



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS- IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO- LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA-
PGLA**

SHASHI JAISWAL

**PROTOPLANO DE CURSO COMO ESTRATÉGIA DE INCENTIVO AO
PLE: UMA AVENTURA DO PORTUGUÊS NA ÍNDIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA-DF

MARÇO / 2019



**UNIVERSITY OF BRASILIA
INSTITUTE OF LANGUAGE & LITERATURE- IL
DEPARTAMENT OF FOREIGN LANGUAGES AND TRANSLATION- LET
POST-GRADUATION PROGRAM IN APPLIED LINGUISTICS - PGLA**

SHASHI JAISWAL

**PROTOPLAN OF A LANGUAGE COURSE AS AN INCENTIVE FOR PFL:
AN ADVENTURE OF PORTUGUESE IN INDIA**

SUPERVISOR: PROF. DR. JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO

MASTER'S THESIS IN APPLIED LINGUISTICS

BRASILIA-DF

MARÇO / 2019

SHASHI JAISWAL

**PROTOPLANO DE CURSO COMO ESTRATÉGIA DE INCENTIVO AO
PLE: UMA AVENTURA DO PORTUGUÊS NA ÍNDIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA
AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO
DO GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA
APLICADA.**

Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-
Aprendizagem de Línguas

Linha de pesquisa 1: Processos Formativos de
Professores e Aprendizes de Línguas

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida
Filho

BRASÍLIA-DF

MARÇO / 2019

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

JAIKWAL, Shashi. **PROTOPLANO DE CURSO COMO ESTRATÉGIA DE INCENTIVO AO PLE: UMA AVENTURA DO PORTUGUÊS NA ÍNDIA**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2019, 163 f. Dissertação de Mestrado.

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

Jp JAIKWAL, SHASHI
 PROTOPLANO DE CURSO COMO ESTRATÉGIA DE INCENTIVO AO PLE:
 UMA AVENTURA DO PORTUGUÊS NA ÍNDIA / SHASHI JAIKWAL;
 orientador José Carlos Paes de Almeida Filho. -- Brasília,
 2019.
 163 p.

 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
 - Universidade de Brasília, 2019.

 1. Currículo para Ensino de PLE. 2. Protoplano de Curso.
 3. Português Língua Estrangeira na Índia. 4. Ensino da
 Cultura Brasileira. 5. PBLE-PBSL. I. de Almeida Filho, José
 Carlos Paes , orient. II. Título.

FICHA CATALOGRÁFICA

SHASHI JAISWAL

**PROTOPLANO DE CURSO COMO ESTRATÉGIA DE INCENTIVO AO
PLE: UMA AVENTURA DO PORTUGUÊS NA ÍNDIA****DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA
AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO
DO GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA
APLICADA.**

APROVADO POR:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília (UnB)

Orientador Presidente

Prof^a. Dr^a. Fernanda Landucci Ortale
Universidade de São Paulo (USP)

Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Ana Emília Fajardo
Universidade de Brasília (UnB)

Examinadora Interna

Prof. Dr. Juscelino Sant'Ana
Secretaria de Educação do DF (SEED-DF)

Examinador Suplente

BRASÍLIA – DF**MARÇO / 2019**

Dedico esta dissertação aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão ao meu orientador do Mestrado em Espanhol, em 2014, Prof. Dr. Rajiv Saxena, da Índia, por me incentivar a prosseguir meus estudos na área do ensino do português. Assim começou uma grande trajetória que me trouxe ao Brasil como pesquisador do PLE.

À 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.

Ao meu pai, Nityanand Bhagat, por sempre dizer palavras desafiadoras e ter me ensinado, desde cedo, que caminhar é preciso. Aos meus irmãos e familiares que me apoiaram de perto ou de longe.

Aos professores do PGLA que contribuíram com minha formação acadêmica, principalmente, o Prof. Dr. Augusto César Luitgards, a professora Dra. Lúcia Barbosa, o professor Dr. Yûki Mukai, a professora Dra. Júnia Vidotti, a professora Dra. Ana Emília Fajardo e a professora Gladys Quevedo Camargo. A todo o pessoal da Secretaria do PGLA.

Agradeço ao amigo e tutor Mestre Francisco Tomé de Castro por ter me apresentado a este programa de pós-graduação e ao meu orientador em 2015. Ao Thiago Presley, o tão bem lembrado e generoso Secretário do PGLA em 2017. À Anjali, amiga indiana e pesquisadora em tradução para o Hindi. Aos amigos da UnB, Dr. Jason Jerry Atoche (do Peru) e Sandra Erika (do México).

À Dayla Duarte, amiga e colega do PGLA por me orientar tão bem e tratar-me como família e aos pais dela, Winter e Áurea Duarte pelo apoio incondicional em Brasília. Aos amigos e colegas do PGLA pelo companheirismo nesta imersão de dois anos em seu país. Obrigado pelo carinho e atenção em especial aos amigos Ana Paula, Cláudia, Danielle, Dione, Lucas, Priscila, Sabrina e Valéria.

Agradeço, especialmente, à CAPES pelo apoio financeiro concedido durante o curso de Mestrado.

Por último, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, uma grande referência na área de PLE e Linguística Aplicada do Brasil, que me acolheu no Brasil e no curso em 2017.

RESUMO

A pesquisa aqui relatada traz uma análise das condições de oferta do PLE na Índia mediada por princípios de uma abordagem comunicativa do ensino/aprendizagem de línguas. A proposta principal do estudo é a explicitação fundamentada de um protoplano de curso. A pesquisa parte do pressuposto de que um protoplano de curso serve como direcionador de propostas posteriores por professores atuando no contexto real e diverso indiano, mas que não pretende substituir planos já vigentes iniciados nas situações reais de ensino atuais naquele imenso país de cultura básica hindu. Nosso tratamento de ensino considera de modo privilegiado o ensino situado e sensível da cultura brasileira. O projeto descreve os elementos previstos de um plano sob a luz da abordagem comunicativa de ensino, assim como os articula sempre à complexa situação das línguas no subcontinente indiano, mostrando os contornos de um tratamento do ensino inicial do Português como língua de eleição e incentivando iniciativas de oferta do PLE no país alvo. Como substrato teórico, a pesquisa convida-nos à análise de um conjunto de princípios e conceitos fundamentais para a construção de um protoplano de ensino da língua alvo em nível inicial e nesse esforço inclui propostas concretas de *‘atividades, interação, motivação, postura comunicativa e atividade sociocultural*, entre outras, bem como as implicações didático-pedagógicas da implementação de uma abordagem comunicativa para o ensino/aprendizagem de idioma português como idioma estrangeiro. Por último, a dissertação inclui uma reflexão sobre a necessidade de o professor de línguas desenvolver uma posição intercultural, assim como o uso orgânico e coerente de características diferentes das tendências do ensino centrado no sentido para o ensino de línguas em contextos tão pouco visitados pela pesquisa aplicada como os indianos quando o propósito é ofertar um ensino com vistas à aquisição de uma competência comunicativa viável e preciosa.

