plano de cursos de PLE. O planejamento se aplica aos diferentes níveis de adiantamento nas línguas: básico ou iniciante, intermediário e avançado. Cada nível ganha pormenores de estágios previstos em cada nível. Nesta tese o nível inicial foi tomado como cenário dentro do qual foram concebidas

realizações justificadas para modelar o trabalho de concretização dos estágios nos diversos níveis que as línguas merecerão no plano para cada língua do Bloco.

Para animar a escolha dos conteúdos de cada nível e estágio foi definida e sugerida a abordagem orientadora de todas as decisões, conforme mostrado em “**Apêndice A**” (página 202 desta tese) como um modelo de planejamento no nível micro, a qual, por sua vez, definirá o método de atuação nos futuros centros, as características do material de ensino e dos instrumentos de avaliação a serem empregados para dar coerência à abordagem geral de ensino. Se a abordagem de ensino for comunicativa centrada no sentido do que se aprende, não será admissível uma prática tradicional gramatical centrada numa lista de pontos gramaticais e de vocabulário previamente estipulados. Nesse sentido, o curso voltado a facilitar uma competência comunicativa em potenciais alunos abrangerá os temas e seus tópicos que puderem ser justificados pelo desejo dos aprendizes desde o início, mesmo que o curso tenha um caráter específico e reduzido no tempo a ele dedicado nos Centros. Em outras palavras, cada país vai poder reconhecer as modalidades específicas que forem demandadas pelos alunos e que serão levantadas junto ao público mediante consultas inicial e depois do percurso.

Ao longo desta tese foram analisados diversos aspectos relacionados às condições de ensino do PLE e das demais línguas dos BRICS em todos e em cada um dos países do Bloco. A análise mostra a falta de uma política do ensino de línguas dos BRICS no Bloco e a importância de tomar uma iniciativa de criação de novos centros de ensino de línguas - Português, Russo, Hindi, Mandarim e Inglês, nos cinco países membros do Bloco. O resultado da análise está colocado e registrado na página 149 desta tese. Foram analisadas a situação e as condições gerais do ensino de cada língua nos moldes como foi tratado o Português neste projeto. A parte cultural de cada idioma e a interpenetração das culturas umas nas outras numa interface aproximadora entre elas foi buscada no sentido de obtermos um cenário múltiplo das culturas tendo cinco países gigantes e distantes geograficamente, e das línguas desses países, na condição de eles terem suas línguas de instrução completamente diferentes de um do outro na parte dos conteúdos e atividades aprendedoras. No capítulo de análise de dados, buscou-se analisar os documentos separados do corpus proveniente de diversas fontes, tendo em consideração a análise documental de alguns deles. O objeto permanente foi a elaboração de uma política macro do planejamento do PLE e das demais línguas dos BRICS nos mesmos moldes.

Começou-se buscando os dados de muitas fontes sobre o conceito, a definição e o objetivo maior do Bloco BRICS quanto à oferta das línguas e suas culturas subjacentes. Foi elaborado, por fim, um modelo de desenho de uma política maior para a oferta do ensino do PLE e demais línguas dos BRICS que serve de guia para a implantação dos estágios em níveis comparáveis entre os membros do Bloco. Foi delineado, portanto, um modelo abrangente de planejar a oferta de cada língua nos Centros BRICS propugnados.

No capítulo dois, foram explicadas vertentes de perspectivas diversas sob as quais abrir a área de estudo de cada língua antecipada com o caso do Português. O principal foco foi indagar sobre o que representa o Bloco BRICS como potencial cenário para um investimento inestimável para a aproximação cultural, política e econômica dos países componentes. Em seguida, foram mostradas teorias do ensino de uma LE no geral, e as diferentes implicações do ensino de língua 1 (língua materna) e de língua dois (L2) com sérias implicações para o ensino de idiomas na atualidade na perspectiva histórica dos últimos dois séculos ao menos. Por exemplo, a perspectiva de uma língua segunda ambienta a experiência de aprender num ambiente de uso da nova língua ao menos na sala de aula, alerta para a questão do acolhimento afetivo dos alunos ao processo, contrasta o ensino situado na interação na própria língua como algo superior ao ensinar língua na própria língua dos alunos e o valor cultural e afetivo que a aprendizagem de uma língua representa ao ser desenraizada de seu berço de origem. O ensino não poderia ser desmembrado de sua natureza cultural e nem da interação que promove uma competência de uso da língua num nível que vai ser descrito para todo o Bloco. Aqui sublinhamos a construção de uma verdadeira competência comunicativa em cada língua vivenciada e que comporá o passaporte diplomático de línguas de cada cidadão do Bloco. Antes de se chegar ao ensino comunicativo do PLE as suas regras de implementação tidas como desejáveis na filosofia a ser reforçada continuamente nos Centros, considerou-se como vital o conhecimento da teoria de ensino comunicativo, praticada em e-livros fundadores dos seminários ou webinários que congregam o lançamento e melhoria gradual dos Centros vinculados a uma rede interna viva e partilhada. Cada idioma falado como um padrão natural em situações de variantes concomitantes que possuem uma natureza pluricêntrica e valorizadora da variante corrente em cada país dos BRICS.

A fundamentação teórica levou em conta a imensa variabilidade de status do Português no contexto pluricêntrico, porém, conforme já decidimos elaborar como

política no contexto brasileiro, foi relevante buscar as teorias da área em que atuam e publicam pesquisadores proeminentes nos países atualmente.

Através das teorias criadas pelos diversos autores e pesquisadores do PLE, foi demonstrado como é possível descrever o modo comunicativo de organizar um curso da forma invertida com costumam mostrar-se nos dias de hoje, a ordem das categorias de planejamento alçando categorias comunicativas para as posições mais altas e influentes. Para dar organicidade aos elementos considerados, foi útil considerar o modelo OGEL de representação de processo do ensino e aquisição de línguas e o acerto da visão do conjunto para a elaboração do curso do português. Conforme o modelo OGEL, o ensino de línguas começa com a definição do plano de curso orientado por uma visão filosófica comunicativa que lhe empresta uma qualidade definida de r(ajuste) com a realidade local (JAISWAL, 2019).

O capítulo tratou da travessia metodológica de pesquisa relatada nesta tese. Aqui, concluiu-se que o método analítico interpretativo foi o mais conveniente para este estudo de caso, calcado na análise documental, analisando os documentos disponíveis nas fontes seguras e confiáveis, e de observações diretas da realidade que eu vivenciei. A análise documental pavimentou, certamente, um caminho mais viável e prático para este estudo, considerando adversidades recentes como a desordem acadêmica que a situação da pandemia gerou no contexto acadêmico e escolar, entre outros. Agora que o modelo da política macro foi proposta, novas situações podem intensificar nos países alvos dos BRICS o ensino mútuo de suas línguas assim como o demonstramos com o PLE.

O capítulo quatro analisou e discutiu os registros que haviam sido selecionados como foco do estudo. A situação dos BRICS foi exposta e problematizada e, em seguida, esmiuçou-se a questão central das políticas de ensino do PLE e das línguas dos BRICS. A política foi vista como o modo adequado, por excelência, de organizar a oferta das línguas nos BRICS visando o estreitamento das relações entre as pessoas residentes nos países demonstrada por uma política de pensar a inserção do ensino do PLE como exemplo para as demais línguas do Bloco. Por meio da interpretação de diferentes dados trazidos do bloco, foi possível fortalecer hipóteses sobre o desenho de uma política que implemente os cursos das línguas desses cinco países que compõem o Bloco em processo de consolidação. No final, foi proposto um modelo de uma nova política justificando as ideias de criação de novos centros nacionais de ensino das línguas dos BRICS e conclui-

se o capítulo com a discussão de passos necessários para a implementação da rede de Centros. Esta pesquisa abre caminho para a expansão dessa discussão tanto no plano teórico de um software de filosofia para as línguas quanto no plano prático de implementação dessas ideias e caminhos para futuros pesquisadores.

5.1.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Após delinear, o Modelo da Política Macro do Planejamento teria sido revelador e confirmatória a observação da implementação do plano, e a implantação dos centros das línguas, pelo menos sua recepção por parte de potenciais aprendizes e professores que vão atuar na área, no Bloco. Houve falta de tempo hábil para observações locais em, pelo menos uma universidade de cada países do Bloco, devido à situação da pandemia durante mais de dois anos. Essa situação gerou grande obstáculo na viagem para observar as aulas e entrevistar os professores vigentes (se existissem) do PLE na China, na Índia, e na África do Sul, pelo menos, em esses três países. Essas faltas foram a maior limitação do estudo. Esta pesquisa teria sido ainda mais contundente, se eu pudesse ter aproveitado outros dados das situações locais das cidades onde queremos implantar o PLE, e outros procedimentos que não tive condições de executar nesta fase.

Teria sido ainda muito revelador saber como os professores e pesquisadores da área do PLE, especialmente, reagiriam de fato ao modelo de política macro final se eles pudessem caber na revisão do atual modelo do plano do curso sendo implementado hoje. O esforço feito para conseguir os resultados nesta pesquisa me causam imensa esperança de que este trabalho possa iluminar e guiar com maior segurança a abertura de novos centros das línguas, e possíveis passos rumo à oferta do PLE em pelo menos uma cidade dos BRICS para abrir os caminhos de interação intercultural, e uma relação cultural entre o Brasil e os demais quatro países mais distantes do Brasil.

Outro ponto importante foi pensar como vai se dar o retorno aos interessados e participantes das fontes de dados para este trabalho. Respondendo essa questão, será necessário, em primeiro lugar, levar esta proposta de política ao seio administrativo e político dos países dos BRICS. Em segundo lugar, ou a segunda opção, seria tentar procurar uma forma de contato com dirigentes durante a realização da próxima cúpula

dos BRICS em 2025 para exposição da ideia de uma política assentada em alguns centros nacionais iniciais com esboço da filosofia de trabalho no caso de supervisores e potenciais professores e pesquisadores interessados no tema. Um círculo de debates poderia ser proposto no contexto da Cúpula com registro de anais para consideração dos presidentes e chefes de delegações.

5.1.3 RESPONDENDO EM SÚMULA AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Os objetivos específicos propostos no início desta tese estão diretamente interconectados às perguntas da pesquisa que realizamos. Nesse sentido, cabe retomar esses objetivos específicos propostos antes que se comece a responder as perguntas da pesquisa relatada. Numeramos os objetivos específicos em duas perguntas de pesquisa com a intenção de investigar, refletir, interpretar e analisar sobre o dado contexto abordado, referente ao ensino do PLE, e das demais línguas do Bloco, e as ações necessárias na direção de um modelo da política macro de divulgação e planejamento balizador de curso do PLE. Posteriormente, apresentamos as duas perguntas que orientaram a pesquisa relatada nesta tese.

Primeira pergunta: *Qual é a situação atual específica do ensino de PLE em quatro países do bloco BRICS além do Brasil?*

Aqui, o endereço da análise foi, inicialmente, uma breve apresentação do Português nos BRICS. Foi uma constatação forte registrar a não existência de providências para o ensino das culturas e idiomas dos BRICS. O ensino do PLE, esse sim, encontra registros esparsos e modestos nesses países, mas a perspectiva não é a de uma língua de um país membro de um bloco agregador. Relações diplomáticas, essas sim, principalmente há mais de sete décadas, estão presentes e vivas entre os países, o que abre expectativas para a abertura de um canal mais específico para se tratar do ensino das línguas numa perspectiva de política cultural. Analisando a situação do contexto do ensino do português como língua estrangeira ou segunda língua, existem, em menor escala o ensino do PLE no contexto do ensino do português, a cultura e história portuguesas. Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem do PLE, até certo ponto, tem presença simbólica nos países em alguns casos aberta pelo país originário do

idioma Português, ou seja, Portugal (JAISWAL, 2019). No entanto, vendo a situação do ensino do PLE no contexto brasileiro, o tema que foi abordado durante esta pesquisa, o ensino é limitado, ou há falta de centros e instituições que ofertam o curso do PLE. Além disso, observa-se que tendo 21 anos de história o Bloco BRICS ainda não iniciou tratativas sobre uma política de ensino das línguas dos BRICS, e nenhum dos líderes dos cinco países membros do Bloco tomou a iniciativa ou propôs algo para se discutir sobre o tema que abordamos.

O português brasileiro (PB) não tomou ainda o lugar que merece no século XXI nesses quatro países do BRICS. Isso pode ser devido à distância geográfica dos países, e é claro que a diferença cultural também é um fator importante. Contudo, até 2024, vemos que existem centros do Instituto Guimarães Rosa, o centro cultural do Governo do Brasil, em 24 países no exterior, mas eles servem em maioria aos países da África, América do Sul, e alguns poucos casos na Europa. De acordo com os dados fornecidos pelo Itamaraty, um novo centro cultural começou a funcionar no país a partir de 2022. Não há dados de que o Instituto Guimarães Rosa já tenha preparativos para abrir mais centros em países como a Índia, China e Rússia. Por outro lado, o centro cultural da Índia tem presença no Brasil, em São Paulo. o centro cultural chamado de *Swami Vivekananda Cultural Center* tem como objetivo fortalecer a cooperação cultural e educacional entre o Brasil e a Índia, além de apoiar e promover o desenvolvimento da língua, cultura, gastronomia, yoga, saúde através da tradição Ayurveda e aumentar o entendimento mútuo entre os povos de ambos os países. Contudo, o mesmo centro não tem presença no Brasil, na capital do país, onde se verifica demanda para a aprendizagem do idioma Hindi.

Vendo a situação do Centro Cultural de outro país como a China, ele tem presença no Brasil, e mantém seu instituto, chamado Instituto Confúcio, na Universidade de Brasília desde 2009. O centro de cultura Confúcio tem como objetivo fortalecer a cooperação cultural e educacional entre o Brasil e a China, além de apoiar e promover o desenvolvimento da língua e cultura, e aumentar o entendimento mútuo entre os povos de ambos os países (INSTITUTO CONFÚCIO BRASÍLIA, 2009).

Indagando sobre a situação do PLE no contexto brasileiro dos BRICS, trata-se de um dado ainda não satisfatório que, apesar de um aumento de investimentos em tantos setores entre Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, (o ensino do Português

começou na África do Sul, formalmente, em 2022), prossegue uma ausência de política sobre o ensino de PLE nos países potenciais que compõem 46 por cento da população total mundial. Nesses países, a demanda pelo aprendizado dessa língua crescerá rapidamente quando as pessoas interagirem com a situação dessa língua e cultura em seus países, especialmente, pelo menos, ao começar a oferta do ensino por uma cidade como a capital de cada país.

Segunda pergunta: *Como representar num modelo de política de ensino das línguas dos BRICS a hierarquia de decisões da política, partindo-se das necessidades e especificidades locais do bloco?*

Uma conclusão fundamentada do estudo relatado é que não há uma política de ensino de PLE e das línguas dos BRICS, mas foi com o intuito de atender essa demanda que foi proposta uma política vazada num modelo específico. Enfatizamos que foi preciso começar pela divulgação do PLE. Daí se passa por muitas teorias, olhando as políticas atuais de inserção do PLE nos BRICS. Nas poucas instituições que oferecem o ensino do PLE, o ensino está baseado no contexto de Portugal. Para resolver o assunto, foi criado um modelo de política macro do PLE pelo qual abrir um centro especial de ensino das línguas dos BRICS é proposto. Desta forma, propõe-se abrir um centro em capital nacional de cada país a seguir:

1. Centro de Línguas BRICS, em Nova Délhi, Índia;
2. Centro de Línguas BRICS, em Pequim, China;
3. Centro de Línguas BRICS, em Moscou, Rússia;
4. Centro de Línguas BRICS, em Pretória, África do Sul; e
5. Centro de Línguas BRICS de Brasília, Brasil.

A política elaborada referente ao ensino do PLE aborda as necessidades em comum do bloco, em primeiro lugar. Os temas, tópicos abordados das unidades do planejamento do curso são compostos conforme o desenvolvimento do Bloco nos últimos anos, e a decisão do ensino que propomos é de um aspecto comunicativo.

Para resolver essa segunda questão, sugerindo o Brasil tomar uma posição, destacam-se alguns pontos princípios que foram considerados com a prioridade na pesquisa levada a efeito para compor o modelo da política construído:

- I. Uma natureza filosófica da abordagem orientadora do futuro ensino;

- II. Início de todo o processo pelo plano do curso baseado em conceitos e fases numa hierarquia com apoio em nomenclatura adequada à tarefa (JAISWAL, 2019);
- III. Foco no plano macro de curso que busca uma dada competência comunicativa expressa em meta consensuada;
- IV. Inclusão do plano cultural na construção do plano de política com procedimentos específicos aludidos no item II;
- V. Consciência do desempenho comunicativo nas instituições pela providência de metas de final de nível que franquiaram a comparação do desempenho entre Centros BRICS.

5.1.4 DAR NOTÍCIA DO TRABALHO DESTA PESQUISA

Este trabalho enfatiza primordialmente a política de ensino das línguas de países de um bloco com sinalização da abertura de novos centros de ensino das línguas oficiais principais dos BRICS em cada um dos países membros. Foi proposta a abertura dos centros em uma cidade principal de cada país, ou seja, na capital dos países integrantes. Como durante esta pesquisa descobrimos a falta da disponibilidade do ensino do português, principalmente, o português do Brasil, nos outros países do Bloco, a proposta elaborou uma política que abra novos caminhos para o ensino-aprendizagem e a divulgação do português e da cultura brasileira.

Desse modo, ao constar na pesquisa sinais inequívocos da demanda, de necessidades de abrir novos caminhos, no contexto de uma cooperação cultural entre os países membros dos BRICS, o modelo desta política macro do plano de curso foi criado. Queremos levar este modelo para divulgar, pelo menos, nas cidades capitais de todos os países dos BRICS, por exemplo, em Brasília, no Brasil; em Moscou, na Rússia; em Nova Delhi, na Índia; em Pequim, na China, e em Pretória ou em Joanesburgo, na África do Sul, respectivamente. Este modelo foca um desenho de planos alternativos de cursos para habilidades iniciais nas línguas dos BRICS, principalmente, no Português Brasileiro (PB), o que foi o tema principal deste primeiro tipo do trabalho que enfatiza a necessidade da implementação de uma política, e a implantação de um centro mínimo em cada país do Bloco. A política propõe ser aplicada, abrangendo os contextos de todos os

cinco países do Bloco, isto é, não existe o único contexto, ou seja, o contexto indiano, ou o contexto russo, ou de outro qualquer um país dos BRICS. A política, também, adota a situação local do ensino de cada país.

Além disso, nosso modelo, ou seja, o que chamamos de política aqui, aborda a formação de de aprendentes da língua portuguesa com sensibilidade para ingresso em diversas cooperações, em diversos setores corporativos, realçando isso com fins instrumentais como possível objetivo dos aprendizes participantes do curso. Quando os aprendizes aprenderão a língua portuguesa nos países deles, no novo contexto, eles vão ter poder de atrair mais candidatos que tenham desejo de aprender uma nova língua com suas ricas e diversas culturas. Durante este trabalho, foi lançada uma ponte do PLE, e das demais línguas, para aprendizes potenciais brasileiros, russos, indianos, chineses e da África do Sul, com este novo projeto, com nova proposta inovadora, concluído para a fase atual. A política pode servir a muitos para novas travessias e aventuras de modo premonitório considerando a sensibilidade das condições locais dos países dos BRICS.

5.1.5 RECOMENDAÇÕES DE FUTUROS ESTUDOS NO TEMA

Há muito mais que ser pesquisado na área do ensino do PLE nos BRICS ainda. O atual trabalho é o começo apenas que pode facilitar os futuros pesquisadores para ter ideias inovadoras adotando as ações e as teorias dos planejamentos elaborados no século XXI. Como a ação do meu trabalho sugere a implementação de uma política no nível macro, do ensino, não apenas do PLE nos BRICS, mas, o ensino de demais quatro línguas, o Russo, o Hindi, o Mandarim, e o Inglês, por exemplo, também, os futuros pesquisadores da área do ensino de outras línguas dos BRICS também podem consultar este trabalho, para pensar de uma forma mais ampla, como inserir a aprendizagem adequada da língua em dada situação.

Este trabalho explica, em detalhes, sobre como é que será, ou deve ser uma política do ensino de línguas do Bloco nos BRICS, quer dizer que é uma iniciativa que vai levar a um debate na exigência dos idiomas no Bloco no futuro. Além disso, ressaltando a necessidade de divulgar as culturas dos países integrantes, há de ter os encontros culturais das populações do Bloco também. Com mais pesquisas nas áreas que

foram abordadas nesta pesquisa, revela-se que sem o intercâmbio cultural, ainda estando pertos os diferentes países dos diferentes continentes, estão muito longe da realidade também. As relações econômica e comercial, sem a ligação cultural e linguística, dificilmente se espalham rapidamente para construir uma relação forte. Isso afeta em gerar um sentimento político também, por isso, em últimos anos, pode-se observar que nenhum membro do Bloco interfere e interferiu em situações políticas (conflitos políticos e geográficos) e humanas de outros membros dos BRICS.