Palavras-chave: Currículo para Ensino de PLE, Protoplano de Curso, PLE-PL2 na Índia, Ensino da Cultura Brasileira, Abordagem Comunicativa do Ensino de PLE, PBLE–PBSL.

ABSTRACT

The research reported here brings an analysis of the conditions for the offer of PFL (Portuguese as Foreign Language) in India mediated by the principles of a communicative approach of teaching/learning languages. The main proposal of the study is the explanation based on a **Protoplan** of Course. The research starts from the assumption that a course *protoplan* serves as a guide (driver) for further proposals by teachers working in the real and diverse Indian context, but that does not intend to replace the plan of courses which are already in force in the current teaching situations in that immense country based on Hindu culture. Our teaching approach (treatment) focuses, in a privileged way, on the teaching situated and based on Brazilian culture. The project describes the expected elements of a plan in the light of the communicative approach to language teaching, as it always articulates with the complex situation of languages in Indian subcontinent, showing the contours of a treatment of initial teaching of Portuguese as the language of choice and encouraging initiatives to offer PLE in the target country. As a theoretical ground, the research invites the analysis of a set of fundamental principles and concepts for the construction of a protoplan of teaching a target language at the initial level and in this effort includes concrete proposals of *'activities, interaction, motivation, communicative posture and sociocultural activity*, among others, as well as the didactic-pedagogical implications of the implementation of a communicative approach to teaching/learning Portuguese as a foreign language. Lastly, the dissertation includes a reflection on the need for the language teacher to develop an intercultural position, as well as the organic and coherent use of different characteristics of the tendencies (directions) of meaning-centered teaching for the teaching of languages in contexts so little visited by applied research like the Indians when the purpose is to impart teaching with a view to acquiring a viable and precious communicative competence.

Keywords: Curriculum for Teaching PFL, Protoplan of Course, PFL-PL2 in India, Teaching Brazilian Culture, Communicative Approach to Teaching PFL, BPFL–BPSL.

सारांश

इस लघु शोध प्रबंध में भारत में पुर्तगाली: एक विदेशी भाषा (पी. एफ. एल.) के लिए प्रस्तावित स्थितियों व शर्तों का विश्लेषण किया गया है, जिसमें भाषाओं को सीखने और सिखाने के लिए संचार दृष्टिकोण के सिद्धांतों का चित्रण किया गया है। इस अध्ययन का मुख्य प्रस्ताव विद्यालय पाठ्यक्रम के प्रोटो-योजना पर आधारित स्पष्ट व्याख्या है। यह अनुसन्धान इस धारणा से शुरू होता है कि एक प्रोटो-योजना पाठ्यक्रम वास्तविक और विविध भारतीय सन्दर्भ में काम करने वाले शिक्षकों के लिए आगे आने वाले समय में पुर्तगाली भाषा की पढाई के प्रस्तावों के लिए एक मार्गदर्शक के रूप में कार्य करेगा, परन्तु इस शोध का अभिप्राय उन पाठ्यक्रमों की योजनाओं को बदलने का नहीं है जो पहले से ही वर्तमान शिक्षण स्थितियों में उस विशाल देश में लागू हैं जिसका बुनियादी ढांचा हिन्दू संस्कृति पर आधारित हैं एवं शिक्षण की पूरी प्रक्रिया एक विशेषाधिकार प्राप्त तरीके से ब्राजील में पढाये गए पुर्तगाली भाषा के तौर-तरीकों पर केन्द्रित है। यह परियोजना शिक्षण के संप्रेषणीय दृष्टिकोण के प्रकाश में एक योजना के अपेक्षित तत्वों का वर्णन करती है, साथ ही यह हमेशा भारतीय उपमहाद्वीप में भाषाओं की जटिल स्थिति को स्पष्ट रूप से दर्शाती है एवं पुर्तगाली भाषा की प्रारंभिक स्तर पर पढाई (ऐच्छिक भाषा के रूप में) की प्रक्रिया के रूपरेखा को दिखाते हुए लक्षित देश में विदेशी भाषा के रूप में पुर्तगाली भाषा की पेशकश को प्रोत्साहित करती है। एक सैद्धांतिक आधार के रूप में, यह अनुसन्धान प्रारंभिक स्तर पर लक्षित भाषा (टारगेट भाषा /विदेशी भाषा) को पढाने के लिए एक प्रोटो-योजना के निर्माण के लिए मौलिक सिद्धांतों और अवधारणाओं के एक संग्रह के विश्लेषण को आमंत्रित करता है और इस प्रयास के तहत इसमें क्रियाकलापों, बातचीत, प्रेरणा, संचार अथवा बातचीत की स्थिति और सामाजिक-सांस्कृतिक गतिविधि के लिए ठोस प्रस्ताव शामिल हैं। साथ ही, अन्य महत्वपूर्ण क्रियाकलापों में, पुर्तगाली भाषा को एक विदेश भाषा के रूप में शिक्षण/सीखने के लिए एक संचार क्षमता दृष्टिकोण के क्रियान्वयन के उपदेशात्मक-शैक्षणिक प्रभाव भी शामिल है। अंत में, शोध-निबन्ध में भाषा शिक्षक (भाषा का अध्यापक) के लिए जरूरी अंतर-सांस्कृतिक पृष्ठभूमि (स्थिति) को विकसित करने की आवश्यकता पर विचार करना, साथ ही अर्थों (माने) पर केन्द्रित भाषा शिक्षण की विभिन्न प्रवृत्तियों (दिशाओं) के मूल और सुसंगत उपयोग, भारतियों जैसे अनुप्रयुक्त शोधों से बहुत कम अध्ययन के संदर्भ में भाषा शिक्षण का उद्देश्य व्यवहारिक संचार क्षमता प्राप्त करने के दृष्टिकोण से पुर्तगाली भाषा शिक्षण प्रदान करना शामिल है।

सांकेतिक शब्द: पुर्तगाली भाषा विदेशी भाषा के रूप में पढाने के लिए पाठ्यक्रम, प्रोटो-प्लान पाठ्यक्रम, भारत में पुर्तगाली एक विदेशी भाषा-द्वितीय भाषा, ब्राजीलियाई संस्कृति शिक्षण, पी. एफ. एल. की पढाई के लिए संप्रेषणीय दृष्टिकोण, बी. पी. एफ. एल.।

RESUMEN

La investigación aquí reportada se presenta un análisis de las condiciones de oferta de PLE en la India mediada por principios de un enfoque comunicativo de la enseñanza / aprendizaje de lenguas. La propuesta principal de este estudio es la explicación fundamentada de un protoplan de curso. La investigación parte de la presunción de que un protoplan de curso sirve como medio conductor de propuestas ulteriores por profesores actuando en el contexto real y diverso indio, pero que no pretende sustituir planes ya vigentes iniciados en las situaciones de enseñanza actuales en aquel inmenso país de cultura básica hindú. Nuestro tratamiento de enseñanza considera de modo privilegiado la enseñanza localizada y sensible de la cultura brasileña. El proyecto describe los elementos previstos de un plan bajo la luz del enfoque comunicativo de enseñanza, así como articula siempre compleja situación de las lenguas en el subcontinente indio, mostrando los contornos de un tratamiento de la enseñanza inicial del portugués como lengua de elección y fomentando iniciativas de oferta del PLE en el país objetivo. Como sustento teórico, la investigación invita al análisis de un conjunto de principios y conceptos fundamentales para la construcción de un protoplan de enseñanza de la lengua meta a nivel inicial y en ese esfuerzo incluye propuestas concretas de *'actividades, interacción, motivación, postura comunicativa y actividad sociocultural*, entre otras, bien como las implicaciones didáctico-pedagógicas de la aplicación de un enfoque comunicativo de la enseñanza /aprendizaje del idioma portugués como lengua extranjera. Por último, la tesis incluye una reflexión sobre la necesidad de que el profesor de idiomas desarrolle una posición intercultural, así como el uso orgánico y coherente de características diferentes de las tendencias de la enseñanza centrada en el sentido para la enseñanza de lenguas en contextos tan poco visitados por la investigación aplicada como los indios cuando el propósito es impartir una enseñanza con miras a la adquisición de una competencia comunicativa preciosa y viable.

Palabras clave: Estructura Curricular para Enseñanza de PLE, Protoplan de Curso, PLE-PL2 en la India, Enseñanza de la Cultura Brasileña, Enfoque Comunicativo para la Enseñanza de PLE, PBLE–PBSL.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Abordagem Comunicativa

AAL – Área Aplicada da Linguagem

AELin – Área de Ensino de Línguas / Aprendizagem de Ensino de Línguas

APP: Apresentação, Prática, Produção

ASL – Aquisição de Segunda Língua

BPO – Business Process Outsourcing

BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CC – Competência Comunicativa

CEI – Committee on Emotional Integration

CI – Competência Implícita

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

DU – Delhi University

I – Insignificante

IBSA – Índia, Brasil, África do Sul

KPO – Knowledge Process Outsourcing

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

IBSA – India, Brazil, South Africa

JNU – Jawaharlal Nehru University

LSI – Linguistic Survey of India

MD – Material Didático

MDs – Materiais Didáticos

MoU – Memorandum of Understanding (Memorando de Entendimento)

NCERT – National Council of Educational Research and Training

NCF – National Curriculum Framework for school education

N/D – Não Disponível

NPE – National Policy on Education

OGEL – Operação Global de Ensino de Línguas

OGF – Operação Global de Formação

OLC – Official Language Commission

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PL – Política Linguística

PLE – Português Língua Estrangeira

PoA – Programme of Action

PSL – Português como Segunda Língua

PBLE – Português Brasileiro Língua Estrangeira

PBSL – Português Brasileiro Segunda Língua

PLAc – Português Língua de Acolhimento

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: FALANTES DE IDIOMAS RECONHECIDOS NO OITAVO CAPÍTULO DA CONSTITUIÇÃO DA ÍNDIA EM ORDEM DECRESCENTE POR NÚMERO DE FALANTES, EM 2001	31
QUADRO 2: O NÚMERO DE ESCOLHAS DE LÍNGUAS E O NÚMERO DE LÍNGUAS OFERTADAS COMO MEIOS DE INSTRUÇÕES POR ESTADOS E TERRITÓRIOS DA UNIÃO (UT) EM TODA A ÍNDIA	33
QUADRO 3: LISTA DAS 14 PRINCIPAIS LÍNGUAS INDIANAS ESPECIFICADAS NO OITAVO CAPÍTULO, CLASSIFICADAS NO CENSO DE 1961 INCLUINDO-SE O INGLÊS	35
QUADRO 4: MEIOS DE INSTRUÇÕES NAS ESCOLAS DE TODOS OS ESTADOS DA ÍNDIA	37
QUADRO 5: ESTRUTURA DA FÓRMULA DO ENSINO DE TRÊS LÍNGUAS NO SISTEMA ESCOLAR	45
QUADRO 6: ESTRUTURA DO ENSINO DE TRÊS LÍNGUAS NO SISTEMA ESCOLAR	46
QUADRO 7: NÚMERO DE ESTADOS USANDO AS LÍNGUAS CORRESPONDENTES COMO MEIOS DE INSTRUÇÕES EM QUATRO ESTÁGIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	48
QUADRO 8: O ENSINO DE LÍNGUAS NO SISTEMA ESCOLAR INDIANO SEGUNDO A FÓRMULA DE TRÊS LÍNGUAS	93
QUADRO 9: 14 LÍNGUAS INDIANAS DECLARADAS COMO LÍNGUAS NACIONAIS E O INGLÊS COMO LÍNGUA ASSOCIADA DA REPUBLICA DA ÍNDIA EM 1963	98
QUADRO 10: ROTEIRO DE PREPARO DE PLANEJAMENTO	125
QUADRO 11: USO DA TAXONOMIA PARA A ESPECIFICAÇÃO DE UNIDADE	129
QUADRO 12: A ESTRUTURA DE AULAS DO NÍVEL BÁSICO – I	131
QUADRO 13: ESBOÇO DA PROPOSTA DO PROTOPLANO DE CURSO PARA INICIANTES – I	132
QUADRO 14: A ESTRUTURA DE AULAS DO NÍVEL BÁSICO –II	139
QUADRO 15: ESBOÇO DA PROPOSTA DO PROTOPLANO PARA INICIANTES II	139