Portanto, recomenda-se mais pesquisa baseada neste trabalho, para que todos os cinco países poderiam tornar-se mais próximos culturalmente, educacionalmente e politicamente, independentes se estivessem localizados em continentes distantes e diferentes. Ao esboçar esta política macro, este trabalho recomenda a elaboração dos protótipos (JAISWAL, 2019; 2024), para níveis básico e depois intermediário, de acordo com a situação local de cada centro especial de línguas em cada país. Para dar continuidade a este trabalho, qualquer pesquisador que atua na área da Linguística Aplicada, pode elaborar um plano curricular para conjunto de nível ou níveis, indagando os termos, léxicos necessários, e a exigência mencionada nas últimas dez cúpulas do Bloco.

Por fim, imaginando um currículo que sirva para a formação dos professores (CLAUS, 2005), referente à aprendizagem-ensino do PLE, e das demais línguas do Bloco, sugere-se um currículo da formação atualizada, ou seja, no cenário atual do ensino-aprendizagem-aquisição de Línguas Estrangeiras (LE) que ajude a formar professores necessários para novos postos/centros de Ensino de Português, Russo, Hindi, Mandarim, e Inglês, nos países como Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Sobre a formação de professores, podem consultar as referências deste trabalho onde há bastante artigos e publicações sobre o tema.

O texto desta pesquisa abriu caminho para a expansão dessa discussão tanto no plano teórico de um software de filosofia para as línguas dos BRICS quanto no plano prático de implementação dessas ideias e caminhos para futuros pesquisadores. Além disso, o texto abriu outro caminho, especificamente, para pensar em um debate (um assunto que não foi pensado antes) sobre a implantação do ensino do PLE nos países gigantes do Bloco onde falta o curso do Português Brasileiro (PB), na Rússia, Índia e China, por exemplo. Esta pesquisa valeu a pena em vários contextos sendo este o

primeiro estudo realizado sobre um tema que foi abordado. O texto encoraja outros especialistas da área de ensino e aprendizagem de línguas a pensar sobre o escopo de quatro dos cinco idiomas (o quinto é o Inglês) faladas nos países do Bloco BRICS. E, este texto aumenta as perspectivas dos pesquisadores da área da LA (Linguística Aplicada) para levar o assunto a sério em relação ao ensino de Hindi, Mandarim, Português (PB) e Russo como Línguas Estrangeiras.

REFERÊNCIAS

AGNIHOTRI, R.K. **English in Indian Education**. In: DASWANI, C. J. (Ed.). *Language Education in Multilingual India*. New Delhi: UNESCO, 2001. p. 186-209.

ALBUQUERQUE, D. **Um olhar pluricêntrico no ensino de português língua não materna: o papel das literaturas africana, macaense e timorense**. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, e021145, dez. 2021. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.6.15427>.

ALBUQUERQUE, R. **Língua Adicional: Perspectivações Epistêmicas no Âmbito do Português Brasileiro**. In: ALVAREZ, M. L. O. et al. (Org.). *Bilinguismo e línguas de herança: construindo pontes e diálogos entre línguas - cultura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1a ed., 2022, p. 369-407.

ALLWRIGHT, D. **The Death of the Method**. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University, Ottawa, Canadá, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Ensino de português como língua não materna: concepções e contextos de ensino**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2017. Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf> Acesso em 20 de junho de 2024.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Ensino de português língua estrangeira/EPLÉ: a emergência de uma especialidade no Brasil**. In: LOBO, T. et. al. (Org). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-728.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **A Abordagem Orientadora da Ação do Professor**. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. 2ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 13-28.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Sobre Currículos e Planos de Cursos/ Avaliação de Currículos e Planos**. Universidade de Brasília, Brasília: Grupo de Pesquisa HPEE. 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Ensinar Línguas a Começar pelo Plano de Curso**. In: *Revec Revista de Estudos de Cultura*, vol. 7, no. 2, p. 91-119. Núcleo de Estudos de Cultura da UFS, Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015c. 2ª Edição.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos da Ciência Aplicada da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 97.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas**. Campinas: Pontes Editores. 2013 (1993).

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. **Léxico vital da área acadêmica do ensino de línguas na perspectiva da ciência aplicada da linguagem**. Em preparação (mimeo). Permitida a consulta apenas em circulação interna ou restrita. Brasília, 2025.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. **Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira**. In: Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36), jul. /dez. 2000, p. 23-42.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; JAISWAL, S. **Technological challenges in the communicative teaching of a language: physically or through the screen**. International Conference on AI and Digital Media in Foreign Language Pedagogy. Aligarh Muslim University, Aligarh, India, 25-26 de setembro de 2024.

ALVAREZ, M. L. O. O falante de herança: à procura da sua identidade. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (org.). **O mundo do Português e o Português no mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes. 2016.

ALVAREZ, M. L. O. **As competências do professor de línguas na trans(formação) e (re)construção da sua práxis**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2023, p. 250.

ANTHONY, E. **Approach, method, technique**. TESOL Quarterly, vol.16, nr. 2, June 1963.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. **A língua que acolhe pode silenciar?: reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”**. Revista X, v. 13, n. 1, p.35-56, 2018.

BARBIRATO, R. C.; SILVA, V. L. T. **Planejamento de Cursos de Línguas: Traçando Rotas, Explorando Caminhos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 192.

BAXTER, A. N. **Portuguese as a pluricentric language**. In: Pluricentric languages: differing norms in different nations. Mouton de Gruyter, 1992. p. 11-23.

BEIJING FOREIGN STUDIES UNIVERSITY. Beijing, China. Disponível em: <<https://global.bfsu.edu.cn/>> Acesso em: 12 de outubro de 2024.

BIDERMAN, M. T. C. **A Formação e a Consolidação da norma lexical e lexicográfica no Português do Brasil**. In: NUNES, J. H; PETTER, M. (org.). História de um saber lexical e constituição de um léxico brasileiro. São Paulo: Humanitas; Pontes, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BRANDÃO, C. Diversidade Linguística no ensino de português como língua adicional. In SILVA, F. C.; VILARINHO, M. (org.). **O que a distância revela – diálogos em português brasileiro como língua adicional**. Brasília: FUB/UAB, 2017.

BRASIL, M. R. E. **Guia Curricular para Ensinar PLE a Falantes de Línguas de Média Distância**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2021.

CALLOU, D.; SERRA, C.; FARIAS, A. On R-deletion in final coda position: regional diversity in Brazilian Portuguese and syllable phonology. In: MUHR, R. et al. (eds.). **Pluricentric languages in the Americas**. Graz/Berlin, PCL-Press, 2022, p. 173-188.

CALVET, L.-J. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola; Florianópolis: IPOL, 2007.

CARDOSO, L.; LEITÃO, A.; VERGUETE, C. A Falar é que a Gente se Entende. In: GROSSO, M. J.; MATA, I. (org.). **Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa**. Macau: Universidade de Macau, 2007, pp. 53-64.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. **Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 19-32.

CHRIST, H. Foreign-Language Policy from the Grass Roots. In: BONGAERTS, T.; DE BOT, K. (ed.). **Perspectives on Foreign-Language Policy**. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1997.

CLARK, J. L. **Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning**. Oxford; New York: Oxford University Press, 1987. p. 264.

CLAUS, M. M. K. **A formação da competência teórica do professor da língua estrangeira: o que revelam os estágios**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005. p. 135.

CLYNE, M. Pluricentric languages – introduction. In: **Pluricentric Languages: Different Norms in Different Nations**. Mouton de Gruyter, 1992. p. 1-9.

COSTA, E. J.; SILVA, F. C. **Legislação migratória e Português como Língua de Acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e lingua(gem)**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, ano 14, v. 2, n.23, p. 598-612, 2018.

CRISTÓVÃO, F. **Ensinar Português no Estrangeiro** (Universidade de Lisboa). In: GROSSO, M. J.; MATA, I. (org.). **Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa**. Macau: Universidade de Macau, 2007, p. 121-131.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. **Tópicos em Português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

DAMICO, Flávio. **Programa NBR Entrevista: Embaixador Flávio Damico fala sobre a VI Cúpula do BRICS**. 07 de julho de 2014. Disponível em: <[entrevista do embaixador sobre o bloco economico brics](#)> Acesso em: 08 de outubro de 2024.

DAS GUPTA, J. **Language Conflict and National Development: Group Politics and National Language Policy in India**. Los Angeles: University of California Press, 1970. p. 293.

DASWANI, C. J. **Language Education in Multilingual India**. New Delhi: UNESCO. 2001. p. 383.

DE CASTRO NETO, F. T. **História do Futuro: Diagnóstico e perspectivas de Políticas Públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 197 f. Dissertação de mestrado.

DE SWAAN, A. **Word of the Worlds – The Global Language System**. Cambridge: Polity Press and Blackwell, 2001.

DELGADO, L. A. N. **História Oral: memória, tempo e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEMO, P. **Pesquisa e Informação Qualitativa: Aportes Metodológicos**/ Pedro Demo. – Campinas, SP: Papirus, 2001. – (Coleção Papirus Educação)

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DINIZ, L. R. A. **Política Linguística do Estado Brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. Campinas, 378 p., Tese (Doutorado em Linguística), IEL/UNICAMP, 2012.

DINIZ, L. R. A.; SCARAMUCCI, M. V. R.; STRADIOTTI, L. M. **Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas**. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. p. 265-300.

DORNELES, R.; SOUZA, A. O português brasileiro como língua comunitária: a trajetória para a capacitação de uma professora em Londres. In: ALVAREZ, M. L. O. et al. (org.). **Bilinguismo e línguas de herança: construindo pontes e diálogos entre línguas - cultura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1ª ed., 2022, p. 355-368.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). **Língua e Cultura no**

Contexto de Português Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 33-52.

DUARTE, M. E. L.; MARINS, J. **Brazilian Portuguese: a partial null subject language?** In *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 63, 2021, p. 1-21.

DUARTE, M. E. L.; GOMES, C. A., PAIVA, M. C. **The implementation of endogenous syntactic features in Brazilian standard writing.** In: MUHR, R.; MEISNITZER (eds.). *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide.* Peter Lang Verlag, Berlin, 2018, p. 429-442.

DUARTE, M. E. L.; GOMES, C. A.; PAIVA, M. C. **Codification and standardisation in Brazilian Portuguese.** In: MUHR, R. et al. (eds.). *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide: The pluricentricity of Portuguese and Spanish: New concepts and description.* v. 2. Peter Lang Verlag, Wien/Frankfurt am Main, 2016, p. 45-60.

DUBIN, F.; OLSHTAIN, E. **Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning.** Cambridge; New York; Melbourne: Cambridge University Press, 1987. p. 194.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy.** 11^a edition, New Jersey: Prentice Hall, 2005.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press. 1994.

FALTIS, C. Case Study Methods in Researching Language and Education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (eds.). **Research Methods in language and education.** *Encyclopedia of Language and Education*, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FERREIRA, I. A. **O Processo de Ensino/Aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Contexto do MERCOSUL.** Uma análise de abordagem e metodologia. Campinas, 199 p., Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), IEL/UNICAMP, 1996.

FERREIRA DA SILVA, A.; BEDIN POLI, M. C.; VIEIRA, M. E. (Orgs.). **Leituras de Almeida Filho: Ensino de Línguas e Formação Docente.** Livro digital do Laboratório Interdisciplinar Latino Americano da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.

FERREIRA, M. M. **The internationalization of higher education in Brazil and its linguistic demands: a petition for English (additional languages) learning institutionalization.** *LETRAS*, Santa Maria, Especial 2020, n. 03, p. 13-22.

FERREIRA, M. M.; STELLA, V. C. R. **Redação acadêmica: múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e línguas estrangeiras.** São Paulo: Humanitas, 2018.

FREITAG, R. M. K. **Mobility and higher education in grammatical patterns of Brazilian Portuguese.** In: MUHR, R. et al. (ed.). *Pluricentric languages in the Americas.* Graz/Berlin: PCL-Press, 2022. p. 201-218.

GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: An Introductory Course.** London; New York: Routledge, 2008. 3rd edition. p. 593.

GASS, S. M.; VAN PATTEN, B. **Second Language Acquisition.** *Studies in Second Language Acquisition*, Volume 38, August 31, 2016, Issue 3 Cover and Back Matter.

GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa).

GOMES, J. A. **La enseñanza del portugués como lengua de herencia en España: hacia una didáctica específica para contextos no formales.** *Lengua y Migración = Language and Migration*, v. 11, n. 2. 2019, p. 135- 161.

GOMES, C.; MELO, M. L. **Linguistic and Social Patterns of Sound Variation in two Contemporary regional varieties of European and Brazilian Portuguese.** In: MUHR, R. et al. (ed.) *Pluricentric languages in the Americas.* Graz/Berlin, PCL-Press, 2022, p. 189-200.

GONÇALVES, M. L.; BASTOS, M. **Mediação no ensino de língua de herança.** In: ALVAREZ, M. L. O. et al. (org.). *Bilinguismo e línguas de herança: construindo pontes e diálogos entre línguas - cultura.* Campinas, SP: Pontes Editores, 1a ed., 2022, p. 201-234.

G. O. I. **Census of India.** New Delhi: Government of India. 2011.

GOV.BR. **Lei Federal nº. 11.161 de 05 de agosto de 2005.** Governo do Brasil.

GROSSO, M. J. **O Papel do Quadro Europeu Comum de Referência na Investigação do Português a Falantes de outras Línguas** (Universidade de Lisboa). In: GROSSO, M. J.; MATA, I. (org.). *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa.* Macau: Universidade de Macau, 2007, p. 244-251.

GROSSO, M. J. **Língua de acolhimento, língua de integração.** *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. **O Português para Falantes de Outras Línguas.** Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 2008. p. 86.

GRS. **Department of Germanic and Romance Studies.** New Delhi: University of Delhi. 2008. Disponível em: <<http://grs.du.ac.in/courses/intensiveDiploma.html>> Acesso em: 4 de ago. de 2024.

GUIMARÃES, E. **Política de línguas na linguística brasileira.** *Política Linguística no Brasil.* Campinas, SP: Pontes editores, 2007, p. 63-82.

INSTITUTO CONFÚCIO. Brasília, Universidade de Brasília. 2009. Disponível em: <<http://il.unb.br/instituto-confucio>> Acesso em: 12 de outubro de 2024.

INSTITUTO GUIMARÃES ROSA. Ministério das Relações Exteriores, Governo do Brasil. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/instituto-guimaraes-rosa>> Acesso em: 04 de outubro de 2024.

INSTITUTE OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE. Lomonosov Moscow State University, Moscow. 1954. Disponível em: <<https://en.irlc.msu.ru/>> Acesso em: 10 de outubro de 2024.

JAISWAL, S. Políticas para a Oferta do Ensino de Português como Língua Estrangeira na Índia. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. (Mimeo).

JAISWAL, S. Protoplano de curso como estratégia de incentivo ao PLE: Uma aventura do Português na Índia. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2019, p. 163.

JAISWAL, S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Políticas esparsas para a oferta do ensino de português como língua estrangeira na Índia desde 1980. In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S. (org.). **Português, Língua Estrangeira e suas interfaces.** 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, pp. 245-266.

JAISWAL, S. Protoplanning a syllabus for a less commonly taught language in India: An endeavor to assimilate technology. International Conference on AI and Digital Media in Foreign Language Pedagogy. Aligarh Muslim University, Aligarh, India, 25-26 de setembro de 2024.

JOHNSON, J.; NEWPORT, E. Critical period effects in second-language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. In: **Cognitive Psychology**, no. 21, 1989, p. 60-99.

JOHNSON, K. Communicative Syllabus Design and Methodology. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1982. p. 222.

KRASHEN, S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. University of Southern California. 1982.

KRASHEN, S. D. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73, 1989, p. 440-464.

KRASHEN, S. D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. University Southern of California: Pergamon Press. 2002 [1982].

KRASHEN, S. D. Second Language Acquisition: Theory, Applications, and Some Conjectures. Mexico: Cambridge University Press, 2013, p. 20.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972 [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

LABOV, W. **Estágios na aquisição do inglês standard**. In: FONSECA, M.; NEVES, M. (org.). Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado. 1974.

LABOV, W. What can be learned about change in progress from synchrony descriptions. In: SANKOFF, D.; CEDERGREN, H. (ed.). **Variation Omnibus**. Carbondale; Edmonton: Linguistic Research, 1981, p.177-199.

LABOV, W. Building on Empirical Foundations. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (ed.) **Perspectives on Historical Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1982, p. 17-92.

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change**. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.

LABOV, W. **Transmission and diffusion**. In: Language, no. 83, 2007, p. 344–387.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Armed / Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LAWRICK, E. **English in Russian academe: Uses and perceived significance**. Doctoral thesis. West Lafayette, Indiana: PURDUE UNIVERSITY. 2011, P. 264.

LEFFA, V. J. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOHN, H. I.; VANDERSEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, v. 1, 2001, p. 333-355.

LEFFA, V.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.; IRALA, V. (org.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT. 2014b.

LICO, A. L. **Ensino do Português como Língua de Herança: Prática e Fundamentos**. Revista SIPLE, v. 2, n. 1, 2011, p. 22-33.

LICO, A. L.; PIRES, L. F. **Caminhos para manter viva a conexão dos adolescentes com sua língua e cultura de herança**. In: ALVAREZ, M. L. O. et al. (org.). Bilinguismo e línguas de herança: construindo pontes e diálogos entre línguas - cultura. Campinas, SP: Pontes Editores, 1a ed., 2022, p. 15-36.

LÔPO RAMOS, A. A. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de português brasileiro como língua adicional. In: SILVA, F. C.; VILARINHO, M. (org.). **O**

que a distância revela – diálogos em português brasileiro como língua adicional. Brasília: FUB/UAB. 2017.

LÔPO RAMOS, A. A. **Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”.** Revista Brasileira De Linguística Antropológica, v. 13, n. 01, 2021. p. 233–267. <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. p. 1-10.

MACEDO, C. O. (RE) **PLANEJAMENTO DE CURSOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: UM CAMINHO PARA POLÍTICA INSTITUCIONAL.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016.

M. V. LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY. Moscow, Russia. Disponível em: <<https://msu.ru/en/>> Acesso em: 08 de outubro de 2024.

MALLIKARJUN, B. **Language Policy for Education in Indian States: Karnataka.** LANGUAGE IN INDIA, Vol. 2, 9 December 2002. Disponível em: <<http://www.languageinindia.com/dec2002/karnatakaeducationpolicy.html>> Acesso em: 21 de junho de 2024.

MATOS, F. G. A formação intercultural de professores de português como língua internacional. In: SANTOS P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 101-122.

MEGANATHAN, R. Language policy in education and the role of English in India: From library language to language of empowerment. In: Hywel Coleman (ed.). **Dreams and Realities: Developing Countries and the English Language.** London: British Council, 2011. p. 30.

MEGANATHAN, R. **Medium of Instruction in School Education in India: the policy, status and the demand for English medium education.** INDIAN EDUCATIONAL REVIEW Vol. 53, No.2, July 2015. p. 28.

MEIRA, M. J. S. P. **A Componente Cultural e o Ensino de Uma Língua não Materna** (Universidade de Lisboa). In: GROSSO, M. J.; MATA, I. (org.). **Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa.** Macau: Universidade de Macau, 2007, p. 436-460.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP. 2004, p. 432.

MENDES, E. Aprender a Língua, Aprendendo a Cultura: Uma Proposta para o Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (org.). **Tópicos**

em Português Língua Estrangeira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 185-199.

MENDES, E. Língua, Cultura e Formação de Professores: Por uma Abordagem De Ensino Intercultural. In: CASTRO, M. L. S.; MENDES, E. (org.). **Saberes em Português: Ensino e Formação Docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p.57-77.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 53-78.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português**. Brasília: FUNAG, 2021, p. 470. ISBN 978-65-87083-02-5

MORO, M. R. **Psicoterapia transcultural da migração**. Revista Psicologia USP, São Paulo , v. 26, n.2, p.186-192, 2015.

MOURA, R. P. **O lugar da cultura em livros didáticos de Português como segunda língua**. In: SANTOS P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 161-180.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Belo Horizonte, 2005, 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. p. 105-137.

MOUTINHO, R. **A diplomacia cultural como estratégia no processo de ensino / aprendizagem de PLE: algumas impressões de professores atuando em contexto universitário asiático**. Congresso sobre a Internacionalização da Língua Portuguesa: Concepções e Ações. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MOUTINHO, R.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. **The role of language teachers as cultural diplomats**. Multicultural Education Review, 7:1-2, 2015. p. 85-98.

MUNBY, J. **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. p. 232.

NERY, J. **Novas metodologias de ensino/aprendizagem do Português, enquanto língua de interculturalidade**. In: Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira, 21 a 24 de maio de 1997, Macau. Actas... Macau, 1997. p. 443-452.

NEWPORT, E. L. **Critical periods in language development**. In: L. Nadel (ed.) Encyclopedia of Cognitive Science. London: Macmillan. 2002. p. 737-740.

NIEDERAUER, M. E. F. **Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros**. In: SANTOS P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). **Língua e Cultura no**

Contexto de Português Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 101-122.

NISBET, J. D.; WATT, J. **Case study**, Rediguide, No. 26. Nottingham: Nottingham University. 1978.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A (org.). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote / IIE, 1997.

PADILHA, R. P. **Planejamento Dialógico: Como Construir o Projeto Político-pedagógico da Escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PECK, A. J. **Talking to some purpose**. Choosing the language-teaching points of the Nuffield Schools Council German Course. In: Applications of Linguistics. Selected papers of the Second AILA Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 1969. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

PENNYCOOK, A. **Uma Linguística Aplicada Transgressiva**. In: MOITA-LOPES L. P. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

PRABHU, N. S. **There is no Best Method – Why?**, TESOL Quarterly, vol. 24/2, 1990.