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: ESTRUTURA DA AULA	21
FIGURA 2: O MONUMENTO EM HOMENAGEM AO DESEMBARQUE DE VASCO DA GAMA NA ÍNDIA EM 1498	52
FIGURA 3: VASCO DA GAMA ATRAVESSANDO O OCEANO ATLÂNTICO E CHEGANDO A ÍNDIA VIAJANDO PELO OCEANO INDICO EM 1497-1498	53
FIGURA 4: O EDIFÍCIO PRINCIPAL DA UNIVERSIDADE DE GOA, ÍNDIA	55
FIGURA 5: OS TRÊS LOCAIS DO ENSINO DE PORTUGUÊS NA ÍNDIA	57
FIGURA 6: TRÊS POSIÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUAS: FORMAÇÃO, ENSINO E AQUISIÇÃO	63
FIGURA 7: MODELO OGEL: OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO DE LÍNGUAS	75
FIGURA 8: MAPA LINGUÍSTICO DA ÍNDIA COM AS REGIÕES DA ÍNDIA REPRESENTANDO SUA PRIMEIRA LÍNGUA E /OU LÍNGUA MATERNA-LM	95
FIGURA 9: AS REGIÕES DE FALANTES DE QUATRO LÍNGUAS DRAVÍDICAS NO SUL DA ÍNDIA	101
FIGURA 10: DEPARTAMENTO DE <i>GRS</i> DA UNIVERSIDADE DE DÉLHI EM NOVA DÉLHI, ÍNDIA, ONDE O PORTUGUÊS É ENSINADO DESDE OS ANOS 90	112
FIGURA 11: <i>UNIVERSIDADE JAWAHARLAL NEHRU</i> EM NOVA DÉLHI, ÍNDIA, FUNDADA EM 1969, A PRINCIPAL INSTITUIÇÃO PARA APRENDER LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ÍNDIA	113
FIGURA 12: O INSTITUTO DE LETRAS NA UNIVERSIDADE <i>JNU</i> EM NOVA DÉLHI, ÍNDIA, ONDE O PORTUGUÊS É ENSINADO DESDE OS ANOS 90	114
FIGURA 13: <i>UNIVERSIDADE JAMIA MILLIA ISLAMIA</i> EM NOVA DÉLHI, ÍNDIA OFERECE O ENSINO DO PORTUGUÊS DESDE MEADOS DOS ANOS 2000	117
FIGURA 14: ESQUEMA DE ELABORAÇÃO DE UM PLANEJAMENTO DE CURSO COMUNICATIVO	130

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	16
1.1 O TEMA ESTUDADO.....	16
1.2 A HIPÓTESE DO PROTOPLANO	18
1.3 OBJETIVO GERAL, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	19
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA	22
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	22
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1 INTRODUÇÃO.....	25
2.2 HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO SISTEMA ESCOLAR INDIANO.....	26
2.2.1 FÓRMULA DAS TRÊS LÍNGUAS NA ÍNDIA (<i>THE THREE LANGUAGE FORMULA</i>).....	33
2.2.2 POLÍTICA DE ENSINO DO INGLÊS NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO INDIANO E SEU EFEITO	47
2.3 HISTÓRICO DO ENSINO–APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NA ÍNDIA.....	51
2.3.1 INTRODUÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ÍNDIA PÓS–INDEPENDÊNCIA	54
2.3.2 LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO SISTEMA ESCOLAR INDIANO.....	59
2.4 CONDIÇÕES INDIANAS PARA A OFERTA DE CURSOS DE PLE: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	61
2.5 ESTUDOS EM PLANEJAMENTO DE CURSOS	63
2.5.1 UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA SENSÍVEL À INTERCULTURA.....	69
2.6 O SISTEMA OGEL DE REPRESENTAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	74
2.6.1 A FASE DAS IDEIAS E A FASE DAS MATERIALIDADES	76
2.7 O PLANO NO CURRÍCULO	76
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA	78
3.1 INTRODUÇÃO.....	78
3.2 NATUREZA DE PESQUISA	80

3.3	ESTUDO DE CASO: ANÁLISE DOCUMENTAL COM TRIANGULAÇÃO.....	81
3.4	INSTRUMENTOS UTILIZADOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	85
3.5	APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	86
3.6	ÉTICA DA PESQUISA.....	86
CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS E PROPOSTA DO PLANO		88
4.1	ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	88
4.2	DISCUSSÃO	90
4.3	PROPOSTA DO PROTOPLANO.....	122
4.3.1	PLANO E JUSTIFICATIVA.....	124
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		149
5.1	PRINCIPAIS CONCLUSÕES	149
5.2	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	151
5.3	RESPONDENDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA	151
5.4	RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS	153
5.4.1	CONDIÇÕES INDIANAS PARA A OFERTA DE CURSOS DE PLE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	154
5.5	DAR NOTÍCIAS DESTE TRABALHO	155
REFERÊNCIAS		156

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

1.1 O TEMA ESTUDADO

Como a Índia é um país membro do bloco político BRICS, o Brasil e a Índia mantêm nesse tratado uma relação econômica crescente em vários setores hoje em dia. Ambos os países, a Índia e o Brasil, possuem diferentes línguas oficiais sendo países de continentes distantes entre si. Por isso, na verdade as diferenças culturais entre esses dois países em desenvolvimento sejam particularmente nítidas. No entanto, existe o problema da comunicação linguística entre os dois países que permanece como um assunto muito importante a resolver. O ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira tem sido uma tarefa difícil na Índia devido às diferenças culturais entre os países e um antigo contencioso territorial entre Portugal e Índia que deixou marcas¹ para a oferta do Português naquele país asiático. O Português vem sendo escassamente ensinado em poucos centros universitários da Índia na qualidade de língua estrangeira, 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 aprendentes do idioma português na Índia pudessem saber a história de Portugal que em algum momento tocou a história da Índia desde o século 16.

Tendo em conta facilitar o ensino-aprendizagem de português do Brasil na perspectiva de alunos indianos, o tema *Protoplano de Curso como Estratégia de Incentivo ao PLE: Uma Aventura do Português na Índia* enfatiza a necessidade de se planejar uma apresentação do ensino do português e incentivar novos centros do ensino superior a introduzir a aprendizagem dessa língua e da cultura brasileira, e além de incentivar novos centros do ensino superior, o tema realça a ideia de introduzir um novo jeito de ensinar o português brasileiro como língua estrangeira e estimular antigos centros existentes do ensino

¹ Marcas são os pontos de referência na Índia onde o idioma português está sendo ensinado como a língua estrangeira a partir da década de 80 e 90 em colaboração com o governo de Portugal.

superior a adaptá-lo. Chamei de *protoplano* a tarefa planejadora de um plano básico que servisse de norte a toda e qualquer instituição que quisesse adaptá-lo as suas condições locais de oferta desse idioma.