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

PEREIRA, G. F. **Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural**. 2016. 245f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3216> Acesso em 29 jun. 2024.

PINTO, P. F. **Política Linguística Portuguesa (1974-2004): A Difusão do Português no Estrangeiro**. In: GROSSO, M. J.; MATA, I. (org.). Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa. Macau: Universidade de Macau, 2007, p. 263-277.

PROJETO GLOSSA. **GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA: Aprendizagem e Ensino de Línguas, e Formação de Agentes**. PROJETO GLOSSA /LÉXICO VITAL /Coordenação Científica: José Carlos Paes de Almeida Filho, PGLA/ Universidade de Brasília, 2017.

PROSHINA, Z. Slavic Englishes: Education or culture? In: A. Kirkpatrick (ed.). **The Routledge Handbook of World Englishes**. New York, NY: Routledge. 2010, p. 299-315.

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 83-97.

RICHARDS, C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching – A description and analysis**. New York: Cambridge University Press. 1986.

RODRIGUES, L.; CRUZ, S. O.; MENDES, E. **O PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)/ SEGUNDA LÍNGUA (PL2) NA UFBA: INSTITUCIONALIZAÇÃO, DESAFIOS E PROSPECÇÕES**. Salvador: Estudos Linguístico e Literários, Nº 68, Núm. esp., 2020, p. 648-669.

SAJAVAARA, K. Implementation of Foreign-Language Policy in Finland. In: BONGAERTS, T.; DE BOT, K. (Org.). **Perspectives on Foreign-Language Policy**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1997.

SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2010, p. 239.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SAVEDRA, M. M. G. Línguas de herança e línguas brasileiras: o desenvolvimento etno-linguístico e cultural de línguas de imigração no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O. et al. (org.). **Bilinguismo e línguas de herança: construindo pontes e diálogos entre línguas - cultura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1a ed., 2022, p. 319-354.

SCHNEIDER, M. N. **Abordagem de Ensino e Aprendizagem de Línguas: Comunicativa e Intercultural**. Contingentia: UFRGS, v. 5, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>> Acesso em: 24 de agosto de 2018.

SCOVEL, T. A critical review of the critical period research. In: **Annual Review of Applied Linguistics**, no. 20. 2000. p. 213-223.

SILVA, A. S. Measuring and parameterizing lexical convergence and divergence between European and Brazilian Portuguese. In: **Advances in cognitive sociolinguistics**, 45, 2010. p. 41-84.

SILVA, E. R. **Ensino/Aprendizagem de Inglês: Uma abordagem sociopolítica**. Anais do SETA, número 3, 2009.

SILVA, F. C.; COSTA, E. J. **O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil**. Brasília: Horizontes de Linguística Aplicada, ano 19, n. 1, 2020. p. 125-143.

SILVA, G. V. **Aspectos linguísticos do português língua de herança e suas implicações pedagógicas**. In: ALVAREZ, M. L. O. et al. (Org.). **Bilinguismo e línguas de herança: construindo pontes e diálogos entre línguas - cultura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1a ed., 2022, p. 67-92.

SOARES DA SILVA, A. **Portuguese, pluricentricity and Brazilian Portuguese: A case of a reverted asymmetry?** In: MUHR, R. et al. (eds.). *Pluricentric languages in the Americas*. Graz/Berlin, PCL-Press, 2022, p. 135-156.

SOUTH AFRICA. **Language in Education Policy**. South Africa. 14 July 1997. Disponível em: <<https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Policies/GET/LanguageEducationPolicy1997.pdf>> Acesso em: 02 de outubro de 2024.

STAKE, R. E. **Case Studies**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 236-247.

SWAMI VIVEKANANDA CULTURAL CENTRE. Government of India. São Paulo. 2011. Disponível em: <<https://www.cgisaopaulo.gov.in/svcc.php>> Acesso em: 01 de outubro de 2024.

TAYLOR, P. M. **Global Communications, International Affairs and the Media since 1945**. London and New York: Routledge, 2007.

THE NATIONAL EDUCATION POLICY ACT (ACT 27 OF 1996), Cape Town, Republic of South Africa. 1996, p. 10.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Disponível em: <<https://www.unb.br/>> Acesso em: 20 de julho de 2024.

UNIVERSITY OF DELHI. New Delhi, India. Disponível em: <<https://www.du.ac.in/>> Acesso em: 12 de maio de 2024.

UNIVERSITY OF PRETORIA. Pretoria, South Africa. Disponível em: <<https://www.up.ac.za/>> Acesso em: 08 de outubro de 2024.

VIANA, N. Planejamento de Cursos de Línguas – Pressupostos e Percursos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. 2ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2009.

VIZENTINI, M. M. **O ensino de português como língua de herança - relatos de uma escola complementar na Suíça Germanófono**. In: ALVAREZ, M. L. O. et al. (Org.). */Bilinguismo e línguas de herança: construindo pontes e diálogos entre línguas - cultura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1ª ed., 2022, p. 289-318.

WEI, R. **Reflections on English as an academic subject in China**. Changsha, Hunan, China: Rev. Bras. Lit. Comp. 22 (41). Sep-Dec 2020. <https://doi.org/10.1590/2596-304X20202241rw>

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press. 1978. p. 168.

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS:

Gov.br. **História do BRICS**. Disponível em: <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/assuntos/reuniao-do-brics/historia-do-brics>> Acesso em: 02 de dezembro de 2023.

Banco Central do Brasil. Disponível em: <<https://www.bcb.gov.br/acessoinformacao/brics>> Acesso em: 04 de dezembro de 2023.

CNN BRASIL. **Brics: entenda o que é o grupo e quais países participam**. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/brics-entenda-o-que-e-o-grupo-e-quais-paises-participam/>> Acesso em: 15 de maio de 2024.

MAZUI, Guilherme; HOLANDA, Rafael. **O que muda com a entrada de novos países no BRICS, segundo especialistas**. Brasília: g1. 28 de agosto de 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/08/26/o-que-muda-com-a-entrada-de-novos-paises-no-brics-segundo-especialistas.ghtml>> Acesso em: 03 de junho de 2024.

MEC BRASIL. **BRICS**. Brasília. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/brics>> Acesso em: 03 de junho de 2024.

MEC BRASIL. **Acordo entre países do Brics institui a Universidade em Rede**. Brasília: Ministério da Educação. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/32261-acordo-entre-paises-do-brics-institui-a-universidade-em-rede>> Acesso em: 03 de junho de 2024.

FOLHA DE S. PAULO. **BRICS**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha-topicos/brics/>> Acesso em: 30 de maio de 2024.

THE ECONOMIST. **What is the future of the BRICS?** 2023. Disponível em: <<https://www.economist.com/the-economist-explains/2023/08/09/what-is-the-future-of-the-brics?>> Acesso em: 31 de maio de 2024.

BRICS POLICY CENTER. Centro de Estudos e Pesquisas BRICS. Disponível em: <<https://bricspolicycenter.org/>> Acesso em: 31 de maio de 2024.

M. C. T. I. **Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações**. Disponível em: <https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/institucional/Cooperacao_Internacional/Multilateral/BRICS.html?searchRef=brics&tipoBusca=expressaoExata> Acesso em: 31 de maio de 2024.

<<https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/1396-o-brasil-os-demaiss-brics-comercio-politica>>. Acesso em 15 de maio de 2024.

GUITARRARA, Paloma. **BRICS**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/bric.htm#:~:text=Brics%20era%20um%20grup>>

o%20de,%C3%81rabes%20Unidos%2C%20Eti%C3%B3pia%20e%20Ir%C3%A3>

Acesso em: 31 de maio de 2024.

OLIVEIRA, Ruam. **Português como língua de acolhimento garante o direito à educação.** 20 de junho de 2023. Disponível em: <<https://porvir.org/portugues-como-lingua-de-acolhimento-garante-o-direito-a-educacao/>> Acesso em: 01 de julho de 2024.

Brasil participa da reunião de ministros da Indústria do BRICS na Rússia. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdic/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/brasil-participa-da-reuniao-de-ministros-da-industria-do-brics-na-russia#:~:text=Entre%2022%20e%2024%20de,desenvolvimento%20global%20e%20a%20seguran%C3%A7a>> Acesso em: 09 de outubro de 2024.

APÊNDICE A

A especificação do modelo de planejamento das unidades para o PLE

Unidades

Cada estágio (I e II) do Nível Básico contém 5 tópicos. O estágio BI contém:

Unidade 1: Falar de si em português;

Unidade 2: Falar sobre o idioma português e as línguas da Índia;

Unidade 3: Comunicar-se pela Internet;

Unidade 4: Aspectos da história e da geografia do Brasil;

Unidade 5: Viver na cidade.

Quadro 13: Esboço da Proposta do Protoplano de Curso para Iniciantes –I

Esboço do Protoplano de Curso do Nível Básico I

Unidade 1 – Falar de si em Português

Tópicos: (1) a nossa identidade ao aprender o Português como uma nova língua

(2) dizer quem somos;

(3) dar informações pessoais / apresentação;

(4) descrição de pessoas;

(5) expressar como passamos o fim de semana;

Funções comunicativas e gêneros: (1) apresentação pessoal;

(2) cumprimentos; (3) perguntas e respostas sobre a vida pessoal; (4) despedidas;

(5) conversa sobre o que se fez no fim de semana; (6) relatos orais de episódios ocorridos no fim de semana;

Realizações de funções: (1) Olá, como vai? / Oi, tudo bem?; (2) Este é o Shashi;

(3) Tudo bem? Ótimo; (4) Muito prazer! / Prazer em conhecê-lo(a); (5) o que você faz?;

(6) neste último fim de semana fui a Alto Paraíso, no interior de Goiás; (6) O

que vai fazer amanhã?; (7) Ele, como é? É simpático!; (8) Você fala o português

muito bem; (9) Meu pai é comerciante; (10) Minha mãe é dona de casa.

Léxico potencial: (1) letras do alfabeto para soletrar; (2) profissões; (3) nacionalidades; (4) números cardinais e ordinais; (5) características físicas e psicológicas; (6) dias da semana; (7) atividades de fim de semana; (8) meses do ano.

Pontos gramaticais potenciais: (1) verbos regulares e irregulares no passado e presente; (2) pretéritos perfeito e imperfeito; (3) pronomes pessoais; (4) adjetivos; (5) genitivo com *de*; (6) interrogativos; (7) possessivos; (8) demonstrativos; (9) demonstrativos; (10) artigos; (11) preposições.

Aspectos culturais potenciais: (1) Formas de cumprimentar e despedir dos brasileiros; (2) uso de tu, você, a gente (3) uso de expressões populares em voga como *Bora galera!* (4) alguns elementos específicos de pronúncia: segmentais (5) uso dos pronomes pessoais e formas de tratamento brasileiras.

Unidade 2 – Falar sobre o Português e as Línguas da Índia

Tópicos: (1) o português do Brasil com sua identidade única;
 (2) português no mundo: falar sobre outros países falantes de Português;
 (3) descrever a(s) línguas(s) nacionais da Índia;
 (4) hindi na Índia;
 (5) como o inglês desempenha o papel de principal língua nacional da Índia.

Funções comunicativas e gêneros: (1) apresentar o idioma português em contexto brasileiro; (2) o português como única língua oficial do Brasil; (3) falar sobre o português em outros países como LM; (4) apresentação do hindi; (5) exemplificar o papel de outras línguas oficiais da Índia; (6) importância do inglês no sistema escolar indiano; (7) a realidade do hindi na tomada de decisões; (8) falantes do hindi na Índia; (9) falantes do inglês na Índia; (10) falar sobre o papel indireto de inglês como LM na Índia.

Realizações de funções: (1) que língua falam os brasileiros?; (2) qual a língua oficial do Brasil?; (3) desde quando o português é falado no Brasil?; (4) o português a língua oficial de outros países; (5) qual é a língua oficial da Índia?; (6) quem fala o

hindi?; (7) quais são 21 outras línguas oficiais da Índia?; (8) quem fala o inglês na Índia?; (9) línguas do sul da Índia; (10) como o inglês desempenha um papel importante na Índia?; (11) línguas nacionais; (12) conceito de primeira língua na Índia; (13) língua materna–LM.

Léxico potencial: (1) primeira língua; (2) língua materna; (3) brasileiro; (4) falantes do português; (5) português brasileiro; (6) carioca; (7) paulista; (8) catarinense; (9) português brasileiro é a identidade do Brasil; (10) hindi língua materna; (11) ensino de tâmil na Índia; (12) línguas oficiais da Índia; (13) inglês língua principal da Índia.

Pontos gramaticais potenciais: (1) verbos no presente regulares e irregulares; (2) números; (3) pretérito perfeito; (4) subjuntivo; (5) imperativo; (6) linguagem formal; (7) algumas expressões específicas do Brasil; (8) adjetivos; (9) escala de advérbios; (10) pronomes; (11) preposições.

Aspectos culturais potenciais: (1) português como língua colonial; (2) o português do Brasil versus o português de Portugal; (3) variação do sotaque do idioma português de um estado a outro estado; (4) variação do sotaque no caso de hindi de um estado a outro estado da Índia; (5) o jeito do povo não falante do idioma hindi na Índia; (6) importância cultural das outras 21 línguas indianas além do hindi, etc.

Unidade 3 – Comunicar-se pela Internet

Tópicos: (1) era digital como a nossa identidade;
 (2) o mundo das redes sociais / informação livre e sem geografia;
 (3) o processo de transformação;
 (4) ações coletivas / como o indivíduo passou a ser participante e não apenas espectador;
 (5) apresentar novas formas de sociabilidade mostrando o quanto evoluímos;

Funções comunicativas e gêneros: (1) criar contas em sites sociais; (2) indagar as informações pessoais; (3) escrever perfil nas redes sociais; (4) comunicar pelas redes sociais; (5) perguntas e respostas no Whatsapp, Facebook e outros sites sociais; (6) trocar informações; (7) conhecer a geografia do mundo; (8) praticar

línguas estrangeiras com estrangeiros; (9) participar nos eventos internacionais; (10) assistir o Webinar; (11) socializar com povo de outra cultura e língua.

Realizações de funções: (1) Meu nome é Fabiano; (2) sou graduado em Letras inglês; (3) estou aprendendo o português; (4) sou engenheiro; (5) eu me formei em informática; (6) queria aprender o português com nativos; (7) mas sou indiano (8) nunca fui para a América do Sul; (9) quero praticar o português com você; (10) o Brasil está muito longe da Índia; (11) a Argentina está no extremo sul da América Latina; (12) a Índia é o país influente da Ásia; 13 muitos engenheiros de informática são da Índia, etc.

Léxico potencial: (1) vocabulários típicos para soletrar; (2) nomes de lugares; (3) localizações; (4) profissões; (5) clima; (6) ambiente; (7) povos; (8) atividades diárias; (9) horários; (10) hábitos.

Pontos gramaticais potenciais: (1) verbos no presente regulares e irregulares; (2) uso de “Ser e Estar”; (3) pretérito perfeito; (4) futuro; (5) pronomes; (6) adjetivos; (7) preposições; (8) artigos; (9) advérbios; (10) interrogativos; (11) demonstrativos; (12) números ordinais; (13) possessivos.

Aspectos culturais potenciais: (1) formas de apresentar na Internet em português; (2) alguns elementos de pronúncia do português brasileiro; (3) uso dos pronomes pessoais; (4) expressões idiomáticas do Brasil; (5) o jeito brasileiro de responder as perguntas; (6) uso de palavras inglesas em português do Brasil como Feedback, Facebook, Self-Service, Time etc.

Unidade 4 – Aspectos da História e Geografia do Brasil

Tópicos: (1) um breve relato da descoberta do Brasil
 (2) monumentos do Brasil
 (3) cidades da floresta
 (4) Amazônia, Minas Gerais e São Paulo
 (5) conhecer os gaúchos brasileiros / identidade gaúcha

Funções comunicativas e gêneros: (1) ler sobre a descoberta do Brasil; (2) descrever o povo do Brasil; (3) conhecer os monumentos do Brasil; (4) conhecer o rio da Amazônia; (5) rio amazônico como praia do norte do Brasil; (6) descrever a floresta amazônica; (7) Brasília a cidade da floresta do mundo; (8) ler a história dos gaúchos; (9) localizar os estados do Brasil no mapa do Brasil; (10) ler (e conhecer) os importantes estados do Brasil, Minas Gerais e São Paulo; (11) o Brasil hoje; (12) fronteiras do Brasil; (13) mapa do Brasil e América Latina.

Realizações de funções: (1) descrição do descobrimento do Brasil; (2) descrição dos importantes monumentos no Brasil; (3) escrever sobre o Brasil; (4) explicar como o rio amazônico se chama o mar do norte do Brasil; (5) conhecendo os monumentos do Brasil; (6) descrição do Rio de Janeiro, a capital antiga do Brasil; (7) nomes dos 27 estados do Brasil; (8) Minas Gerais como o mundo do leite; (9) São Paulo como o mundo de café; (10) Cristo Redentor do RJ; (11) um histórico de Brasília; (12) quem foi o JK?; (13) quando fundou Brasília?; (14) Brasília como maior cidade da floresta do mundo, etc.

Léxico potencial: (1) monumentos; (2) pontos turísticos; (3) café com leite (São Paulo e Minas Gerais); (4) estados do Brasil; (5) regiões do Brasil; (6) localizações; (7) cidades históricas; (8) fluminense; (9) gaúcho; (10) anaconda; (11) brasiliense; (12) goiano (a); (13) mineiro (a); (14) candangos; (15) plano piloto de Brasília; (16) quilombolas, etc.

Pontos gramaticais potenciais: (1) verbos no presente regulares e irregulares; (2) pretérito perfeito; (3) particípio; (4) números cardinais; (5) pronomes pessoais; (6) adjetivos; (7) preposições; (8) advérbios.

Aspectos culturais potenciais: (1) a descoberta do Brasil; (2) a construções das cidades brasileiras; (3) construções dos monumentos do Brasil; (4) construção do Cristo Redentor; (5) Pão de Açúcar no Rio; (6) Pirenópolis em Goiás; (7) praia da Amazônia; (8) Brasília a cidade da floresta; (9) identidade regional como mineiro/a, baiano/a, cearense, amazônico/a, paulistano/a; (10) Candangolândia; (11) Guaraná.

Unidade 5 – Viver na Cidade

Tópicos: (1) Brasília e Nova Délhi;
 (2) características distintivas das cidades capitais;
 (3) endereços, mapas e direções;
 (4) histórico e pontos de interesse;
 (5) frações de tempo;

Funções comunicativas e gêneros: (1) conhecer a cidade de Brasília; (2) conhecer a cidade de Nova Délhi; (3) descrição das cidades capitais; (4) descrição das pessoas de ambas as cidades; (5) guias a mapas das cidades; (6) conhecer as direções; (7) uso dos meios de transporte; (8) expressar acordo; (9) declinar oferta/convite; (10) expressar possibilidade; (11) atrair a atenção; (12) expressar desapontamento.

Realizações de funções: (1) pesquisa sobre lugares na cidade; (2) descrição do povo da cidade; (3) para onde vamos?; (4) o que se costuma fazer no tempo livre?; (5) vire à esquerda, vire à direita, siga em frente; (6) dobre à esquerda; (7) quem foi JK?; (8) que hora são?; (9) como é a cidade de Délhi?; (10) qual ônibus vai para rodoviária do plano piloto?; (11) onde está ponte JK?; (12) quais são monumentos famosos em Brasília?; (13) vida noturna de Brasília; etc.

Léxico potencial: (1) rotina; (2) horários; (3) meios de transporte; (4) localização; (5) partes da cidade; (6) lago Paranoá; (7) pontos turísticos; (8) pontos de lazer; (9) monumentos; (10) praça dos três poderes; (11) memorial JK; (12) plano piloto; (13) rodoviária do plano piloto; (14) rodoviária interestadual.

Pontos gramaticais potenciais: (1) verbos no presente regulares e irregulares; (2) pretérito perfeito do indicativo; (3) ter + particípio; (4) ter que / ter de; (5) imperativo; (6) números ordinais; (7) adjetivos; (8) advérbios de frequência (9) preposições.

Aspectos culturais potenciais: (1) a construção de Brasília; (2) brasiliense; (3)

candango; (4) atividades no fim de semana (vão) para cachoeiras de AP/ Pirenópolis; (5) uso de expressões como “Ave Maria” em lugar de Nossa Senhora; (6) uso de expressões como “Uai”, “Vixe”, “Ixe”. etc.

Fonte: Sistematização nossa (2019)

No quadro 14, apresentei a estrutura de aulas do nível Básico II, não sendo agora necessário explicitar para o segundo estágio a duração de cada aula, números de aula semanal e mensal, e, por fim, número de aulas totais ao longo do segundo semestre do curso. Isso porque os estágios possuem igual estrutura ao BI. No quadro 15, apresento o esboço da proposta do protoplano de curso para o Básico BII.

Nível Básico Estágio II

O nível básico II é a continuação do nível básico I, portanto, após terminar o curso do nível BÁSICO I, os aprendizes se inscreverão no nível básico II.

Quadro 14: A Estrutura de Aulas do Nível Básico –II

Duração de aula	Aula semanal	Aula mensal	Número de aulas totais
2 horas	2	8	30

Número de horas totais = **2 horas x 30 aulas = 60 horas.**

Fonte: Sistematização nossa (2019).

Nível Básico Estágio II

O nível contém cinco temas assim definidos considerando-se as características de potenciais alunos indianos jovens adultos:

Unidade 1: Escrever sobre si em português;

Unidade 2: O mundo das culturas da língua portuguesa;

Unidade 3: Educação no Brasil;

Unidade 4: O mundo dos negócios;

Unidade 5: Viagens ao mundo de língua portuguesa.

Quadro 15: Esboço da Proposta do Protoplano de Curso para Iniciantes - II

Esboço do Protoplano de Curso do Nível Básico – II

Unidade 1 – Escrever sobre si em Português

Tópicos: (1) a nossa identidade ao estudar o Português como uma segunda língua

- (2) escrever informações pessoais e escrever quem somos;
- (3) escrever currículo (Curriculum Vitae);
- (4) escrever a descrição de pessoas a partir do CV;
- (5) praticar escrever cartas ou mensagens eletrônicas para amigos;

Funções comunicativas e gêneros: (1) introdução /apresentação pessoal escrita;

- (2) cumprimentos; (3) escrever perguntas e respostas sobre a vida pessoal; (4) despedidas; (5) conversar sobre o que se fez no fim de semana; (6) escrever os relatos de episódios ocorridos no fim de semana; (7) despedir; (8) escrever textos eletrônicos a amigos; (9) escrever o seu currículo (C.V.).

Realizações de funções: (1) olá! Bom dia / boa tarde / boa noite; (2) como vai?; (3) Oi, tudo bem?; (3) esta é o Shashi; (3) tudo ótimo; (4) muito prazer! / prazer em conhecê-lo; (5) o que você faz?; (6) neste fim de semana fui a Alto Paraíso, no interior de Goiás; (7) escrevendo o currículo (8) escrevendo o e-mail.

Léxico potencial: (1) letras do alfabeto para escrever e soletrar; (2) profissões; (3) nacionalidades; (4) números cardinais; (5) números ordinais; (6) características físicas e psicológicas; (7) dias da semana; (8) atividades de fim de semana; (9) meses do ano; (10) carta; (11) currículo; (12) até logo, tchau.

Pontos gramaticais potenciais: (1) verbos no presente regulares e irregulares; (2) pretérito perfeito; (3) pronomes pessoais; (4) adjetivos; (5) números; (6) interrogativos; (7) possessivos; (8) interrogativos; (9) demonstrativos; (10) artigos; (11) preposições; (12) advérbios.

Aspectos culturais potenciais: (1) Formas de cumprimentar e despedir dos brasileiros; (2) uso de tu, você, a gente (3) uso informal de “Bora galera!”; (4) alguns elementos específicos de pronúncia; (5) uso dos pronomes pessoais e formas de tratamento no sentido brasileiro.

Unidade 2 – O mundo das culturas de língua portuguesa

Tópicos: (1) músicas do Brasil;
 (2) apresentação das danças do Brasil;
 (3) carnaval como identidade brasileira / festas e festivais do Brasil;
 (4) comida do Brasil;
 (5) culturas indígena e africana do Brasil / apresentação das capoeiras;

Funções comunicativas e gêneros: (1) apresentar as músicas brasileiras; (2) descrever tipos das músicas brasileiras como, MPB, ROCK e sertanejo; (3) apresentar as danças brasileiras; (4) falar de forró, samba, funk; (5) festivais do Brasil; (6) carnaval a identidade dos brasileiros; (7) comidas caseiras do Brasil; (8) apresentação das capoeiras; (9) identidade indígena brasileira; (10) comida típica do Brasil; (11) bebidas típicas do Brasil, etc.

Realizações de funções: (1) como é o estilo das músicas brasileiras?; (2) descrição de todas as músicas brasileiras; (3) MPB e Bossa Nova; (4) quando celebra o carnaval?; (5) o bloco do carnaval; (6) o que se faz no samba; (7) descrição de forró, funk, sertanejo e outras músicas e danças; (8) o festival da semana santa; (9) descrição da comida brasileira; (10) feijoada; (11) carne do sol; (12) churrasco; (13) cachaça e caipirinha (14) um breve descrição da cultura indígena.

Léxico potencial: (1) sertanejo; (2) caseira; (3) bossa nova; (4) funk; (5) carnaval; (6) natal; (7) feijoada; (8) mussarela; (9) linguíça; (10) forró; (11) churrasco; (12) capoeira; (13) índios; (14) cachaça; (15) caipirinha; (16) feijoada; (17) nomes de danças; (18) nomes de canções etc.

Pontos gramaticais potenciais: (1) verbos no presente regulares e irregulares; (2) futuro; (3) particípio; (4) adjetivos; (5) artigos; (6) preposições; (7) advérbios; (8) substantivos; (9) números; (10) expressões idiomáticas brasileiras.

Aspectos culturais potenciais: (1) carnaval o festival típico do Brasil; (2) samba, a dança típica do Brasil; (3) forró como um tipo da identidade brasileira; (4) capoeiras africanas e indígenas; (5) comida caseira; (6) pamonha; (7) expressões especiais como cara, pinga etc.; (8) comida típica encontrada no Brasil; (9) funk; (10) expressão popular *show de bola*; (11) termos do futebol em usos gerais

Unidade 3 – Educação no Brasil

Tópicos: (1) ensino fundamental – I e ensino fundamental – II; (2) ensino médio; (3) ensino superior / apresentação das melhores instituições; (4) ensino de línguas no Brasil; (5) comparação de educação entre o Brasil e a Índia;

Funções comunicativas e gêneros: (1) descrição do sistema educacional no Brasil; (2) descrição do ensino fundamental e médio; (3) escolha de línguas nas escolas públicas; (4) ensino de línguas na educação básica; (5) espanhol como segunda língua ensinada nas escolas públicas; (6) falar sobre ensino superior no Brasil; (7) meios de instruções nas instituições superiores do Brasil; (8) nomes das instituições superiores proeminentes; (9) ensino fundamental na Índia; (10) descrição do ensino médio na Índia; (11) ensino superior na Índia.

Realizações de funções: (1) como funciona o ensino fundamental no Brasil; (2) descrição do ensino médio no Brasil; (3) o ensino médio do Brasil é diferente da Índia; (4) quais são as línguas ensinadas nas escolas públicas do Brasil?; (5) Institutos Federais; (6) estudar na universidade; (7) estudar as línguas no Brasil; (8) estudar nas universidades da Índia; (9) educação básica na Índia; (10) educação básica no Brasil; (11) inglês no Brasil no século XX; (12) comparação de educação; (13) instituições de línguas no Brasil.

Léxico potencial: (1) ensino fundamental; (2) ensino básico; (3) instituições proeminentes; (4) ensino superior; (5) inovação no Brasil; (6) tecnologia no Brasil; (7) IFB; (8) centro de línguas; (9) educação indiana; (10) graduação; (11) mestrado; (12) doutorado; (13) formação dos professores, etc.

Pontos gramaticais potenciais: (1) verbos no presente regulares e irregulares; (2) futuro; (3) particípio; (4) adjetivos; (5) artigos; (6) preposições; (7) advérbios de frequência como, nunca, às vezes, frequentemente, sempre, geralmente, etc.; (8) substantivos; (9) números cardinais e ordinais; (10) verbo haver.

Aspectos culturais potenciais: (1) ensino fundamental – I e II; (2) creche; (3) português como única língua de meio de instrução; (4) forma de cumprimentar nas escolas e instituições superiores, como, bom dia galera!, Boa tarde! ou boa noite, por exemplo; (5) uso geral de “por gentileza / por favor”; (6) licenciatura e bacharelado em letras; (7) licenciatura e bacharelado em pedagogia /física /química /biologia; (8) mestrado; (9) mestrado profissional; (10) pós-graduação.

Unidade 4 – O mundo dos negócios: firmas, escritórios, SP, POA, BSB, RCE, por exemplo.

Tópicos: (1) familiarizar com o ambiente das Corporações Multinacionais (CMN) ¹; (2) apresentar os Escritórios das CMN nas cidades do Brasil e da Índia (SP/RJ/BSB/POA)
(3) enviar /receber mensagens eletrônicas (*e-mails*) profissionais;
(4) indagar o cliente sobre assunto a ser resolvido;
(5) saber resolver o assunto do cliente / assuntos profissionais;

Funções comunicativas e gêneros: (1) apresentação das corporações; (2) descrição do setor corporativo; (3) termos de negócios; (4) serviço de terceirização; (5) terceirização de negócios; (6) empresa de terceirização; (7) trabalhar nas empresas de software; (8) trabalhar na BPO /KPO; (9) negócios internacionais; (10) abrir tickets; (11) análise de pesquisa dos negócios; (12) diretor de projeto; (13) setor bancário; (14) descrever as empresas multinacionais na Índia; (15) explicitar

¹ Corporações Multinacionais (CMN) é a tradução literal de *Multinational Corporations (MNCs)*. O termo MNCs é amplamente usado como Empresas Multinacionais também.

trabalho nas firmas multinacionais na Índia; (16) nomes das corporações multinacionais localizadas nas cidades como, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Curitiba, Porto Alegre, Recife e Manaus; (17) analisar o assunto de clientes; (18) enviar e-mail comercial pedindo que os problemas sejam resolvidos; (19) ler todos os e-mails da empresa diariamente; (20) responder e resolver a consulta de clientes sem atraso no horário comercial; (21) indagar os assuntos e analisar o assunto a ser resolvido; (22) BRICS como plataforma importante do fórum econômico do Brasil e da Índia.

Realizações de funções: (1) reconhecer empresas de software ou outras na Índia e no Brasil; (2) nomes das empresas localizadas no Brasil; (3) cidades metropolitanas do Brasil como São Paulo, Porto Alegre, Recife, e Campinas onde há corporações multinacionais em grande número; (4) responder os inquéritos dos clientes; (5) fornecer melhores serviços aos clientes; (6) expressar aprovação; (7) sugerir uma ação; (8) aceitar resolver/ fazer; (9) comunicar-se diretamente com o cliente em caso de necessidade; (10) serviço do plantão; (11) trabalho de serviço noturno; (12) captura de tela em anexo; (13) controle remoto; (14) fábricas de celulares; (15) reunião de negócios; (16) empresários (as); (17) desenvolvimento de software; (18) suporte de TI; (19) atendimento ao cliente; (20) líder do projeto; (21) turismo; (22) empresas farmacêuticas; (23) agronomia e agrícolas, etc.

Léxico potencial: (1) BPO; (2) KPO; (3) plantão; (4) terceirização; (5) informática; (6) setor bancário; (7) corporações multinacionais; (8) empresas transnacionais; (9) assuntos / problemas; (10) serviço; (11) firmas; (12) inquérito; (13) pagamento; (14) acordo de nível de serviço; (15) aplicativos; (16) Software; (17) Hardware; (18) informático; (19) fabricação; (20) tela; (21) tickets; (22) redes; (23) internet; (24) negócios; (25) parceira de negócios; (26) parceiros de negócios; (27) usina; (28) fábrica; (29) empreendedorismo internacional; (30) expedição.

Pontos gramaticais potenciais: (1) verbos no presente regulares e irregulares; (2) particípio; (3) pretérito perfeito; (4) futuro; (5) nomes; (6) artigos; (7) adjetivos; (8) preposições; (9) números; (10) advérbios de frequência; (11) substantivos; (12) verbo haver; (13) subjuntivo.

Aspectos culturais potenciais: (1) cultura empresaria universal; (2) cultura empresarial do Brasil; (3) ambiente das firmas; (4) comportamento do gerente e diretor de uma empresa; (5) atitude; (6) ética e conformidade; (7) a forma de falar em linguagem de negócios; (8) termos de negócios internacionais; (9) fuso horário; (10) exportação e importação; (11) discutir questões de negócios.

Unidade 5 – Viagens ao mundo de língua portuguesa

Tópicos: (1) Alto Paraíso / Chapada dos Veadeiros e Pirenópolis como “paraísos” terrestres;

(2) Rio de Janeiro/ apresentação de praia e montanha;

(3) Lisboa – praia e cultura;

(4) Amazônia e Bahia;

(5) Apresentação de Cachoeiras do Brasil;

Funções comunicativas e gêneros: (1) planejar viajar; (2) conferir os monumentos; (3) verifique a lista de monumentos do país a ser visitado; (4) descrição de belas cachoeiras do Brasil; (5) conhecer o paraíso na terra no Brasil; (6) listar as localizações das montanhas do Brasil; (7) passeios de barco no rio Amazonas; (8) conhecer as cachoeiras do Alto Paraíso de Goiás; (9) descrição das praias da Lisboa; (10) conhecer lindas praias do Brasil como, Copa cabana, praia de Torres; (11) descrição das praias do nordeste do Brasil, Salvador, Alagoas, Recife, Natal e Fortaleza, por exemplo; (12) conhecer floresta amazônica; (13) cachoeiras de Pirenópolis; (14) descrição da serra gaúcha; (15) visitar Jericoacoara; (16) degustar vinho da serra gaúcha; (17) lugares do lazer no Brasil, etc.

Realizações de funções: (1) plano de viagem; (2) lugares do Brasil para viajar; (3) meios de transporte como avião, táxi e ônibus; (4) comprar passagens; (5) ir de ônibus; (6) quero conhecer cachoeira do poço encantado; (7) onde é que está Copacabana?; (8) Pão de Açúcar no Rio; (9) descrição das montanhas no Brasil; (10) qual é a praia mais famosa do Brasil?; (11) pedir o endereço das cachoeiras; (12) como é que posso chegar à floresta amazônica?; (13) descrição das praias brasileiras; (14) lugares turísticos; (15) vire à esquerda; (16) vire à direita; (17) siga

em frente; etc.

Léxico potencial: (1) viagens; (2) praias; (3) montanhas; (4) Cristo Redentor; (5) cachoeira; (6) Pão de Açúcar; (7) serra gaúcha; (8) mundo de língua portuguesa; (9) cultura de Lisboa; (10) floresta amazônica; (11) trilha; (12) chapéu; (13) protetor solar; (14) boné; (15) tênis; (16) bermuda; (17) colete; (18) chimarrão/ erva mate; (19) degustar; (20) rodoviária; (21) tickets; etc.

Pontos gramaticais potenciais: (1) verbos no presente regulares e irregulares; (2) particípio; (3) futuro; (4) adjetivos; (5) nomes; (6) artigos; (7) preposições; (8) números; (9) advérbios de frequência como, nunca, às vezes, frequentemente, sempre, geralmente, etc.; (10) substantivos; (11) verbo haver; (12) pretérito perfeito.

Aspectos culturais potenciais: (1) cachoeiras de Alto Paraíso; (2) retiro em Alto Paraíso; (3) retiro em Pirenópolis; (3) chapadas dos veadores; (4) paraíso na terra; (5) praias da Copa Cabana; (6) Praia do Campeche em Florianópolis; (7) margens do rio Amazonas; (8) cachoeiras de Goiás e Bahia; (9) floresta amazônica; (10) Amazônia na identidade brasileira; (11) praias de Salvador na Bahia; (12) Cataratas de Iguaçu; (13) cultura nas cidades de Lisboa e Brasília; (14) Viagens de trem pelo Brasil.

Fonte: Sistematização nossa (2019)

Neste plano de curso (Nível Básico, Estágios I eII), o ensino de português começa pelo plano de curso e o plano de curso apresentado aqui começa com temas e tópicos que empregam nomenclatura e procedimentos de uma filosofia de ensino comunicativa, diferentemente do plano anteriormente baseado na gramática. Conforme destaca Almeida Filho (1989), a abordagem comunicativa emprega-se em situações da aprendizagem e ensino de língua onde o programa é organizado não somente em termos de elementos estruturais, entretanto também, e quiçá essencialmente, em termos de como esses elementos gramático-estruturais serão empregados para realizar funções comunicativas em eventos de fala.


Para Almeida Filho (2017), são necessários seguintes pressupostos comunicativos importantes para a aplicação de um protoplano elaborado acima para o nível básico, onde o ensino de línguas começa pelo plano de curso:

- O primeiro ponto a valorizar no ensino comunicativo é o sentido (acima da forma) nas amostras de linguagem em comunicação criadas e trazidas para apoiar a aquisição da língua de eleição pelos aprendizes;
- Os conteúdos gramaticais são eventualmente apresentados de acordo com a necessidade dos estudantes, procedentes dos temas desenvolvidos, e se surgir a necessidade para tal. Só então o professor pode e deve explicitar, de modo breve, os tópicos da forma indicados pelos estudantes como merecedores de atenção. Além, os professores podem também ter um plano de possíveis questões a serem tratadas explicita e brevemente aos aprendentes na sala de aula, mas nunca ensiná-las preventivamente;
- O professor estará preparado para lidar com eventuais tópicos gramaticais ou culturais que forem levantados ou indiciados pelos alunos durante as aulas. As aulas não são totalmente previsíveis, mas o plano de curso pode ser explícito quanto a potenciais pontos de ensino e suas explicações que possam depois surgir na realidade;
- Os temas e tópicos não têm um tempo pré-definido de desenvolvimento em sala de aula, embora se busque um período suficiente de tratamento temático que permita a experiência na língua alvo com manutenção do interesse. Porém, a duração de aulas para cada tema é definido antes da elaboração do protpplano (número de aulas semanais, horas dedicadas). Enquanto, pode há um “limite” temporal delimitado em tese pelo professor no plano para uma melhor organização do planejamento, mas somente a vida real nas salas vai depois dizer quanto tempo e foco merecerá uma atividade planejada;
- A interculturalidade é o fator importante por manifestar à diversidade cultural da língua alvo, visto que não só o vocabulário será ensinado quando necessário na esfera do tema e seus tópicos, mas também as convenções culturais do Brasil. Por exemplo, as formas de autoapresentação e de cumprimentos, referências ao gênero (feminino e masculino) ou características como o atraso a compromissos agendados;
- O léxico, bem como a gramática e os pontos culturais, são derivados das escolhas temáticas e topicais depois que forem apontados os expoentes funcionais ou realizações de funções no plano de curso;
- Ao final de cada aula o professor deve terminar sua ação com um resumo dos principais pontos de ensino de destaque na aula, tenham eles sido explicitados e

praticados ou apenas implicitados pelos professores de algum modo indireto.
(ALMEIDA FILHO, 2017).

ANEXO I

Agência Brasileira de Cooperação - ABC



Agência Brasileira de Cooperação

A Agência Brasileira de Cooperação (ABC), do Ministério das Relações Exteriores (MRE), fundada em 1987, é marco histórico no fomento da cooperação técnica internacional (CTI) do Brasil. Ao assumir papel central na agenda da CTI – em substituição ao antigo Sistema Interministerial de Cooperação Técnica, composto pelo Ministério do Planejamento e Coordenação-Geral, e pelo Ministério das Relações Exteriores – trouxe ao MRE o desafio de ampliar as interfaces entre a política externa e a política interna (MILANI, 2017), bem como reforçar a CTI como relevante ferramenta nas relações internacionais do Brasil.

A ABC foi uma das primeiras agências de CTI do mundo em desenvolvimento, criada com a finalidade de planejar, coordenar, negociar, aprovar, executar, acompanhar e avaliar, programas, projetos e atividades de cooperação técnica para o desenvolvimento, em distintas áreas do conhecimento. Tal responsabilidade refere-se tanto à cooperação do país para o exterior, quanto à cooperação do exterior para o país, sob distintos formatos de execução: bilateral, trilateral ou multilateral.

Destacam-se, como princípios da cooperação técnica internacional brasileira: a promoção de autonomias nacionais na formulação e gestão de políticas públicas de desenvolvimento; a horizontalidade nas relações de cooperação e de equilíbrio de interesses; o benefício mútuo; o respeito à soberania e a não ingerência nos assuntos internos; a não imposição de condicionalidades; o reconhecimento e utilização das experiências e das capacidades locais; e o foco no desenvolvimento de capacidades humanas, institucionais e produtivas como base para o alcance de avanços qualitativos, mensuráveis e duráveis.

Tais princípios contribuem para estruturar a pauta da CTI brasileira de acordo com os anseios do destinatário da cooperação, ou seja, orientada, sobretudo, pelas demandas e interesses do país parceiro.

Imbuído de tais princípios, o Brasil tem-se afirmado, nas últimas décadas, como ator protagonista na agenda

da cooperação técnica entre países em desenvolvimento e com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste – países estes com os quais o Brasil compartilha laços históricos e culturais, ligados por uma língua comum, e que têm recebido atenção crescente.

São centenas de iniciativas, nas mais diversas áreas, a exemplo de agricultura, educação, saúde, ciência e tecnologia, formação profissional, sistema de justiça, direitos humanos, entre outras.

O quadro abaixo ilustra o número de iniciativas de cooperação técnica internacional e valores correspondentes executados pela ABC com os PALOP e Timor-Leste, desde 1998 até 2019.