Nesta dissertação, os objetivos do estudo de PLE na Índia concentram-se plenamente nos aprendentes. Os objetivos do estudo não são os meus, de planejador, mas, sim, os dos potenciais aprendizes que foram estudados. A Índia, que possui a segunda maior população do mundo, tem inúmeras línguas oficiais e regionais. Essas línguas regionais não são formalmente dialetos, todavia se consideram línguas oficiais dos estados em que predominam. Nesse caso, há necessidade de um protoplano de curso do PLE que possa aliviar as dificuldades dos aprendentes de todas as origens da Índia.

Daswani (2001, p. 299) afirma que em 26 de novembro de 1949, a Constituição da Índia, adotada numa Assembléia Constituinte, reconheceu 18 línguas como línguas nacionais da União da Índia, que inicialmente eram apenas 14. O artigo 343 da Constituição da Índia estabelece o idioma Hindi no roteiro na tradição *Devanagari* como a língua oficial da União e a forma internacional dos números indianos.

Os idiomas Inglês e 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. No total, existem 21 idiomas oficiais reconhecidos na Índia atualmente, além de Inglês e do Hindi, que são falados em nível nacional (JAISWAL, 2018, p.6).

Entretanto, no norte da Índia, hoje em dia, quase todos podem falar e entender a língua Hindi. Mas, por outro lado, todos os estados do sul da Índia têm suas próprias línguas oficiais em nível regional. Portanto, os cidadãos do sul da Índia geralmente usam suas próprias línguas regionais em comunicação diária, tanto no escritório/trabalho quanto em casa com amigos e familiares.

Jaiswal (2018, p.6) já apontou que a cultura da Índia é muito mais tradicional do que moderna e a base dessa cultura é sua própria língua e religiões. Portanto, não é possível remover todas as línguas regionais e implementar apenas um idioma como o *Hindi* como língua oficial da Índia em nível nacional.

Conforme Jaiswal (2018, p.7):

[...] O artigo 345 da Constituição da Índia autoriza um estado ou província a adotar "uma ou mais línguas" como sua língua(s) oficial (ais) ou línguas desse Estado. A língua escolhida para esse propósito seria, naturalmente, aquela amplamente falada e entendida no Estado, que tem um roteiro e um corpo considerável de literatura antiga e moderna, e contribuiu para o avanço cultural dos seus falantes, e forneceu um fator vinculativo para os seus falantes em muitos aspectos. Assim, conseqüentemente, a língua reconhecida como língua oficial de um Estado deve encontrar seu lugar na lista das línguas do Oitavo Capítulo da Constituição Indiana nos artigos 345 e 351 (JAISWAL, 2018, p. 5).

Levando em consideração as fortes variações de línguas e diversidades culturais em toda a Índia, planejei elaborar um protoplano de curso de PLE para facilitar novas iniciativas o ensino de PLE e cultura brasileira, ou para renovação do ensino de PLE nas instituições e universidades de todos os estados da Índia.

1.2 A HIPÓTESE DO PROTOPLANO

Um protoplano serve como o embrião de outros e novos planos de cursos, sejam esses planos vigentes ou planos para criar futuros cursos em várias diferentes instituições de qualquer país. O protoplano poderá induzir, ainda, iniciativas renovadoras de cursos já existentes na Índia servindo de base para o aperfeiçoamento de programas hoje vigentes em diferentes locais da Índia.

Protoplano é um “plano pioneiro” ou, em outras palavras, um “plano primitivo” sobre o qual se operarão ações conseqüentes. O termo protoplano é a justaposição de duas palavras: proto e plano. Segundo a definição que adotamos neste trabalho, um protoplano será um plano de curso original que sirva de embrião a outros. Os termos protoplano e protocurso serão utilizados de maneira intercambiável, um pelo outro nesta dissertação.

Almeida Filho (2018, mimeo) afirma que, um protoplano ou protocurso é um plano primal de curso que serve de base a outros planos de cursos para que novas iniciativas de criação de outros novos planos de cursos possa ser possível nas instituições promotoras.

Como design básico, o protoplano pretende (1) realizar uma busca de informações atualizadas sobre a situação atual dos cursos de PLE na Índia, (2) buscar saber se há espaço

para a criação de novos cursos de PLE/ PBLE no país analisando documentos relevantes, (3) projetar objetivos para a aprendizagem do PLE deixando margem para ajustes locais quando os cursos forem realmente colocados em prática, e (4) projetar elementos das unidades que comporão o plano.

1.3 OBJETIVO GERAL, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

O objetivo geral desta dissertação é preparar sob critérios um plano meta (genérico) para o ensino inicial da língua portuguesa e da cultura brasileira tendo em conta a meta de desenvolver uma dada configuração da competência comunicativa almejada. A ideia de um protoplano, conforme delimitou Almeida Filho (2018, mimeo) é facilitar o trabalho de conceber um plano para nível inicial de PLE que possa ser utilizado mediante adaptações e ajustes com base nas situações de ensino variáveis da Índia e suas instituições que abriguem interesse por essa língua e cultura brasileira.

Ao final do curso planejado sob critérios, espera-se que esteja delimitado um roteiro produtivo de experiências de se comunicar em português com os falantes de línguas indianas como o Hindi e o inglês indiano que serve como segunda língua na Índia. O português com sotaque brasileiro, e o interagir na língua portuguesa com vistas a desenvolver capacidade de uso dessa língua alvo além de focalizar relações culturais e sociais. A aprendizagem de uma língua não é vista como um mero estudo de um tópico numa abordagem comunicativa, mas como vivência comunicacional interativa que permite aos aprendizes estabelecer uma relação de partilha de experiências culturais, sociais e construção de significados (BARBIRATO; SILVA, 2018).