Quadro 1 - N° de projetos com os PALOP e Timor-Leste e valores executados (em US\$) no período de 1998 a 2019

PAÍSES	NÚMERO DE AÇÕES	VALORES EXECUTADOS PELA ABC
Angola	80	5,7 milhões
Cabo Verde	95	5,1 milhões
Guiné Bissau	68	7,7 milhões
Guiné Equatorial	4	0,1 milhão
Moçambique	146	12,7 milhões
São Tomé e Príncipe	100	10,7 milhões
Timor-Leste	78	10,8 milhões
TOTAL	571	53,0 milhões

Ao somar-se às ações de cooperação educacional e promoção do idioma levadas a cabo pela Divisão Educacional e de Língua Portuguesa (DELP) e pelo Departamento Cultural e Educacional (DCED) do Itamaraty, a ABC tem contribuído para adensar o rol de ações do Brasil com o objetivo de difundir a língua portuguesa no exterior.

2. A língua portuguesa como eixo da cooperação bilateral e multilateral

A língua portuguesa representa o eixo norteador da cooperação prestada pelo Brasil, tanto no âmbito bilateral, com seus parceiros lusófonos, como no âmbito multilateral, principalmente por meio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Segundo o documento “Diretrizes para difusão da Língua Portuguesa no exterior”, elaborado pelo Itamaraty e encaminhado às representações diplomáticas brasileiras no início de 2019, a atuação do Brasil com o propósito de difundir a língua portuguesa no contexto internacional desdobra-se em três eixos:

- (i) multilateral, sobretudo no âmbito da CPLP e do seu correspondente Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP);
- (ii) bilateral, no âmbito da qual os parceiros lusófonos são considerados fundamentais;

(iii) unilateral, por meio de um conjunto de profissionais, como leitores e professores de língua estrangeira, que buscam estimular o interesse pela língua portuguesa, por meio de serviços variados, como o ensino da língua e literatura brasileira, formação de professores de português, entre outros (ZÉTOLA, 2019, p. 39-41).

No âmbito bilateral, por exemplo, a parceria com os PALOP e Timor-Leste é considerada fundamental para a promoção do idioma em países terceiros. Ademais, os projetos de cooperação técnica internacional entre o Brasil e seus parceiros lusófonos – bem como todos os documentos e comunicações subsequentes – são firmados em português, o que representa, por si só, uma ferramenta de promoção da língua portuguesa nas relações internacionais, ainda que tais países convivam com outras línguas.

O quadro a seguir traz alguns exemplos de projetos de cooperação técnica internacional que contribuíram para a promoção do ensino da língua portuguesa, no âmbito da cooperação bilateral.



No eixo multilateral, destaca-se a atuação da CPLP, cujo objetivo é a concretização de projetos de promoção e difusão da língua portuguesa, para além da cooperação e concertação política-diplomática entre os seus membros, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

Para cumprir com os objetivos propostos, a CPLP trabalha em conjunto com o Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP), com sede em Cabo Verde, com resultados positivos no ensino a distância da língua portuguesa; na implementação do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa; e na oferta de recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira/não materna a professores e interessados em geral (os projetos do IILP podem ser

consultados no sítio eletrônico da organização, disponível em <<https://iilp.cplp.org/home.html>>, acesso em: 10 jan. 2021).

Ainda no que se refere à promoção da língua portuguesa, os parâmetros de atuação dos países membros da CPLP são definidos no âmbito das Conferências Internacionais sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial. Até o momento, foram realizadas três conferências: em Brasília (2010), em Lisboa (2013) e em Díli (2016), com a elaboração de seus respectivos Planos de Ação.

Recorda-se, por fim, o “Documento de operacionalização da Nova Visão Estratégica da CPLP” (NVE), para o período 2016 a 2026, no qual é proposto o aprofundamento da atuação da CPLP no âmbito dos seus três pilares estruturais: Concertação Político-diplomática, Cooperação, Promoção e Difusão da Língua Portuguesa.

No que se refere, especificamente, à promoção e difusão da língua portuguesa com vistas ao reforço da sua própria internacionalização, são propostas diversas medidas para o alcance de tal propósito, entre os quais a ampliação e difusão da língua portuguesa no espaço da CPLP, em especial em Timor-Leste e na Guiné Equatorial; o fomento da adoção do português como língua de trabalho em organizações internacionais e da investigação científica e de estatísticas sobre a língua portuguesa; a articulação da CPLP com outros espaços linguísticos, entre outras medidas (BRASIL, 2017).

Timor-Leste, país localizado no sudeste asiático, foi colônia portuguesa entre os anos de 1596 a 1975.

Em novembro de 1975, sete meses após a Revolução dos Cravos, em Lisboa, que restaurou a democracia em Portugal e consagrou o respeito pelo direito à autodeterminação das colônias portuguesas, Timor-Leste foi ocupado pela Indonésia, ficando sob o domínio deste país até 1999, período no qual a utilização da língua portuguesa foi proibida no país.

Em 1999, foi realizado um plebiscito em Timor-Leste, quando a população votou a favor da própria independência. Naquele mesmo ano de 1999, a ONU enviou missão ao país, liderada pelo brasileiro Sérgio Vieira de Mello, com o objetivo de conduzir o processo de reconstrução e independência de Timor-Leste.

Em 2002, foram realizadas eleições para a Assembleia Nacional Constituinte com o objetivo de elaborar a Constituição do país, documento que entrou em vigor em 20 de maio do mesmo ano. O dia 20 de maio é também denominado Dia da Restauração da Independência de Timor-Leste.

Após a entrada em vigor da Constituição da República Democrática de Timor-Leste, o português e o tétum (na sua variedade tétum-praça) tornaram-se as línguas oficiais timorenses, conforme determinado no artigo 13º da aludida Constituição.

Posteriormente, a Lei de Bases da Educação (Lei nº 14/2008) determinou o tétum (praça) e o português como as línguas oficiais no sistema de ensino timorense.

Além de fazer parte do sistema de ensino no país, a língua portuguesa é utilizada na administração pública, bem como está fortemente mesclada no vocabulário do tétum (praça) utilizado no dia a dia dos cidadãos timorenses. (RAMOS; CARMO, 2020, p. 447)

Refere-se que, adicionalmente ao português e ao tétum, são faladas ainda 16 línguas autóctones no país, além de outras línguas exteriores ao território, como o inglês e o indonésio, consideradas línguas de trabalho, o que caracteriza Timor-Leste como um complexo mosaico linguístico (SOARES, 2019).

Ademais, desde que passou a fazer parte da CPLP, no ano de sua independência, em 2002, Timor-Leste conta com o interesse especial dos países membros dessa Comunidade, especialmente do Brasil e de Portugal, no que se refere à cooperação técnica (GUEDES *et al.*, 2015).

Com efeito, no dia da independência de Timor-Leste, o Brasil assinou com o país irmão dois atos internacionais:

- (i) Acordo Básico de Cooperação Técnica entre a República Federativa do Brasil e a República Democrática de Timor-Leste;
- (ii) Acordo de Cooperação Educacional entre a República Federativa do Brasil e a República Democrática de Timor-Leste.

Todavia, ressalta-se que as relações diplomáticas entre o Brasil e Timor-Leste iniciaram-se no ano de 2000, por ocasião da assinatura do Protocolo de Cooperação Técnica entre o governo do Brasil e a Administração Transitória das Nações Unidas (UNTAET – United Nations Transitional Administration in East Timor).

Assim, em 2020, o programa de cooperação técnica do Brasil com Timor-Leste completou 20 anos, e para comemorar a prestigiosa data, a ABC lançou um vídeo com a retrospectiva dos principais projetos de cooperação executados e/ou em execução no país. O vídeo está disponível no sítio eletrônico da ABC (<<http://www.abc.gov.br/imprensa/mostrarconteudo/1584>>, acesso em: 9 jan. 2021).

Em panorama histórico, desde o início do século XXI, cerca de 80 iniciativas bilaterais de cooperação técnica foram executadas sob a coordenação da ABC em Timor-Leste, com aporte de recursos na ordem de US\$ 10 milhões (dez milhões de dólares). Dentre as principais iniciativas já implementadas destacam-se:

- (i) Centro de Formação Profissional, Capacitação Empresarial e Promoção Social de Becora;
- (ii) Programa de Formação de Professores (PROFORMAÇÃO);
- (iii) Projeto “Apoio ao Fortalecimento das Escolas Agrotécnicas de Timor-Leste”;
- (iv) Projeto “Fortalecimento do Setor de Justiça de Timor-Leste”.

As relações de cooperação na área educacional são amparadas pelo “Acordo de Cooperação Educacional entre a República Federativa do Brasil e a República Democrática de Timor-Leste”, bem como pelo “Acordo Básico de Cooperação Técnica entre a República Federativa do Brasil e a República Democrática de Timor-Leste”, referidos no ponto anterior.

Após a assinatura dos dois acordos, foi instituído, por meio do Decreto nº 5.274, de 18 de novembro de 2004, o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste (PQLP), com recursos para execução previstos no orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O objetivo do programa é o ensino da língua portuguesa, bem como a realização de atividades relacionadas à formação de docentes de diversos níveis das instituições de ensino timorenses, com atuação em três áreas fundamentais:

- a) formação inicial e continuada dos docentes;
- b) fomento ao ensino da língua portuguesa;
- c) apoio ao ensino superior.

Ao abrigo do referido programa, a primeira missão da CAPES a Timor-Leste, em 2004, contou com a participação de cinco doutores em educação, especialistas em direito educacional, administração escolar e projetos curriculares dos ensinos fundamental e médio.

Em abril de 2005, foram enviados a Timor-Leste 48 professores brasileiros, e, até 2015, viajaram, anualmente, cerca de 50 professores brasileiros ao país, selecionados por meio de chamada pública. Os professores selecionados, oriundos de diversos estados brasileiros e de distintas áreas de formação, permaneceram no país por cerca de 18 meses.

Os projetos envolvidos no âmbito das missões dos educadores brasileiros foram, principalmente:

- ROCAPES – Programa de Capacitação de Professores de Educação Pré-Secundária;
- PROFEP – Programa de Formação de Professores para o Ensino Primário de Timor-Leste;
- ELPI – Ensino de Língua Portuguesa Instrumental;
- IGP – Implantação da Pós-Graduação *lato sensu* na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH), da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL);
- PQA – FCE – Promoção da Qualidade no Ensino de Ciências na FEAH/UNTL.

A partir de 2011, o Ajuste Complementar ao Acordo de Cooperação Educacional entre o Brasil e Timor-Leste para a implementação do PQLP designou a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como instituição responsável pela coordenação acadêmica do programa, conjuntamente com a CAPES e o Departamento Cultural e Educacional (DCED) do Itamaraty. Como instituições responsáveis pela coordenação, execução, acompanhamento e avaliação das atividades em Timor-Leste designou-se o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDEPE), a Direção-Geral do Ensino Superior do Ministério da Educação e a UNTL (primeira e única universidade pública em Timor-Leste).

Com o objetivo de divulgar e tornar público os resultados do PQLP, a UFSC lançou, em 2014, uma página na Internet, na qual estão divulgadas as ações do programa, relatórios de atividades, artigos acadêmicos, entrevistas, dissertações, entre outros documentos (disponível em: <<http://pqlp.pro.br>>, acesso em: 12 jan. 2021).

O programa expirou em 31 de dezembro de 2014, e, em 2015, na expectativa de sua renovação e em uma fase de transição, a CAPES garantiu a manutenção

de um grupo de professores em Timor-Leste, até 2016, ano em que o programa foi, de fato, encerrado.

As iniciativas de cooperação técnica internacional bilateral com Timor-Leste em prol da difusão da língua portuguesa, levadas a cabo pela ABC, têm sido realizadas em apoio e complementarmente às iniciativas de cooperação educacional, desenvolvidas pelo DELP/MRE e DCED/MRE.

Recorda-se que, desde a restauração da independência do país em 2002, a língua portuguesa é a língua da administração pública timorense e, por conseguinte, toda a legislação no país está promulgada em português, exigindo das instituições públicas timorenses ações constantes de capacitação de seus funcionários no aperfeiçoamento do idioma.

Assim, a primeira iniciativa de cooperação técnica internacional da ABC na agenda em questão foi desenvolvida por meio de ação pontual intitulada “Programa de Apoio ao Fortalecimento da Administração Pública de Timor-Leste: consolidação do uso do português na gestão estatal”, atendendo à demanda apresentada pela Comissão da Função Pública de Timor-Leste (CFP) para a capacitação de técnicos do governo timorense em português instrumental.

A ação em tela foi executada complementarmente ao PQLP, especialmente no que se refere ao projeto de Ensino de Língua Portuguesa Instrumental (ELPI). Nesse contexto, os cinco professores brasileiros que já estavam em Timor-Leste ministraram cursos de português instrumental a funcionários de distintas instituições públicas no país, entre as quais o Serviço Nacional de Inteligência, o Ministério das Finanças, o Ministério da Agricultura e Pesca, o Arquivo Nacional, o Ministério dos Negócios Estrangeiros, o Ministério da Solidariedade Social, a Comissão Anticorrupção, a Comissão Nacional de Eleições, a Universidade Nacional Timor Lorosa'e e a Secretaria de Estado da Formação Profissional e Emprego.

A ação foi considerada exitosa, e, durante o ano de 2011, mais de 350 funcionários, de diferentes instituições públicas no país, foram formados em português básico, intermediário e avançado, além da formação de multiplicadores.

Uma das razões do sucesso da iniciativa em causa, apontada no respectivo relatório de avaliação final, foi a metodologia de ensino empregada, que não apenas contribuiu para possibilitar elaboração de material pedagógico específico à realidade de Timor-Leste, mas também possibilitou uma prática didática com ênfase no ensino do português como segundo idioma, o que foi importante por não ser este o idioma usado, naturalmente, no comércio, locais de trabalho e respectivos lares.

Finda a execução da ação pontual, mas persistindo a necessidade de aprimorar competências do quadro de funcionários da administração pública timorense no uso da língua portuguesa, bem como perseverar nas ações de difusão do ensino da língua portuguesa no país, Brasil e Timor-Leste firmaram novo projeto de cooperação técnica internacional, mantendo a mesma denominação da iniciativa anterior “Programa de Apoio ao Fortalecimento da Administração Pública de Timor-Leste: Consolidação do Uso do Português na Gestão Estatal”, da qual foram parceiros: a Comissão da Função Pública de Timor-Leste, como instituição executora timorense, o Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da

Universidade de Brasília (CEAM/UnB), como instituição executora brasileira, e a ABC, como instituição coordenadora brasileira.

O projeto, executado entre os anos de 2013 a 2017, foi considerado igualmente exitoso, deixando como legado os seguintes resultados, apontados no relatório de avaliação final da iniciativa:

Quadro 3 - Principais resultados do programa de consolidação do uso do português na gestão estatal em Timor-Leste

ATIVIDADES	RESULTADOS QUANTITATIVOS
Capacitação de funcionários públicos nos níveis básico, intermediário e avançado da LP.	165 funcionários capacitados
Capacitação de funcionários públicos como formadores-multiplicadores no ensino da LP como segundo idioma.	6 funcionários capacitados
Produção de material didático-pedagógico para formação de formadores e atualização do material do ELP.	2000 exemplares nível básico 2000 exemplares nível intermediário 2000 exemplares nível avançado 1500 exemplares para formadores - multiplicadores

O relatório final do projeto destacou, ainda, os desenvolvimentos de capacidades alcançadas, segundo a percepção de diferentes parceiros.

Assim, para o governo timorense, o projeto contribuiu para a melhoria em rotinas de trabalho na comunicação diária nos diversos ministérios, para o aprimoramento de procedimentos de gestão e acompanhamento de atividades, e para o aperfeiçoamento de processos burocráticos.

Para os cursistas, infere-se que tiveram vivência da interculturalidade, fortalecimento do processo de construção da identidade nacional e de pertencimento à CPLP, satisfação pessoal, e autonomia comunicativa no ambiente de trabalho pela apropriação do conhecimento linguístico.

Em relação à instituição parceira do Brasil, a Universidade de Brasília (UnB), constatou-se o reforço da meta de internacionalização do CEAM/UnB, a ampliação de sua atuação juntos aos países de língua portuguesa, e a viabilização da experiência internacional de professores pesquisadores na temática de ensino da língua portuguesa como segunda língua em outros países.

De acordo com relatos de representante do Instituto Nacional da Administração Pública de Timor-Leste (INAP), apontados na referida avaliação, a oferta do curso de língua portuguesa viabilizada pela cooperação técnica brasileira contribuiu para a notoriedade da instituição na sociedade timorense, para a vivência e prática institucional da interculturalidade, para o aperfeiçoamento de processos gerenciais e administrativos, e para a capacitação do quadro interno de funcionários das distintas instituições no país.

A partir das iniciativas de cooperação técnica internacional anteriormente descritas, uma nova demanda foi encaminhada à ABC, em 2019, pela Comissão da Função Pública (CFP) timorense, que solicita a continuação da cooperação brasileira na capacitação dos funcionários da administração pública daquele país

em língua portuguesa, bem como a cooperação para capacitação de formadores-multiplicadores na área.

Para a execução da futura iniciativa, a Universidade Federal de Santa Catarina foi novamente convidada como parceira, dado o seu histórico de atividades na promoção e ensino da língua portuguesa em Timor-Leste, principalmente no âmbito do PQLP, como visto anteriormente. Ademais, o vínculo entre Timor-Leste e a UFSC estreita-se igualmente na esfera da CPLP, notadamente no âmbito do Instituto Internacional da Língua Portuguesa.

Assim, o futuro projeto de cooperação com a CFP pretende continuar a prestar apoio ao fortalecimento da Administração Pública timorense, mediante a consolidação do uso da língua portuguesa como idioma oficial nas instâncias estatais, por meio da execução e aprimoramento das ações das iniciativas anteriores, notadamente a formação de formadores e multiplicadores, e a capacitação de servidores públicos.

Pretende-se, igualmente, estabelecer sinergias com outras iniciativas de promoção da língua portuguesa no âmbito da CPLP, com destaque para o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE), já referido.

Acrescenta-se que o novo projeto poderá fazer uso dos materiais produzidos no âmbito do projeto anterior, entre os quais: apostilas para o ensino do português nos níveis básico, intermediário e avançado, e apostila para formação de multiplicadores para o ensino da língua portuguesa em Timor-Leste.

Por meio de ações como as anteriormente aludidas, a Agência Brasileira de Cooperação continuará a prestar o seu apoio na difusão da língua portuguesa no exterior, adensando as iniciativas para a promoção da imagem do Brasil no contexto internacional.

Referências

- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Documento de operacionalização da Nova Visão Estratégica da CPLP (2016 – 2026)*. 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/mre/pt-br/media/cplp-04.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2021.
- GUEDES, Maria Denise *et. al.* *Professores sem Fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*. Florianópolis: NUP/UFSC, 2015. 271 p. Disponível em: <<http://pqlp.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/02/Prof-semfronteiras-2015c.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- MILANI, Carlos R. S. *ABC 30 anos: história e desafios futuros*. Brasília: Agência Brasileira de Cooperação, 2017, 224p.
- RAMOS, Rui; CARMO, José do. A língua portuguesa entre as línguas de Timor-Leste: um estudo de caso numa escola secundária timorense. *Rev. bras. linguíst. apl.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 443-463, Sept. 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982020000300443-&lng=en&nrmiso>. Acesso em: 05 jan. 2021.

ANEXO II

Centros Culturais Brasileiros - CCB

Centros Culturais Brasileiros

O CEB ascendeu da condição de instituição para a de um corpo vivo, lugar onde a cultura acontece e duas comunidades irmãs ferendam laços que a história foi tecendo.

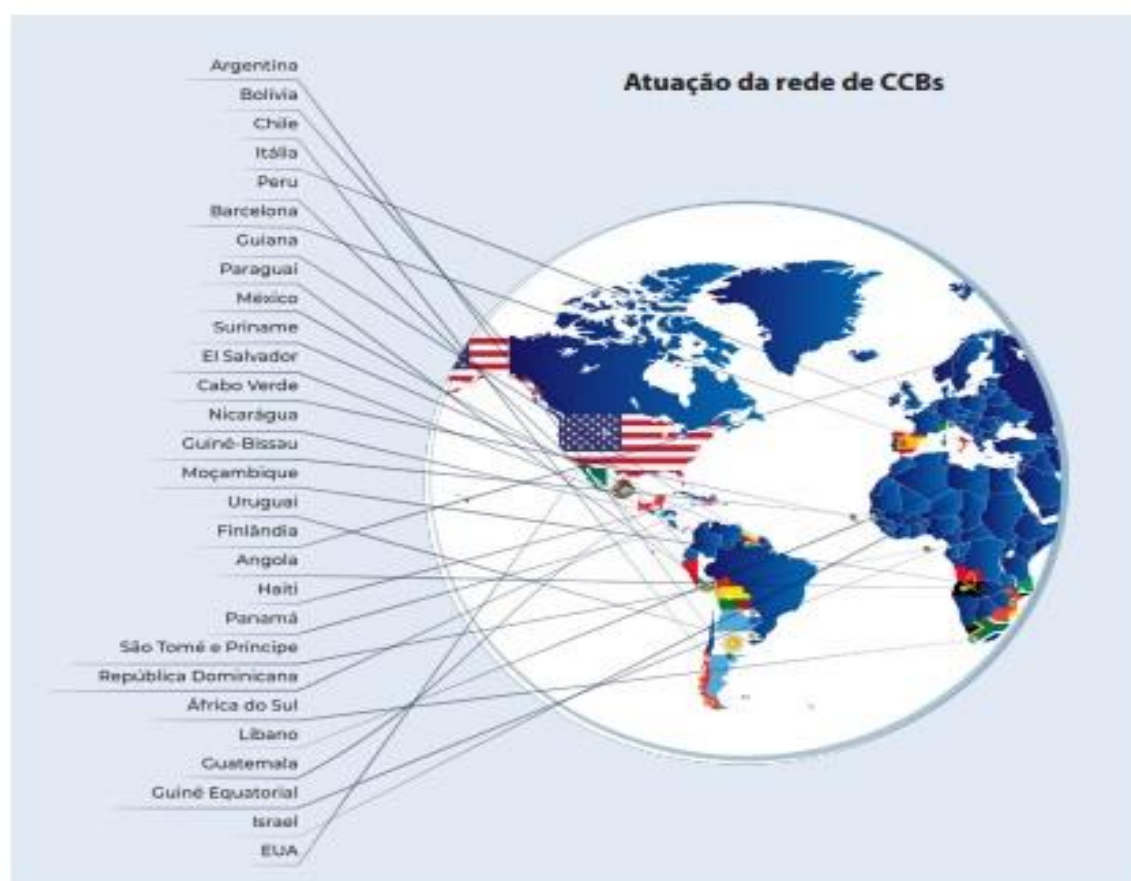
Mia Couto, em carta dirigida ao primeiro Diretor do CEB em Moçambique, Professor José António Carlos David Chagas, em 1991, por ocasião do segundo aniversário Centro Cultural (MRE, 2016, p. 163).