Embora de origem europeia a Abordagem Comunicativa pode ser encontrada a partir do final dos anos 1970 tanto na Europa, Brasil como também na Índia. A partir da metade da década da década de 70 o âmbito da abordagem comunicativa se expandiu. Ambos os defensores britânicos e americanos agora vêm a abordagem como viabilizadora factível de uma competência comunicativa, o objetivo maior do ensino de línguas. Isso é possível mediante o emprego de procedimentos específicos que abrem chances ao desenvolvimento de uma competência de uso da língua-alvo. Sua abrangência, assim, torna diferente em

escopo e estado qualquer outra abordagem e seus métodos discutidos no ensino de língua estrangeira.

A partir da década de 80 estabeleceu-se uma orientação pragmática no ensino de línguas, permitindo-se o apoio ao ensino de novo de aspectos gramaticais, mas agora fundamentados, primordialmente, em princípios pragmático, funcionais e interculturais. Essa e outras liberalidades conduzem professores e instituições a uma espécie de *revival* gramatical sutil que às vezes se reconhece como abordagem gramatical comunicativizada. Um dos aspectos mais característicos da abordagem comunicativa é que ela presta atenção sistemática e prioritária a aspectos comunicacionais como os funcionais (relativos a funções comunicativas), bem como a aspectos semânticos outros como o campo temático topical, fonológicos como os da oralidade e fluência e, bem menos, aos estruturais da linguagem. É importante recordar que o aprendente adquire o sistema linguístico na comunicação face a face por meio da aprendizagem de sentidos associada ao sistema da nova língua caracterizando-o como aquisição subconsciente (BARBIRATO & SILVA, 2018).

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral foi o de planejar, por meio de procedimentos explicitados na pesquisa, um protcurso de português em nível inicial enfatizando as necessidades linguístico-comunicativas concretas de potenciais aprendizes indianos. O foco no plano recai num *design* comunicativo ao invés de gramatical em que o conceito de desenvolvimento de certa competência comunicativa deve ser considerado a partir das diferentes situações de uso linguístico a que o aluno é exposto. O plano explicitado serve de ponto de partida para reflexões sobre o papel de um protplano no contexto indiano de escassez de oferta do PLE que lhe serve de estímulo e que precisa ser adaptado a condições locais de oferta.

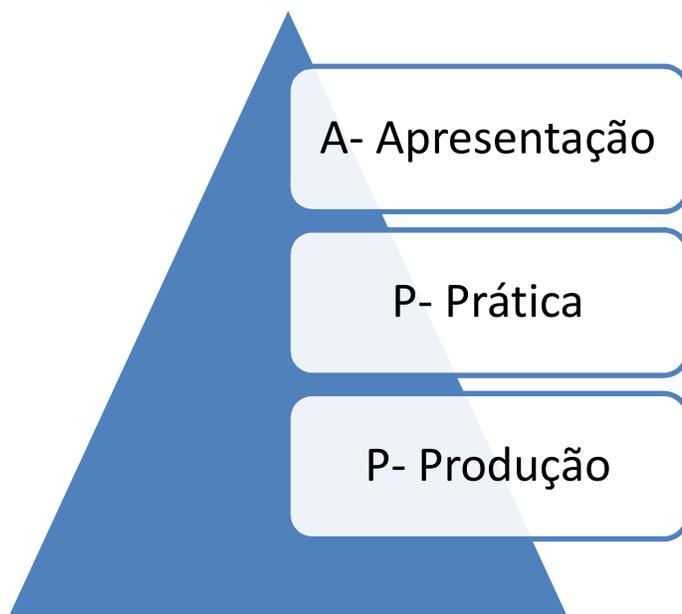
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Na perspectiva da linguística pragmática, a língua não é um sistema de formas, mas um aspecto da interação humana. Seu objetivo é investigar o que os indivíduos fazem ao utilizarem uma língua para se comunicar. Assim, seu principal objeto de investigação são os atos de fala que têm sido associados a funções comunicativas no planejamento de cursos de

línguas. Para outros, significa utilizar procedimentos com os quais os alunos trabalham em pares ou grupos empregando recursos linguístico–comunicativos disponíveis nas tarefas de resolução de problemas.

A versão fraca da abordagem comunicativa no ensino de uma língua significa (i) diminuir a gramática para se ter a chance de aquisição, (ii) dar chances de interagir e comunicar e (iii) preparar os alunos para o desempenho efetivo na língua alvo, incluindo-se a oralidade. Aprende-se uma língua já em comunicação para viabilizar com menos incerteza a capacidade de desempenhar-se comunicativamente com pessoas de outras culturas e idiomas melhorando a compreensão do mundo e das pessoas. A estrutura convencional de aulas, da qual buscaremos nos afastar, segue o modelo APP de produção de frases modelos nas quais a gramática e o vocabulário são protagonistas.

Figura 1: Estrutura da Aula



Fonte: Sistematização nossa [2018]

A versão forte da abordagem comunicativa, por outro lado, avança a reivindicação de que a linguagem é adquirida através da comunicação (já na língua-alvo, progressivamente) desde o início, de modo que não seja meramente uma questão de ativar memória já existente, mas de estimular o desenvolvimento interno do próprio sistema de linguagem. O principal objetivo dessa abordagem é viabilizar a aquisição de uma competência

comunicativa na nova língua. Contudo, encontrar livros didáticos com essa abordagem não é fácil e, quando possível, não significa que os alunos irão automaticamente desenvolver aquisição. Há ainda questões de foro interno que podem inibir o impulso de aquisição. Se o (a) aprendente não interagir adequadamente, isso pode representar suspensão da desejável aquisição, ou seja, da capacidade de uso comunicativo da língua alvo. Sendo assim, neste trabalho serão discutidos, de forma sintética, conceitos e pressupostos relevantes da abordagem comunicativa para a implementação de um plano de ensino.

1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA

Surgem as seguintes perguntas para atingir os objetivos da investigação:

1. Qual é a situação das línguas como um todo na Índia e qual a situação específica do PLE na Índia (no contexto complexo das línguas naquele país) a partir dos anos 1980?
2. Como proceder à elaboração de um **protoplano** de curso do PLE de nível básico como instrumento de impulsão e melhoria?

Essas questões uma vez respondidas permitirão compreender melhor o papel do planejamento de cursos comunicacionais em português e das características desse planejar num protoplano para ser utilizado depois com ajustes locais na Índia.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O trabalho de dissertação aqui relatado resulta de uma pesquisa de natureza aplicada desenvolvida como um dos requisitos para certificação no curso de Mestrado em Linguística Aplicada da UnB. Organiza-se esta dissertação em cinco capítulos.

O primeiro capítulo desta dissertação cobre a introdução do tema do estudo de pesquisa apresentando os conceitos principais, os objetivos gerais, problemática e relevância e justificativa de pesquisa. Este capítulo compreende também os objetivos específicos e as perguntas da pesquisa, bem como a estrutura de desenvolvimento da dissertação.

O capítulo 2 trata da fundamentação teórica, de caráter transdisciplinar, além de fase do planejamento de curso e currículo para o ensino de PLE-PL2 na Índia. As políticas de ensino de línguas no sistema escolar indiano são apresentadas neste capítulo, e a abordagem do ensino-aprendizagem de línguas no sistema escolar indiano também é discutida em detalhes para uma compreensão frutífera com a qual esboçar um plano de curso para ensinar o português em níveis iniciais. O capítulo contém o sistema OGEL² de representação do ensino e aprendizagem de línguas no Brasil e no mundo, além das teorias de políticas públicas de oferta de línguas na Índia sendo o lar de mais de 144 línguas faladas em toda a Índia em que 22 idiomas são reconhecidos pelo Governo da República, que são as línguas oficiais majoritárias faladas em diferentes estados da Índia.

O terceiro capítulo apresenta o referencial metodológico utilizado 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. Este capítulo compreende também o contexto indiano do ensino/aprendizagem de línguas, os procedimentos e instrumentos utilizados para executar a coleta de dados e a transcrição de dados que inclui a tipologia de pesquisa e, bem como apresentações dos participantes de pesquisa realizada nas instituições da Índia, além da ética da pesquisa.

O capítulo 4 apresenta a análise dos registros obtidos. O procedimento de cristalização vai ser adotado na análise de dados. Os participantes da pesquisa, as entrevistas, os construtos teóricos apresentados no capítulo teórico, minha própria voz como autor de pesquisa e os participantes principais desta pesquisa também serão analisados. Além disso, inclui políticas para a oferta do ensino de PLE na Índia a partir da década de 1980, e o perfil de políticas para o ensino de PLE-PL2 na Índia na atualidade. Este capítulo termina com a discussão, uma proposta para a introdução de o ensino-aprendizagem do PLE-PL2-PL3³ na Índia apresentando as culturas do Brasil na atualidade e conclusões.

Uma seção final do quarto capítulo será a das *considerações finais* desta dissertação que incluirão as respostas às perguntas orientadoras e as contribuições teórico- práticas

² OGEL = Operação Global do Ensino de Línguas.

³ PL3 = *Português como Terceira Língua*. Porque no nível nacional já tem duas línguas oficiais obrigatórias, então, no contexto da Índia, qualquer língua estrangeira será adquirida/aprendida como terceira língua.

obtidas, bem como eventuais sugestões para novas pesquisas, limitações registradas no projeto e eventuais medidas de disseminação dos resultados na Índia. Com esse quarto capítulo se encerra a dissertação.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta diferentes aspectos da teoria de Ensino-Aprendizagem de Línguas com relevância para tratar de questões centrais desta pesquisa: o ensino que visa a se tornar o procedimento formal gramatical até mesmo antagônico à tarefa de desenvolver a capacidade de expressão comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2015a apud MACEDO, 2016, p. 19), além do foco principal numa abordagem comunicativa, o planejamento de cursos e currículos, análise de planos de cursos já vigentes, entre outros (ALMEIDA FILHO, 2015a, p. 49). A abordagem comunicativa tem características distintivas que vão ser explicadas e tomadas como embasamento parcial deste capítulo. Ela também é compatível com várias atividades essenciais no processo de abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como Segunda Língua ou L2. Em geral os aspectos do evento comunicativo são mais influentes em comparação com outros aspectos no ensino/aprendizagem de línguas. No que tange a competência comunicativa, Leffa (1988) afirma que as formas linguísticas deveriam ser ensinadas apenas quando necessárias no intuito de desenvolver a competência comunicativa dentre os alunos e poderão ter mais ou menos influência do que outros aspectos importantes de competência comunicativa (LEFFA, 1988 p.233 apud MACEDO, 2016 p. 19).

Nessa caminhada, os conceitos de *atividade, interação, motivação, postura comunicativa e atividade sociocultural*, os *benefícios da interculturalidade* entre outros, vão desempenhar papel saliente no desenvolvimento da abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem do idioma português como língua estrangeira/PLE. O objetivo central dessa abordagem é viabilizar o desenvolvimento das habilidades de compreender o português falado, de ler, falar e escrever, e levar o aprendiz a interagir e adquirir uma competência comunicativa na língua-alvo. A abordagem envolve diferentes aspectos do conhecimento sociolinguístico como o saber adequar o uso da língua à audiência (aos interlocutores) e às

diferentes situações e intenções comunicativas; compreender e produzir diferentes tipos de textos (por exemplo, os gêneros da narrativa, reportagens, entrevistas, conversação, correspondência por via eletrônica etc.) e, a despeito das limitações de conhecimento linguístico, manter a comunicação viva através de estratégias de comunicação. A abordagem de competência comunicativa está diretamente associada aos benefícios da interculturalidade que requer o respeito e reconhecimento pelas diferenças interculturais presentes nas concepções e atitudes, nos comportamentos sociolinguísticos, bem como valores socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contato que exigem consideração pelas diferentes perspectivas e forma de interpretar o mundo (SCHNEIDER, 2010).

2.2 HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS NO SISTEMA ESCOLAR INDIANO

O sistema do ensino/aprendizagem de línguas na Índia é único e diversificado em comparação com o ensino de línguas na maioria dos outros países do mundo, e varia amplamente de um estado para outro dentro do país (DEVAKI e KOUL, 2001). Como sabemos o país detentor da maior população do mundo depois da China, a Índia detém também o maior número de idiomas, línguas oficiais, além de inúmeros dialetos regionais. Várias línguas são usadas como meios de instrução no nível primário de educação escolar, e, mais tarde o número de línguas usadas como meios de instrução de educação escolar vai diminuindo com o simultâneo aumento no nível de ensino em inglês a partir do ensino médio até o superior. Quando falamos de língua regional, então as pessoas de outros países e/ou às vezes as pessoas do mesmo país, mas de outros estados pensam que as línguas faladas em nível regional são dialetos, mas isso está longe de ser a realidade. Cerca de dez línguas regionais na Índia são significativamente proeminentes e numericamente importantes também, possuindo etnicamente heranças literárias fortes e distintas (DAS GUPTA, 1970, p. 24). A educação linguística na Índia multilíngue tem sido um grande tópico de debate em todo o mundo, já que o número surpreendente de línguas maternas relatadas foi de 1.652 no censo da Índia de 1961 (DASWANI, 2001). No contexto indiano, a língua materna não é necessariamente a língua que se aprende a falar na infância na escola, mas uma língua que se percebe como língua materna por causa de uma ou mais razões - social, religiosa, política, regional, cultural ou étnica.