O Centro Cultural Brasileiro (CCB) constitui a unidade de maior expressão na rede de ensino de português do Ministério das Relações Exteriores. Trata-se de polo de ensino da língua portuguesa e de difusão da cultura brasileira que dispõe de uma sede e de um corpo de funcionários, subordinado ao Setor Cultural de uma embaixada ou consulado. Atualmente, os 24 centros em atividade distribuem-se em quatro continentes: África (6), América (13), Europa (3) e Oriente Médio (2).

A rede conta também com unidades de ensino menores, os Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs), em que um professor se encarrega de cursos de português à comunidade local. A estrutura mais versátil e concisa dos Núcleos permite à diplomacia cultural brasileira responder rapidamente a uma demanda estratégica de ampliação da promoção da língua portuguesa. Atualmente, cinco NEBs operam em quatro países: Guiné Equatorial (Malabo), Guatemala (Cidade da Guatemala), Estados Unidos (Nova York) e Uruguai (Artigas e Rio Branco).

A origem dos CCBs remonta à década de 1930, em consonância com uma crescente preocupação com aquilo que futuramente viria a ser designado *diplomacia pública* pelas principais chancelarias mundo afora. No Brasil, a instauração do Estado Novo por Getúlio Vargas veio acompanhada do anseio de projeção de uma imagem positiva do país no exterior, sobretudo no contexto americano. São frutos dessa preocupação tanto a criação do Departamento Cultural do Itamaraty (1938) quanto a organização das primeiras missões culturais brasileiras ao exterior. A institucionalização dessas missões dará origem aos primeiros institutos culturais bilaterais. Na década

de 1950, novamente sob a égide de Vargas, decidiu-se fortalecer alguns desses institutos, que passariam a ser conhecidos como Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), denominação que vigeu da década de 1950 até 2008, quando passariam a adotar a atual denominação – Centro Culturais Brasileiros (CCBs).



Em linhas gerais, é possível notar que a criação de centros culturais mantém relação com as estratégias de política externa do país. Há forte ênfase na abertura de centros na América do Sul nas décadas de 1950 e 1960, momento em que o Brasil buscava “contrabalançar a poderosa influência da cultura argentina” na região, conforme apontado pela diplomata brasileira encarregada da Divisão de Cooperação Internacional à época, ao aduzir a necessidade de abertura de um centro cultural na Bolívia (MRE, 1956. AHI. 135.5.6.) A partir de meados da década de 1980, em paralelo à participação do Brasil no Grupo de Apoio a Contadora, voltado para a estabilização política da América Central, foram abertos os primeiros centros culturais na região, em El Salvador (1986) e Nicarágua (1987). Ainda na década de 1980, a abertura dos primeiros Centros Culturais na África, em Cabo Verde (1986), Guiné-Bissau (1988) e Moçambique (1989) ecoam a proposta brasileira da Zona de Paz e Cooperação do Atlântico Sul (Zopacas) e o renovado interesse da jovem república brasileira pela lusofonia, refletida na 1ª Conferência dos Países Lusófonos,

em São Luis do Maranhão. Na década de 1990, a projeção da economia brasileira na América Central levaria a uma segunda onda de abertura de CCBs na região. Do mesmo modo, a crescente presença da África do Sul em foros de concentração relevantes para o Brasil, como o BRICS e o IBAS, terá influenciado a decisão de abertura de um CCB em Pretória (2009). Na década seguinte, acompanhando o crescente interesse do país nas questões do Oriente Médio, a rede integraria centros culturais no Líbano (2011) e em Israel (2014). Visando a estabelecer uma estratégia de atuação colaborativa para a projeção do idioma em espaços de grande reverberação, foi aberto recentemente o núcleo de Nova York (2020).

O esforço brasileiro na abertura e manutenção da rede foi particularmente relevante em contextos onde se verificava escassa ou nula oferta de ensino do idioma. Em diversos países, os Centros Culturais Brasileiros foram a primeira escola de português criada, como na Guiana (1970) e no Suriname (1983). Em outros, como Argentina, Líbano e Peru, os CCBs permanecem como as maiores instituições de ensino de português, com centenas de alunos matriculados semestralmente. Em alguns casos, após um período seminal de atuação sob a égide do Estado brasileiro, os centros foram desvinculados do governo para estruturar importantes instituições locais privadas de ensino de português, como o pioneiro Instituto Cultural Uruguai-Brasil.



O número de alunos atendidos pela rede conta-se aos milhares. Em 2019, 12.086 estudantes passaram pelos cursos dos Centros Culturais. Em 2020, a pandemia da COVID-19 trouxe dois impactos importantes na rede. Por um lado, ocasionou um decréscimo de quase 25% no número de alunos matriculados. Por outro, precipitou uma rápida migração dos estudantes para ambiente virtual. Se nos anos anteriores apenas se iniciavam experiências pontuais por meio de cursos à distância, em 2020 os CCBs rapidamente se adaptaram à nova realidade, passando a contar com quase 70% de seu público em ambiente virtual. Será interessante notar, após a pandemia, seus impactos sobre a quantidade e o perfil do público dos CCBs. As primeiras tendências parecem apontar para um crescimento do número agregado de alunos atendidos, mantendo-se em boa medida os números de estudantes presenciais pré-pandemia somados a um contingente expressivo de estudantes em ambiente virtual.

Atualmente, a rede conta com 123 professores e 89 funcionários administrativos. A grande maioria dos professores (83%) são brasileiros, dos quais metade conta com formação específica em licenciatura em português. Entraves legais e a baixa oferta de professores de português como língua estrangeira no exterior são desafios para o aumento da taxa de professores proveniente do campo do ensino de português. Para suprir essa carência, o Itamaraty investe fortemente na capacitação de seus docentes, por meio de cursos teóricos e oficinas temáticas. No âmbito do Programa de Formação Intensiva e Continuada (PROFIC) já foram realizadas dezenas de cursos de formação nos últimos anos, presenciais e virtuais. Mais recentemente, foi estabelecida parceria entre o Departamento Cultural e Educacional do MRE com o núcleo gestor do programa Idioma sem Fronteiras, com vistas a permitir que os professores da rede CCB possam ter acesso aos cursos de especialização ofertados de maneira colaborativa pelas universidades brasileiras pertencentes à Rede Andifes/ISF.



Algumas personalidades de relevo da cultura brasileira tiveram a oportunidade de dirigir alguns CCBs. É o caso, por exemplo, da romancista Maria Julieta Drummond de Andrade, filha do poeta Carlos Drummond de Andrade, que foi Diretora do Centro Cultural em Buenos Aires entre 1976 e 1983. Maria Julieta foi por décadas promotora da cultura brasileira e responsável, entre tantas outras atividades, pela doação de parte da biblioteca de seu pai ao Centro. No Paraguai, o artista plástico Lívio Abramo, que havia dirigido a Missão Cultural Brasileira naquele país, assumiria a direção do Centro em 1974. Outro exemplo é o do poeta Thiago de Mello, que dirigiu o Centro de Estudos Brasileiros no Chile por duas

ocasiões, em 1960 e 1993. Atualmente, o perfil dos diretores de CCBs é muito mais o de gestor educacional e cultural, em vista da atualização e profissionalização do modelo de difusão da diplomacia cultural brasileira.

Embora todos os centros compartilhem o objetivo precípua de difundir a língua portuguesa, cada unidade tem diferentes propósitos para esse escopo. Diferentemente de uma escola de idiomas, um CCB é uma unidade vinculada a uma missão diplomática brasileira. Por esse motivo, o ensino da variante brasileira do português não constitui um fim em si mesmo, mas um meio operativo de que dispõe a diplomacia cultural brasileira para alcançar diferentes objetivos de sua política externa. As variadas motivações para o ensino de português em diferentes países pressupõem, dessa forma, diferentes estratégias de atuação. Em países de língua oficial portuguesa, por exemplo, o ensino da variante brasileira contribui para estabelecer trocas e diálogos interculturais com as variantes locais, fortalecendo o caráter pluricêntrico do idioma, agregando-lhe com isso valor cultural e econômico. Em alguns países da América do Sul, trata-se de um suporte para a mobilidade acadêmica e de integração transfronteiriça. Já em CCBs na Europa, o ensino do idioma serve, entre outras possibilidades, como vetor de promoção da sofisticação da economia criativa brasileira.

Como instrumento de projeção da língua portuguesa pelo Brasil no exterior, os CCBs também podem atuar indiretamente no campo do ensino da língua portuguesa nos países anfitriões, quase como reguladores do mercado. Além de contribuírem para elevar o patamar da qualidade do ensino, pelo grau de excelência de sua prática docente, podem também ajudar a democratizar o acesso ao ensino por meio de tarifas mais acessíveis. Nessa perspectiva, a relação com outros centros de idioma locais não é competitiva, mas colaborativa, já que importa ao governo brasileiro fomentar a oferta de ensino de português no exterior. Desse modo, nota-se que muitos CCBs buscam estabelecer contatos com instituições congêneres para a troca de informações sobre boas práticas e avaliações sobre uso de materiais pedagógicos. O encontro de professores de português realizado anualmente pelo CCB-Peru é exemplo bem-sucedido dessa relação colaborativa.

A atuação dos CCBs é parametrizada pelas Diretrizes para a Difusão da Língua Portuguesa pelo Brasil no Exterior, apresentadas pelo Ministério das Relações Exteriores em 2019 (ZÉTOLA, 2019). Trata-se de documento normativo elaborado com o objetivo de estabelecer parâmetros e princípios de atuação para iniciativas de promoção da língua portuguesa. Esse exercício decorre do fato que a rede de CCBs foi-se constituindo de maneira pouco articulada ao longo das décadas, havendo escasso diálogo e interrelação entre as unidades. Se, por um lado, essa autonomia propiciou boa adaptação de cada unidade da rede ao contexto em que atua, por outro lado, diluiu a identificação de cada unidade com uma estrutura maior, gerando embaraços para estratégias mais amplas de difusão do português no exterior. Embora a necessidade do “reaparelhamento dos Centros e Institutos, assim como a unificação dos métodos e objetivos de ensino, para oferecer uma visão geral dos principais planos de nossa cultura, orientada por certas diretivas básicas” já houvesse sido identificada na década de 1960 por Guimarães Rosa, Celso Cunha

e outros integrantes de uma comissão formada para atualizar os serviços culturais brasileiros (MRE, 1967, p. 62), apenas recentemente foram dadas as condições para a sistematização dessas diretrizes.

A partir das Diretrizes desdobram-se Propostas Curriculares que orientam a atuação pedagógica de cada CCBs. A coleção contempla quatro propostas para o ensino da língua para diferentes contextos linguísticos: países de língua oficial espanhola, países de língua oficial portuguesa, países de língua oficial medianamente distantes e países de língua oficial mais distantes. Há também propostas para contextos específicos, como: língua de herança; o ensino de português para praticantes de capoeira; e o ensino de português em ambiente virtual e de literatura infanto-juvenil. O desenvolvimento de cada proposta é feito por especialistas reputados em seus campos de atuação, a partir de orientações fornecidas pelo Departamento Cultural e Educacional do Itamaraty.

A partir das orientações de cada Proposta Curricular são desenvolvidas unidades didáticas pela equipe de professores dos CCBs, de modo a constituir-se um repositório de materiais didáticos colaborativos para uso da rede. Orientado por acadêmicos responsáveis pelas propostas curriculares, mas redigidos a partir da experiência de mais de oito décadas em sala de aula da rede de ensino do Itamaraty, o projeto de elaboração de material didático colaborativo consegue superar o não prosaico desafio de combinar harmonicamente teoria e prática pedagógica.

O avançado estágio de desenvolvimento dessas unidades didáticas aponta para dois desdobramentos no horizonte próximo. O primeiro é a virtualização do ensino de português, projeto acelerado no contexto da pandemia do COVID-19. A iniciativa contará com cursos tutoriados, auto-instrucionais e de ensino à distância, privilegiando plataforma usada com sucesso em projeto piloto do Centro Cultural Brasil-Finlândia. O segundo é a constituição de uma certificação comum à rede. Sem a pretensão de substituir o Celpe-Bras, o projeto busca construir parâmetros de equivalência avaliativa dos alunos da rede CCB, de modo a permitir melhor controle da formação desses estudantes. Ademais, a emissão de certificado comum permitirá sua franca utilização em diversos contextos acadêmicos e laborais dos estudantes da rede.

Em decorrência de sua missão precípua de ensinar português e divulgar a realidade brasileira expressa em língua portuguesa, os CCBs desenvolvem também atividades de difusão cultural, como exposições, concertos, seminários e palestras. Constituem, desse modo, o principal polo de irradiação cultural para as representações diplomáticas que dispõem dessa unidade adstrita ao seu Setor Cultural. Atualmente, orienta-se os CCBs para que desempenhem o papel sobretudo de articulador de estratégia de difusão cultural, mais do que o de produtor direto de atividades pontuais. Recomenda-se privilegiar a interação e parcerias com instituições locais e com setores da economia criativa brasileira, buscando, sempre que possível, interlocutores no meio local que possam agir como multiplicadores ou facilitadores. Ressalta-se, ainda, que devem priorizar as áreas de maior relevância e demanda local, cuidando, porém, para que esse exercício não redunde na apresentação de manifestações culturais brasileiras consolidadas e já conhecidas do público local.

Assim como na vertente pedagógica, o projeto de modernização da área cultural prevê a digitalização das atividades desenvolvidas pelos centros, bem como a capacitação das equipes para o trabalho em ambientes virtuais. Em relação a essa estratégia, elegeu-se as bibliotecas dos CCBs como base para a realização de atividades culturais em ambiente virtual, sobretudo em função da riqueza de alguns de seus acervos. A relativa facilidade e o baixo custo envolvidos na elaboração de atividades culturais virtuais a partir de acervos já constituídos parecem indicar ser esse um ponto de partida adequado em direção a projetos virtuais de maior escopo. A plataforma Tainacan, desenvolvida pela Universidade de Brasília, de amplo uso por instituições culturais brasileiras, foi escolhida para gerenciar esse vasto repertório de atividades culturais.

Em diversos países, os Centros Culturais mantêm importantes bibliotecas em língua portuguesa, como na Nicarágua (3,8 mil títulos), Paraguai (8 mil títulos), Itália (9 mil títulos), Chile (10 mil títulos), México (14 mil títulos) e Argentina (16 mil títulos). Ao todo, as 29 unidades dispõem de mais de 100 mil exemplares de publicações literárias, técnicas e científicas de interesse brasileiro, sendo a grande maioria em língua portuguesa. Iniciativas de modernização da rede de CCBs incluem a renovação dos acervos, capacitação dos bibliotecários, digitalização e integração das bases de dados, constituição de ludotecas e elaboração de um manual de gestão das bibliotecas dos CCBs. Elemento pivotal para a dinamização das bibliotecas foi a publicação de proposta curricular para o uso de literatura pela rede de CCBs, que possibilitou não apenas diretrizes para os professores usarem a literatura em seus cursos de português, como também indicou possibilidades de uso das bibliotecas como verdadeiros vetores de difusão cultural (MRE, 2020a).

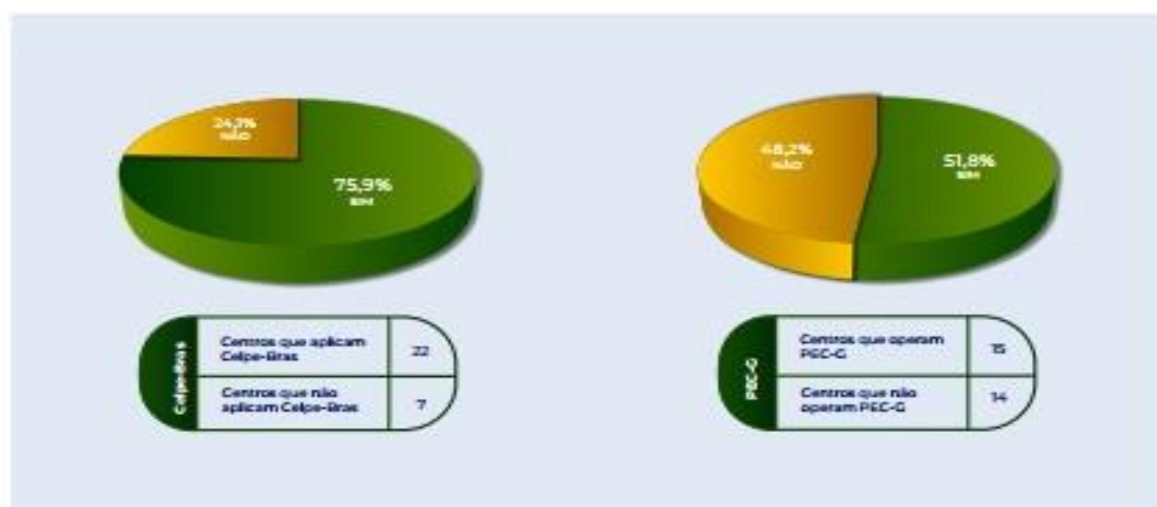
Em alguns CCBs, nota-se uma consistente trajetória editorial, que se desdobra em duas grandes áreas. A primeira é a da tradução de obras literárias, visando a suprir lacunas do mercado editorial local. É nessa vertente que se enquadram as séries de poesia bilingue editadas pelos CCBs em Lima e Santiago, com forte impacto nos meios intelectuais locais. A segunda vertente é a de produções próprias dos CCBs, como, por exemplo, a série “Cadernos Brasileiros”, editada por Thiago de Mello no Chile sob o lema “*Por la integración de la cultura latinoamericana*”, ou a coleção de livretos de mediação literária para público infanto-juvenil “Passaporte Literário”, produzida pelos professores do Centro Cultural Brasil-Cabo Verde e doada para todas as bibliotecas de escolas públicas do país.

Exercendo a função de janelas do Brasil no exterior, os CCBs, ao mesmo tempo em que permitem aos estrangeiros conhecer melhor a cultura e realidade brasileira, constituem também uma instituição do lugar em que estão sediados. Por conseguinte, trata-se de um espaço cultural a serviço da divulgação e da promoção da cultura não apenas do Brasil, mas também dos países anfitriões, conferindo uma dimensão concreta ao projeto de intercâmbio cultural. Em alguns lugares, rapidamente, ascenderam a uma posição de destaque na cena cultural local, sendo suas dependências requisitadas para atividades de grande repercussão. A esse respeito, é eloquente o relato da correspondente do *The New York Times* para África Oriental,

Jane Perlez, que em artigo de 24 de outubro de 1992, publicou suas impressões a respeito da concorrida agenda do Centro Cultural Brasil-Moçambique:

At a crowded, stylish art opening here guests could have been forgiven for thinking they were at a SoHo gallery in Manhattan in the go-go years. Patrons circulated around bold canvases and sophisticated sculptures in a split-level loft. [...] "Every day, I have hundreds of people asking if they can use the center to show their art," Luíza Helena Bennett, the director of the Brazilian Center, said. "It's incredible, very impressive." (PERLEZ, 1992, p. 4)

Além da difusão cultural, outro traço distintivo dos CCBs é a promoção da mobilidade acadêmica com o Brasil. Em muitos países, os centros culturais são os principais responsáveis pela divulgação e gestão dos Programas Estudante de Convênio de Graduação (PEC-G) e Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), por meio dos quais centenas de alunos de diferentes países têm acesso gratuito às melhores universidades brasileiras. Os CCBs situados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) são incumbidos, adicionalmente, da responsabilidade de aplicar localmente o exame da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (Unilab), constituindo-se vetores fundamentais para o êxito desse ambicioso projeto de integração acadêmica.



Os centros culturais têm sido instrumentais, também, para que estudantes estrangeiros possam obter o Celpe-Bras, único certificado de proficiência em língua portuguesa reconhecido pelo governo brasileiro. O exame permite a alunos estrangeiros beneficiar-se dos programas de mobilidade acadêmica brasileiros e pleitear cursar uma universidade pública brasileira. Por meio da rede de CCBs, o Itamaraty configura-se como o maior aplicador do exame Celpe-Bras. Os desafios e experiência observados pela rede de centros culturais serão, desse modo, subsídios valiosos para futura atualização do modelo de aplicação do exame Celpe-Bras. Em alguns contextos, especialmente onde o português é o idioma oficial mas não a língua franca, o Celpe-Bras também proporciona um efeito transformador no

ensino local do português. Professores registram que a abordagem interdisciplinar e o tipo de material utilizado no Celpe-Bras têm contribuído de forma significativa para a superação de dificuldades crônicas que os jovens costumam apresentar na relação de idiomas maternos com a língua portuguesa.

Favorece a atuação dos CCBs como vetores de projeção da imagem do Brasil no exterior o fato de que muitos estão abrigados em imóveis históricos e com alto nível de representação. Em alguns casos, os CCBs situam-se nos principais cartões postais da cidade, como o Palácio Pamphilj, em Roma, e a Casa Amátler, em Barcelona. Não raro estão hospedados em imóveis centenários, com estilos coloniais caribenhos bastante marcados como na Guiana, no Haiti e no Suriname. Na República Dominicana, o CCB funciona em casa que pertenceu ao poeta e político local Enrique Henriquez e na Bolívia na residência do ex-presidente Aniceto Arce. No caso do CCB na Guiné-Bissau, o projeto é de autoria de Elvin Dubugras, importante arquiteto brasileiro galardoado com o Prêmio Nacional de Arquitetura em 1987, concedido justamente por seu trabalho como consultor do Serviço de Arquitetura do Itamaraty. Reunindo valor estético, histórico e funcional, tais edifícios caracterizam-se por ser instrumentos eficazes de política externa e de promoção dos interesses do Brasil no exterior (LOEFLER, 2016).

Note-se, por conseguinte, que os CCBs atuam de maneira consistente nos quatro principais pilares que configuram a diplomacia cultural contemporânea – ensino do idioma, difusão cultural, cooperação educacional e patrimônio. Ademais dessas vertentes, e sem prescindir da tradição de ministrar aulas de português, os Centros Culturais têm encontrado novos segmentos em que sua atuação é oportuna. Com alguma frequência, nota-se que os centros culturais desenvolveram trabalho com impacto social imediato, como no ensino de português a integrantes da operação de paz da ONU que atuou, em Moçambique, entre 1992 e 1994. No momento em que o Brasil entrou na rota dos grandes eventos esportivos, o Centro Cultural na Finlândia passou a receber atletas daquele país, que iriam competir no Brasil. Na divisa entre o Brasil e o Uruguai, os Núcleos de Estudos Brasileiros contribuem para facilitar a convivência transfronteiriça, apoiando a formação de quadros bilingües da burocracia local. Na sequência dos terremotos que afetaram El Salvador, em 2001, o CCBES organizou exposição e venda de quadros de pintores brasileiros e salvadorenhos, em prol das vítimas dos terremotos. Como serviço de utilidade pública para a comunidade brasileira em Georgetown, o CCBG oferece aulas de inglês para brasileiros em condições vulneráveis. Do mesmo modo, o CCB-Cabo Verde trabalha na alfabetização de jovens imigrantes da Guiné-Bissau, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola em seu país de origem, e que, na chegada a Cabo Verde, costumam enfrentar dificuldades de inserção no já restrito mercado de trabalho local.

Em alguns casos, a atuação dos CCBs beira o heroísmo, como na Guiné-Bissau, onde o centro foi usado como local de refúgio por centenas de pessoas que fugiam dos horrores da guerra civil. Ao final do conflito, mesmo na situação de calamidade em que se viu mergulhado o país, o patrimônio brasileiro permaneceu resguardado e relativamente intacto, símbolo do respeito que ambos os lados da guerra tinham

para com o Brasil. O funcionário do centro Ozires Pinheiro assim relatou aquele dramático momento em que o Centro Cultural tornou-se *front* de batalha entre os contrincantes:

A guerra foi aumentando de volume com as tropas de outros países no envolvimento e a Embaixada do Brasil, agora pela 2ª vez estava tomada por refugiados vindos de todos os lados, eram sempre as centenas; mulheres, crianças, jovens, velhos e quase toda a vizinhança. [...] Este povo estava distribuído pela sala de máquina da piscina, na caixa d'água do CEB, na garagem da residência e no salão de conferências do CEB. [...] Entretanto cai uma bomba na Embaixada, na parte do CEB, sorte a nossa, não explode, chamo agora o pessoal da Marinha para desativá-la e agradeço a Deus pois tinha mais ou menos umas 80 crianças conosco no momento em que caiu a bomba. Descrever um acontecimento já passado, tem-se a impressão que tudo é ou foi tão simples, quando na verdade houve uma drama[ti]cidade muito grande que não dá para descrever, com os vários aspectos sociais envolvidos, desde a alimentação, o dormir em meio aos estrondos de bombas e o metralhar de outra armas menores, às vezes longe, outras vezes tão perto, que parece mentira estarmos vivos. (EMBAIXADA DO BRASIL EM BISSAU, 1999)

Como instituições que gozam de alta credibilidade nos países anfitriões, os CCBs não raro são chamados a contrair parcerias com interlocutores relevantes da cena local. Em âmbito da iniciativa privada, destaca-se o interesse de câmaras de comércio, como na Argentina, e de companhias aéreas baseadas no Chile, Panamá e Suriname, que buscam os CCBs locais pra formar suas equipes que operam voos ao Brasil. Em âmbito acadêmico, quase a totalidade dos CCBs desenvolvem parceria com universidades locais para desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa ou extensão. Por fim, no plano governamental, nota-se uma forte demanda de instituições públicas de países sul-americanos com vistas a incrementar o diálogo e a cooperação com o Brasil. No Peru, as instituições do governo local já beneficiadas pelo CCBP, incluem também a Polícia Nacional do Peru – abrangendo divisões de inteligência e de combate ao tráfico de drogas – e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENATI). Na Guiana, o ensino do idioma estende-se a entidades como as Forças de Defesa da Guiana e o Banco da República da Guiana, cujos membros e funcionários aprendem o idioma para melhor atender os brasileiros, em número crescente no país. No Suriname, os cursos têm contado com a presença de funcionários de pelo menos cinco ministérios.

Merece destaque o papel dos CCBs na formação de diplomatas locais. Ofício do diálogo e do entendimento, a diplomacia dos países anfitriões é beneficiária de atividades de quase toda a rede, incluindo mesmo alguns centros em PALOP e NEB, onde essa interlocução não é tão evidente quanto no caso de CCBs situados em capitais e em países que não possuem o português como idioma oficial.

Ensino de português a diplomatas



Em âmbito acadêmico os CCBs são estimulados a estabelecer parcerias com Instituições de Ensino Superior de referência na jurisdição do posto, particularmente nos casos em que coincidem com a existência de leitorados brasileiros. Embora tenham públicos e objetivos distintos, ambos são vetores de difusão da língua portuguesa do Brasil no exterior, de modo que há grandes sinergias decorrentes dessa aproximação. As missões diplomáticas que contam com essas duas vertentes de atuação sob sua responsabilidade soem desenvolver elaboradas estratégias para a promoção da língua e cultura do Brasil em diversos segmentos sociais do país anfitrião. A relação com o IILP é um recurso de que se beneficia o CCB-CV, de modo a apresentar-se, em certa medida, como um parceiro privilegiado e um “laboratório de ensaio” para os projetos do Instituto.

Embora o foco de atuação da diplomacia cultural brasileira seja o público formador de opinião no exterior, há algumas aproximações com a diáspora nacional particularmente relevantes, na medida em que a comunidade brasileira apresenta-se como um poderoso vetor de difusão da língua e cultura brasileira. Por esse motivo, recentemente registrou-se a criação de atividades voltadas para crianças, muitas delas descendentes de brasileiros, mas que, vivendo em entorno que não fala português, têm necessidade de ativamente buscar o aprendizado do idioma e de cultivar a brasilidade. Quase um terço da rede atua no ensino do PLH, contando, para essa dimensão, com proposta curricular específica desenvolvida para esse contexto (MRE, 2020b). Alguns CCBs também dispõem de cursos de aprimoramento de português para adultos, no contexto do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Ao longo de décadas, os CCBs receberam numerosos alunos que vieram a ocupar posições de destaque na economia, sociedade e política local. Os laços construídos pelos CCBs com essas personalidades de destaque em suas áreas de atuação são recursos valiosíssimos para a projeção de uma imagem favorável do Brasil nesses

países. Estudaram nos CCBs e NEBs desde autoridades nacionais, como a presidente do Chile e ministros de pastas relevantes de países sul-americanos, a autoridades do poder municipal como prefeitos e procuradores da região de fronteira com o Brasil, o que seguramente permite um melhor entendimento da realidade brasileira para o encaminhamento de assuntos de interesse binacional. O mesmo ocorre com empresários, gestores de companhias privadas, artistas e acadêmicos, de modo que não seria exagero dizer que a rede CCB representa um dos principais vetores de difusão da realidade do Brasil junto a público formador de opinião no exterior.

Após mais de sessenta anos de esforços do Itamaraty para a manutenção de Centros Culturais Brasileiros, as unidades consolidaram um variado repertório de divulgação do idioma no exterior. A rede de CCBs tem possibilitado ao Itamaraty contribuir para a formação de falantes da língua e para a capacitação de agentes multiplicadores. Constitui um laboratório vivo e dinâmico para instituições universitárias brasileiras desenvolverem pesquisas e formação de pessoal, por meio da oportunidade de observação e experimentação em ambientes únicos para o ensino do português. Permite também ao Itamaraty apoiar de maneira transversal uma série de políticas públicas brasileiras, como, por exemplo, o Celpe-Bras, os PEC-G e PEC-PG, o ENCEJJA, a UNILA, Unilab e o Programa de Tradução da Biblioteca Nacional. O projeto de manutenção e, sobretudo, de constante atualização de uma rede de ensino do idioma que alcança seis décadas de existência com 29 unidades, mais de 10 mil alunos por semestre e consistente demanda pelo ensino da língua portuguesa representa, possivelmente, a contribuição mais relevante do governo brasileiro para difusão do idioma.

A promoção do idioma no exterior é capaz de gerar benefícios tangíveis, como o consumo de produtos culturais, e tácitos, como a melhor compreensão da cultura brasileira. Os centros culturais, estejam onde estiverem, são um “gesto fraterno”. Eles criam um espaço comum ao Brasil e à população do lugar onde está instalado, facilitando aproximações de toda ordem. São espaços permanentes de trabalho, de lazer e de encontro, de alto valor histórico agregado. São janelas entre o Brasil e os países anfitriões, de que fazem uso professores de idioma e diplomatas para atingir o objetivo maior de ambas as profissões – o diálogo e o entendimento entre dois interlocutores.

Referências

- EMBAIXADA DO BRASIL EM BISSAU. Maço Pessoal de Ozires Pinheiro. Relatório de 27 jul. 1999.
- LOEFLER, J. C. The State Department and the Politics of Preservation: Why Few U.S. Embassies Are Landmarks. *Future Anterior*, v. 13, n. 1, 2016.
- MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES – AHI. Documentos avulsos, 135.5.6, *Memorandum* da Chefe Substituta da DCI ao Chefe do Departamento Político e Cultural. “Relações Culturais Brasil-Bolívia. Proposta de Reabertura do Instituto Cultural Boliviano-Brasileiro”, 15 abr. 1956.

- MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Relatório da Comissão Designada para Estudar a Organização dos Serviços Culturais. Brasília, 1967.
- MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. História dos Centros Culturais Brasileiros. 2016. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br>>. Acesso em: 1 fev. 2021.
- MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior*. Brasília: FUNAG, 2020a.
- MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança*. Brasília: FUNAG, 2020b.
- PERLEZ, Jane. In the Midst of War, Art Is Thriving. *The New York Times*, October 24, 1992, section 1, p. 4.
- ZÉTOLA, B. M. Arquitetura e diplomacia: residência oficial do Brasil em Cabo Verde.
- ZÉTOLA, B. M. Brasil-Cabo Verde: tópicos de relações culturais. 1. ed. Praia: Embaixada do Brasil em Cabo Verde, 2018, p. 226-246.
- ZÉTOLA, B. M. Diretrizes para difusão da língua portuguesa pelo Brasil no exterior. *Cadernos de Política Exterior*, v. 5, n. 8, p. 18-47, 2019.

ANEXO III

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame oficial brasileiro para a comprovação de proficiência em língua portuguesa. Outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), desenvolvido e aplicado sob a responsabilidade do Inep, em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE), o Celpe-Bras é hoje um exame de alta relevância, uma vez que seus resultados fundamentam decisões que impactam a vida das pessoas que a ele se submetem. O exame é requisito para o ingresso em instituições de ensino superior brasileiras nos Programas de Estudantes-Convênio do MEC, é exigido para a validação de diplomas e para o registro profissional em algumas entidades de classe e é uma das possibilidades de comprovação de proficiência no processo de naturalização e na seleção de profissionais em empresas. Embora os editais mais recentes não estabeleçam idade ou escolarização mínima para a realização do exame, os temas e textos utilizados destinam-se a um público jovem e adulto escolarizado.

Atualmente, o exame é aplicado em 125 postos aplicadores credenciados, que reúnem universidades, institutos culturais, representações diplomáticas, missões consulares e outras instituições que oferecem programas de ensino de português. O sistema de avaliação Celpe-Bras envolve, além de profissionais do Inep e do MRE, uma instituição contratada para viabilizar os procedimentos necessários para a aplicação do exame, os coordenadores dos postos aplicadores e suas equipes de avaliadores, avaliadores contratados para a correção e uma comissão técnico-científica, designada por portaria, que assessoria o Inep nas atividades de elaboração e avaliação do exame, assim como em seu aprimoramento e na formação de avaliadores.

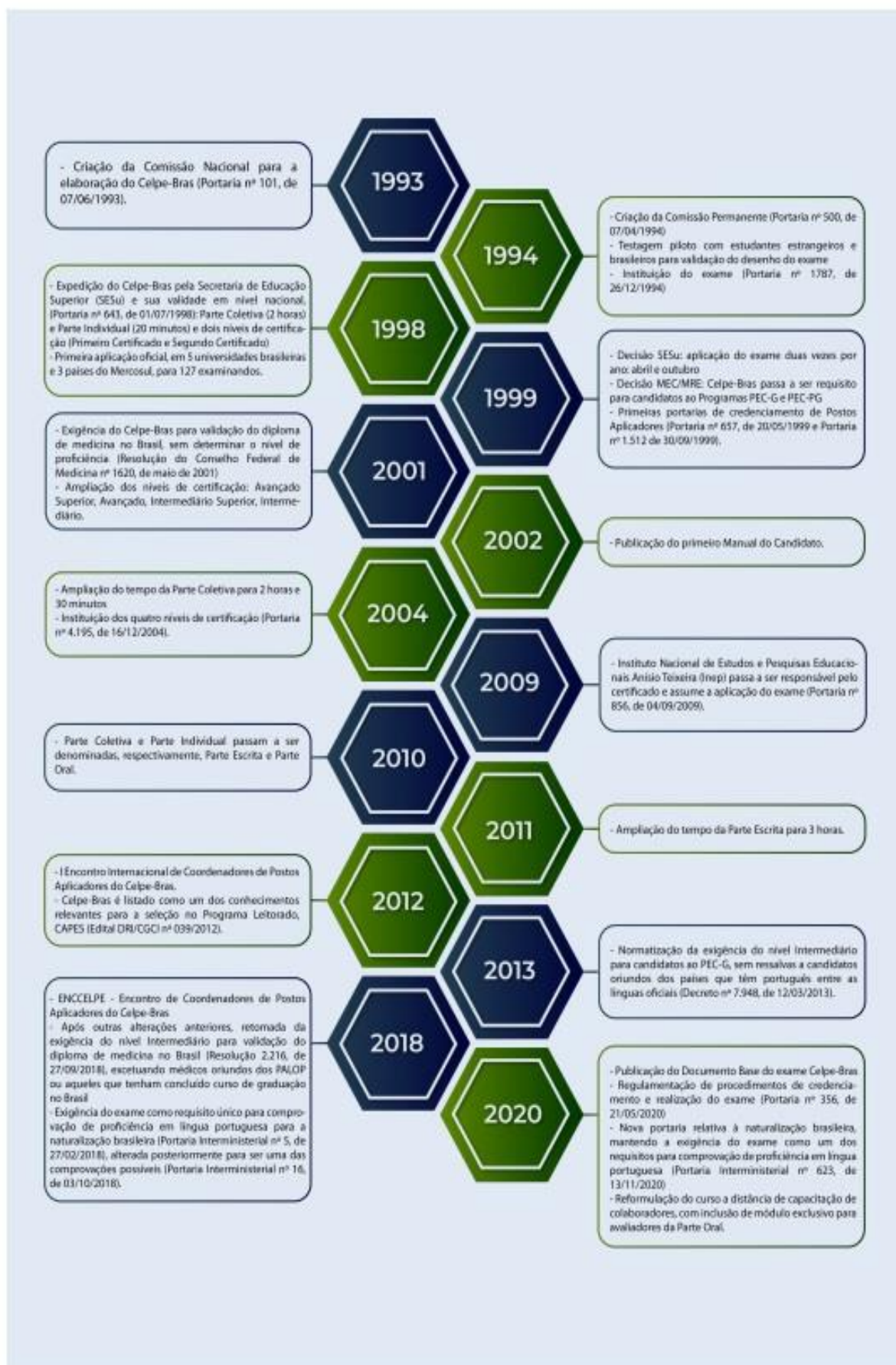
A Comissão para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros foi constituída pelo MEC, em junho de 1993, como resposta à demanda de um exame padronizado para ingresso de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras. Em abril de 1994, foi constituída a Comissão Permanente, composta

por representantes de universidades das cinco regiões brasileiras, para concluir a elaboração do exame, administrar sua aplicação, credenciar e assessorar o MEC nas questões relativas ao ensino de português para estrangeiros. O trabalho da comissão envolveu a elaboração e a testagem de uma versão piloto, seguida de análise e tratamento estatísticos para uma validação inicial, e de sistematização de procedimentos necessários para a validade e a confiabilidade da avaliação. Deliberou-se também sobre as especificações do exame, as características das tarefas da Parte Escrita, os procedimentos de condução das interações da Parte Oral, os critérios de avaliação com seus descritores, o perfil e a formação dos avaliadores, os critérios para o credenciamento de postos aplicadores e a logística necessária para a aplicação no Brasil e no exterior.

Desde a concepção do sistema de avaliação Celpe-Bras, havia, por parte do MEC, a intenção de coordenar a iniciativa da elaboração e aplicação do exame com a criação de uma rede de ensino de português para estrangeiros que pudesse receber candidatos ao Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) para prepará-los para o ingresso nas universidades brasileiras. Por isso, desde o início, as reuniões da comissão foram realizadas nas universidades dos professores que a constituíram e em outras que ofereciam ou tinham interesse em oferecer ensino de português como língua estrangeira (PLE) e que seriam potenciais centros de referência de português para estrangeiros e postos aplicadores do exame. Nesse período, os profissionais que já atuavam na área e as iniciativas em várias partes do país começaram a se tornar mais visíveis e, aos poucos, as equipes foram se ampliando motivadas, em grande parte, pelos encontros sistemáticos promovidos pelo MEC em Brasília para a correção da Parte Escrita a cada nova edição do exame. Nesse sentido, o exame foi, desde o seu projeto inicial, uma ação de política linguística para o desenvolvimento da área de ensino de português para falantes de outras línguas.

Na linha do tempo do Celpe-Bras constam ações políticas, administrativas e pedagógicas referentes ao exame: algumas portarias relacionadas à sua institucionalização e à constituição da Comissão Técnica; a publicação do primeiro manual; algumas portarias que estabelecem a exigência do exame; e algumas mudanças relacionadas a certificações, tempo e nomenclatura de partes do exame. As outras figuras mostram a evolução do número de examinandos (inscritos e homologados) e os países onde o exame é aplicado.

Como mostra a linha do tempo, entre a instituição do exame, em 1994, e a primeira aplicação, em 1998, transcorreram-se três anos, durante os quais a Comissão Permanente buscou sensibilizar novas gestões do MEC para a implementação do exame. Daí a importância política da criação dessa Comissão, que instituiu o compromisso e o respaldo legal para essas negociações. Em 1996, o programa foi retomado pela Divisão de Cooperação e Intercâmbio/SESu/MEC, e o exame foi aplicado pela primeira vez em 1998, em oito postos credenciados, que incluíram, além das cinco universidades que tinham membros na Comissão – Universidade Federal de Pernambuco, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Estadual de Campinas, os então Centros e Institutos Culturais do Brasil da Argentina, Uruguai

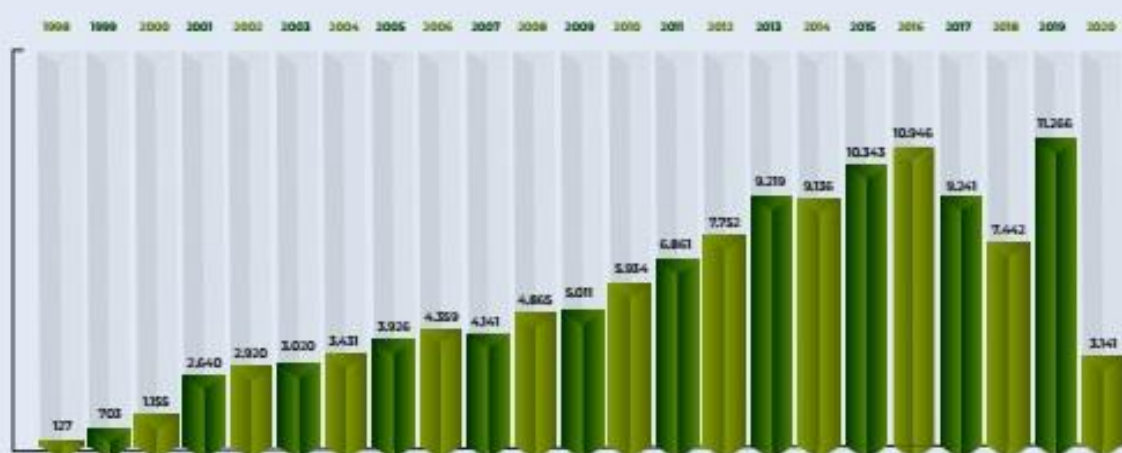


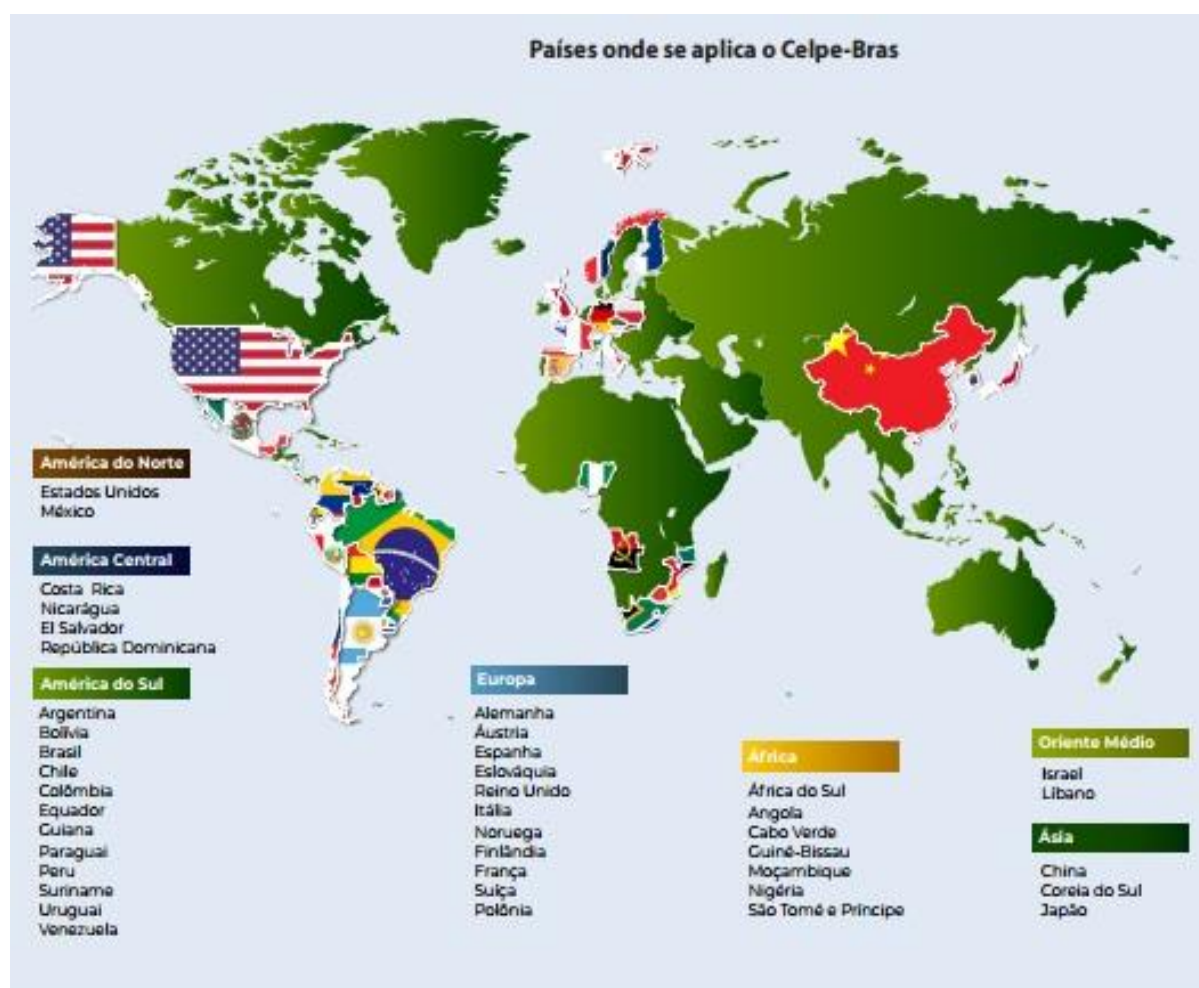
e Paraguai. A partir de 1999, o exame tornou-se obrigatório para os candidatos ao PEC-G, o que, conforme mostra o gráfico, teve um impacto no número de examinandos inscritos, que passou de 703 (1999) para 1.155 (2000). A exigência do Celpe-Bras para a revalidação do diploma de médicos em 2001 foi um dos fatores importantes para que o número de examinandos dobrasse para 2.640, no ano seguinte.

Como resultado de uma política de credenciamento das universidades brasileiras e dos centros e institutos culturais do Brasil no exterior, com o apoio das embaixadas brasileiras nos respectivos países, em 2002, o número de postos aplicadores somava 33 (15 no Brasil e 18 no exterior). Em 2003, eram 43 (18 no Brasil e 25 no exterior) e, em 2006, somavam 54 (19 no Brasil e 35 no exterior), já com o acréscimo, além dos centros e institutos brasileiros, de várias universidades que oferecem programas de português. Atualmente, o exame conta com 125 postos aplicadores credenciados, sendo 48 deles no Brasil e 77 no exterior: 45 em países do continente americano, 7 na África, 7 na Ásia e 18 na Europa. A extensão dessa rede demanda um esforço conjunto entre o Inep, o MRE, coordenadores dos postos e colaboradores para organizar o processo de aplicação do exame, desde a manutenção de um banco atualizado de tarefas até a logística de fazer chegar as provas aos países no exterior, com o apoio da rede do Itamaraty, a avaliação dos desempenhos e a divulgação dos resultados.

Entende-se por exame de proficiência uma avaliação que tem como objetivo aferir determinadas capacidades de indivíduos independentemente de como ou quando ou em que lugar essas capacidades foram desenvolvidas. A motivação principal do MEC para a elaboração de um exame de proficiência foi, como vimos, a demanda por uma avaliação única e padronizada para a seleção de estudantes PEC-G. Os intercâmbios culturais, científicos e econômicos entre o Brasil e outros países (do MERCOSUL, principalmente) na época também convocavam um exame que pudesse ser referência para professores de PLE e para estudantes que precisavam

Celpe-Bras número de examinados entre 1998 e 2020





comprovar sua proficiência. Um teste criado na Unicamp para esse fim serviu de ponto de partida para as discussões da Comissão. Por ser uma ação política que teria abrangência nacional e internacional, optou-se por um exame que, além de sua função primeira de comprovação de proficiência, pudesse produzir, no Brasil e no exterior, mudanças no ensino de português, propondo parâmetros de uso da língua, ao invés de conhecimentos sobre a língua. A proposta buscou, desse modo, operacionalizar uma visão de língua e de proficiência em um conjunto de conteúdos e métodos de avaliar que construíssem um perfil de proficiência como referência para o exame bem como para o ensino e a formação de professores de PLE.

Considerando o público-alvo principal – estudantes universitários –, o exame deveria envolver leitura, escrita, compreensão e produção oral em práticas da vida cotidiana e estudantil. Em consonância com os debates teóricos da época que propunham um ensino e uma avaliação que levassem em conta os usos da língua em situações de comunicação relevantes para os participantes, o exame foi desenhado para avaliar o desempenho em língua portuguesa a partir de tarefas que integrassem habilidades e conteúdos linguístico-discursivos e culturais, buscando aproximar-se, de modo mais fiel possível, de usos autênticos da língua. Com base nas necessidades do público-alvo, o exame tem como objetivo, portanto, avaliar: usos

da língua portuguesa relevantes e representativos em práticas sociais escolarizadas; usos da língua portuguesa que envolvem ações como expressar opiniões, fazer relatos, posicionar-se, entre outros, por meio de um repertório linguístico-discursivo e cultural que observe as convenções escolarizadas e as diferentes variedades do português; e relações de interlocução em usos públicos da linguagem, em detrimento dos usos privados.

A demanda por uma certificação a partir de um nível de proficiência que mostrasse potencial para desenvolver estudos na universidade contribuiu para a decisão por um exame único, realizado em duas etapas: uma parte coletiva, hoje denominada de Parte Escrita, e outra parte individual, hoje denominada de Parte Oral. O nível de desempenho do examinando em ambas as partes do exame possibilitaria a obtenção do Primeiro Certificado (atual nível Intermediário) ou do Segundo Certificado (atualmente, Avançado). A partir de 2001, o exame passa a avaliar seis níveis (Avançado Superior, Avançado, Intermediário Superior, Intermediário, Básico, Elementar), certificando os quatro primeiros. A proposta inicial de avaliar níveis de proficiência distintos por meio de um exame único é mantida, entendendo-se que a distinção entre níveis de proficiência nas práticas sociais em que as pessoas se envolvem pode ser feita a partir dos diferentes graus de desenvolvimento do participante em interagir com os textos e os interlocutores que as constituem e da amplitude dos repertórios linguísticos e culturais que elas mobilizam para esse fim. Dessa forma, as tarefas e os textos do exame são iguais para todos, e é o desempenho do examinando na realização das tarefas da Parte Escrita e na interação face a face da Parte Oral que definirá o seu nível de proficiência.

Com base na visão de uso da linguagem como uma prática pela qual os participantes se engajam em interações sociais por meio do uso de códigos relativamente estruturados, historicamente construídos e compartilhados, ser proficiente, no Celpe-Bras, significa ser capaz de engajar-se em diferentes situações de uso escolarizado da língua portuguesa, lançando mão de recursos linguístico-discursivos e culturais pertinentes e adequados às demandas dos contextos em que participa. A visão de língua do exame se alinha, assim, à concepção bakhtiniana de gênero do discurso e, portanto, exige que o examinando leve em conta padrões sociais e historicamente construídos para participar satisfatoriamente dessas práticas. Desde essa perspectiva, a participação projetada – e, portanto, as orientações relativas à avaliação do desempenho dos examinandos – é construída com base em critérios que constituem e constroem o contexto discursivo apresentado nas tarefas da Parte Escrita e na interação da Parte Oral: domínio temático, propósitos de compreensão e de produção, posição enunciativa e interlocução, repertório linguístico e cultural.

Como as situações de uso da língua no exame são propostas a partir de textos orais, escritos e multimodais autênticos, pressupõe-se uma relação entre língua e cultura, entendida como as experiências de mundo e as práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Ao participar de práticas sociais, o indivíduo mobiliza repertórios de significados, conhecimentos, valores, comportamentos e visões de mundo construídos a partir de suas experiências prévias em interação com o contexto social e histórico que está vivenciando no momento. Interagir com

aspectos culturais no exame Celpe-Bras significa, portanto, estar atento a diferentes pontos de vista sobre como o mundo pode ser compreendido e atribuir sentidos considerando as ações dos participantes e seus usos da linguagem nas práticas sociais propostas.

Conforme dito acima, o exame é composto de duas partes, uma escrita e uma oral. A Parte Escrita, com três horas de duração e composta por quatro tarefas, tem por objetivo avaliar a compreensão oral e a leitura de modo integrado com a produção escrita: avalia-se, assim, a compreensão *para* a produção, sendo que os objetivos de escrita estabelecem objetivos de compreensão específicos para os textos que compõem cada tarefa. Para cumprir adequadamente a tarefa, é necessário, portanto, atentar ao enunciado, que explicita as condições de recepção do texto de insumo e de produção do texto a ser escrito. O enunciado circunscreve a situação de interação proposta, definindo um propósito de comunicação (escrever um texto para informar, solicitar, etc.), um enunciador (profissional de uma determinada empresa, morador de um determinado bairro, etc.), um ou mais interlocutores (leitores de um jornal, o prefeito da cidade, etc.) que, juntos, delimitam as informações do texto de insumo que podem ser úteis para a ação projetada. As relações de interlocução propostas são de usos públicos da linguagem. Na avaliação, são essas condições de produção que definem a adequação do texto escrito pelo examinando, isto é, em que medida ele consegue configurar a interlocução mobilizando as informações necessárias e os recursos linguístico-discursivos e culturais de acordo com o propósito de escrita e a interlocução propostos.

A Parte Oral do exame, com duração de 20 minutos, é uma interação face a face conduzida por um avaliador-interlocutor, na presença do outro avaliador (avaliador-observador). A interação é composta por duas etapas. Na primeira, o examinando interage com o avaliador-interlocutor sobre questões relativas à sua vida, família, profissão, atividades, interesses e percepções sobre o Brasil. A segunda trata de três temas diferentes apresentados ao examinando por meio de Elementos Provocadores, textos curtos com imagens. A interação face a face permite avaliar o desempenho do examinando em participar de uma interação oral sobre temas da atualidade; em mobilizar recursos interacionais, linguístico-discursivos e culturais pertinentes para sustentar uma interação oral sobre assuntos variados; e em interagir com outro participante, responsabilizando-se por tomar o turno e contribuir com seus pontos de vista, justificativas e argumentos para o desenvolvimento do tópico.

Os níveis gerais de proficiência do Celpe-Bras são descritos com características de desempenho que explicitam, para cada nível, o grau de alcance dos diferentes critérios que constroem a participação nas tarefas da Parte Escrita e a interação da Parte Oral (cf. BRASIL, 2020, p. 67-68). Níveis de proficiência em um exame dessa natureza são pontos de corte em um contínuo: todos os examinandos são proficientes em um determinado nível, e as descrições são usadas como referência para decidir sobre esse nível.

Conforme dito acima, desde sua concepção, o Celpe-Bras visou, além de avaliar a proficiência no uso de língua portuguesa, incentivar a criação de centros de referência de ensino e pesquisa e qualificar o ensino e a formação de professores.

Uma análise das realizações na área de PLE a partir da aplicação do exame pode atestar que esse objetivo foi plenamente alcançado.

Considerando que, para ser posto aplicador, é necessário comprovar oferta de cursos na instituição, o próprio crescimento do número de postos aplicadores ao longo dos anos mostra a ampliação da área e da rede de profissionais que hoje conecta iniciativas nos cinco continentes e têm um parâmetro de referência comum. Ressaltamos que, principalmente nos primeiros quinze anos, todos os credenciamentos foram acompanhados de uma formação pedagógica presencial que, em muitos casos, foram aprofundados em cursos adicionais para as equipes de professores das instituições credenciadas no Brasil e no exterior. Essa iniciativa coincidiu com o desenvolvimento sistemático de linhas de pesquisa na área de PLE e foi, conseqüentemente, responsável por um aumento considerável de investigações sobre avaliação (tarefas e grades de avaliação, desempenho oral e escrito dos falantes de diferentes línguas, preparação para o exame, entre outros), práticas de ensino, aprendizagem, formação de professores e políticas linguísticas. A disponibilização pública, em 2013, dos materiais do exame no Acervo Celpe-Bras deu novo incentivo à pesquisa e à sua divulgação atualizada (<<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>>).

Como resultado da própria aplicação do exame e de pesquisas desenvolvidas e orientadas pelos membros da Comissão Técnico-científica ao longo dos anos, as metodologias e os procedimentos de elaboração, aplicação e correção do exame foram aperfeiçoados e a formação de avaliadores foi ampliada, medidas que contribuem sobremaneira para a validade e a confiabilidade de exames de alta relevância como o Celpe-Bras. Soma-se a isso, o diálogo continuado em fóruns nacionais e internacionais (Association of Language Testers in Europe – ALTE e Latin American Association for Language Testing and Assessment – LAALTA) e com as equipes de outros sistemas de avaliação de alta relevância, como o Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) e os exames do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE).

Como referência de avaliação de proficiência, o Celpe-Bras é hoje também um conhecimento valorizado na seleção de profissionais em instituições de ensino no Brasil e no exterior e está vinculado a outras políticas públicas brasileiras como o Programa Leitorado da CAPES; a participação em programas PEC-G e PEC-PG; os guias curriculares que visam harmonizar o ensino de português nos centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior; a inscrição de profissionais estrangeiros em conselhos de classe; a solicitação de naturalização brasileira; e a políticas de internacionalização e de sistemas de ingresso na graduação de pessoas em situação de refúgio em universidades brasileiras, conforme indicado na Figura 1.

Por último e talvez mais importante, considerando os objetivos iniciais do exame, cabe ressaltar os impactos que o Celpe-Bras tem gerado na qualificação do ensino e na formação de professores. O investimento continuado na formação de avaliadores e de professores, que abrange as reuniões para a correção do exame, cursos de capacitação e desenvolvimento de pesquisas, gerou mudanças em metodologias, materiais didáticos, currículos e programas de ensino e em concepções e práticas

de aprender e ensinar. Nesse sentido, pode-se dizer que o exame contribuiu para fortalecer a autoria de profissionais de PLE, que geraram conhecimento na área e criaram novos recursos didáticos relacionando os princípios teórico-metodológicos do exame com as necessidades de seus alunos e as culturas de ensinar e de avaliar de seus locais de atuação. Além disso, a oferta de cursos preparatórios para o exame contribuiu para ampliar o número de alunos nas instituições que aplicam o exame e, ao mesmo tempo, possibilitou agregar valor ao trabalho realizado, na medida em que o desempenho dos alunos no exame passou a ser um índice de qualidade da instituição.

Após mais de 25 anos, o Celpe-Bras segue aperfeiçoando metodologias e procedimentos avaliativos para consolidar, na prática, as visões contemporâneas de língua e de avaliação que adota e, desse modo, continua promovendo debates importantes acerca da validação e confiabilidade em exames dessa natureza, dos usos de instrumentos de avaliação e de seus possíveis impactos no ensino e na formação de avaliadores e de professores. Participam dessas iniciativas a Comissão Técnica e uma rede de pesquisadores dedicados ao aprimoramento do exame. As discussões contemporâneas sobre fronteiras difusas e hibridismos linguísticos e perspectivas decoloniais no ensino, na formação de professores e na avaliação colocam novos desafios para reflexão e aperfeiçoamentos dos sistemas de avaliação de alto impacto.

Se, por um lado, a área de PLE é relativamente recente e há uma demanda por parte de seus profissionais por parâmetros claros como referência para a organização de programas de ensino e currículos, o planejamento de aulas e instrumentos de avaliação, por outro lado, cada vez mais, o atendimento a necessidades diversificadas e específicas se torna uma realidade possível com o avanço da tecnologia e desejável no intuito de valorizar os conhecimentos e valores de diferentes grupos. Se, de uma parte, há um número crescente de instituições que buscam comprovação de proficiência reconhecida oficialmente, de outra, é fundamental compreender o alcance dos instrumentos de avaliação que, em muitos casos, não poderá responder a demandas específicas, como é o caso, por exemplo, do uso do Celpe-Bras para fins de naturalização ou para a seleção de estudantes lusófonos para o programa PEC-G ou ainda para a comprovação de conhecimentos em língua portuguesa em áreas específicas. Lembramos que o Celpe-Bras foi elaborado para servir como um exame padronizado para ingresso de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras. O exame pode cumprir parcialmente outros objetivos de avaliação, mas é necessário que se estude as implicações práticas e políticas dos resultados nesses campos para que se avalie a necessidade de construção de outros exames ou de alternativas de comprovação de proficiência, como ocorre hoje no processo de naturalização.

Em qualquer sistema de avaliação de qualidade, é fundamental que a pesquisa e a formação continuada de avaliadores sigam sendo investimentos fortes, pois são esses os vetores que, junto com procedimentos sistemáticos e monitorados dos exames de alta relevância, fornecem os subsídios para aperfeiçoar a validade e a confiabilidade do exame e para o planejamento de políticas linguísticas que respondam, com discernimento crítico e com ética, a necessidades locais e situadas,

como também aos desafios contemporâneos relacionados ao aperfeiçoamento de programas de ensino e formação de professores de línguas.



Referências

- ACERVO CELPE-BRAS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpe-bras>>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento Base do exame Celpe-Bras* [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- SCARAMUCCI, Matilde; JUNIOR, Elysis Santos; DINIZ, Leandro. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas. *Em Aberto*, v. 32, n. 104, 2019. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4200>>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. A avaliação de habilidades integradas na parte escrita do exame Celpe-Bras. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; GONÇALVES, Luis. *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Pontes Editores, 2016.

- SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. *ReVEL*, v. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/3979a6ecf118d99835787c92b01de296.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- SCHLATTER, Margarete; SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi; PRATI, Sílvia; ACUÑA, Leonor. Celpe-Bras e CELU: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela. (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP: Editora RG, 2009. p. 95-122. 124p.
- SCHOFFEN, Juliana Roquele; SCHLATTER, Margarete; KUNRATH, Simone Paula; NAGASAWA, Ellen Yurika; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues; MENDEL, Kaiane; TRUYLLIO, Luana Ramos; DIVINO, Luiza Sarmento. *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017*. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018. 76p.