Surpreendentemente, os estrangeiros têm uma percepção geral de que todos os indianos falam os idiomas hindi e inglês, sendo línguas oficiais do governo federal da Índia. Pois, eles (os estrangeiros) estão cientes do fato de que a Índia foi governada pelos britânicos por quase duzentos anos e, como ela adotou o sistema educacional inglês (sistema britânico) na atualidade, os britânicos mudaram o sistema inteiro e colocaram o inglês como a língua principal na Índia. Mas, ao contrário dessa percepção, a língua hindi chegou a ocupar o lugar importante no sistema educacional do país e nos assuntos públicos (relações públicas) em geral desde a independência da Índia do domínio britânico em 1947 (LAKSHMI BAI, 2001).

Entretanto, se por um lado, o hindi e o inglês são línguas oficiais da República da Índia ao nível nacional, por outro lado, o idioma hindi sendo uma língua oficial nacional junto com inglês, não foi aceito ainda como a língua oficial pelos governos estaduais nos estados/ províncias do sul da Índia, o que cria um grande problema na compreensão da definição da língua materna dos todos os povos/ cidadãos da Índia (AGNIHOTRI, 2001, p. 191; MURALIDHARAN e SUNDARARAMAN, 2015). O hindi é ensinado como a primeira língua e/ou língua materna – L1 nos Estados do norte da Índia, enquanto não é ensinado e aprendido como língua materna e/ou primeira língua em vários estados da Índia incluindo todos os estados do sul do país, onde o hindi se apresenta como terceira língua (L3) (LAKSHMI BAI, 2001).

Segundo Muralidharan e Sundararaman (2015), o ensino de hindi não é ofertado nas escolas públicas do Estado de *Andhra Pradesh*⁴ no ensino fundamental I. Os autores realizaram testes em todas as disciplinas oferecidas no ensino fundamental I nas escolas públicas e nas escolas particulares desse estado. Os resultados do levantamento mostram que as escolas públicas no ensino fundamental I dedicam mais tempo ao ensinamento da língua regional telugu e matemática, e que as escolas particulares dedicam 40 e 32 % menos tempo, respectivamente, ao ensinamento dessas duas disciplinas em comparação com escolas públicas do Estado. Ao contrário das escolas públicas, escolas particulares dedicam mais

⁴ Andhra Pradesh é um dos 29 Estados e 7 Territórios da União da Índia localizado no sul da Índia e a o idioma Télugo é a língua materna (e língua oficial) desse Estado. O Télugo é idioma dravídico também.

tempo ao ensino do inglês, ciências e ciências sociais aos alunos do Ensino Fundamental I. (MURALIDHARAN e SUNDARARAMAN, 2015, p. 1014).

Aqui, o interessante é que a maioria das escolas particulares ensina hindi também como uma terceira língua no mesmo estado de Andhra Pradesh onde as escolas públicas do Ensino Fundamental I (EF1) completamente negam o ensino de hindi como terceira língua (MURALIDHARAN e SUNDARARAMAN, 2015). Não obstante, se falarmos sobre o idioma mais utilizado no plano de uso social, o hindi é a língua mais falada no país. A língua hindi, dia a dia, está tomando seu espaço em toda a Índia espalhando suas asas por todas as cidades devido à globalização dos empregos em ambos os setores público e particular. Esta é uma das razões pelas quais todas as escolas particulares dos Estados do sul da Índia ensinam o idioma hindi como terceira língua no nível do EF1.

A indicação positiva para a divulgação da língua hindi é que, com o objetivo de estudos superiores e emprego público, os cidadãos de toda a Índia estão se mudando de um Estado para outro, de uma cidade para outra onde eles têm de escolher uma língua de comunicação entre os colegas do trabalho além do inglês⁵. É por isso que a maioria da população indiana tenta aprender hindi em toda a Índia hoje em dia. O hindi está se espalhando rapidamente no sul da Índia também. Para Lakshmi Bai (2001, p. 265), os líderes nacionalistas, incluindo Mahatma Gandhi na vanguarda do movimento de independência da Índia, expressaram sua voz para as línguas das massas da Índia e projetaram as línguas como o veículo do ressurgimento nacional e um símbolo da unidade.

No contexto de língua hindi e outras línguas regionais indianas, a mesma autora ainda destaca que,

[...] Uma reação natural à situação, durante os movimentos de independência do país, foi a da questão das línguas em que, quando os movimentos nacionalistas surgiram para se opor ao domínio colonial na Índia, a língua tornou-se parte integrante de tais movimentos. Mahatma Gandhi, por exemplo, acreditava firmemente que reconquistando o status de línguas indianas seu devido lugar na vida da nação, era parte integrante da maior luta pela verdadeira liberdade. Além disso, ele disse “é minha opinião humilde, porém firme, que a menos que dermos à língua hindi seu

⁵ O inglês é a língua de todos os escritórios na Índia, em geral. Por isso os empregados usam essa língua no trabalho. Mas eles não falam sempre em inglês entre colegas. O inglês é apenas a língua de todos os trabalhos público e privado.

status natural e às línguas regionais (das Províncias) seu devido lugar na vida do povo, toda a conversa de independência ou autogoverno (*Swaraj*⁶) é inútil (LAKSHMI BAI, 2001, p. 265). (tradução nossa)

Lakshmi Bai (2001) afirma que esforços foram feitos por vários revolucionários e reis para propagar (divulgar) o hindi como língua nacional no final do século XIX a fim de promover a unidade do povo em toda a Índia que não se limitou a um único partido político existente e de liderança como o Partido do Congresso (*Congress Party*)⁷. A maioria dos líderes proeminentes do movimento nacional, a partir da década de 1920 até o advento da independência da Índia em 47 estava unido em aceitar o hindi como língua nacional (DAS GUPTA, 1970 apud LAKSHMI BAI, 2001). Apelos pela abolição do inglês e promoção do hindi foram feitos muitas vezes por revolucionários e ativistas políticos e isso ganhou o enorme apoio de pessoas que já falam o hindi também. Mas essa demanda resultou numa intensa agitação da população do sul da Índia (AGNIHOTRI, 2001, p. 191).

Depois de toda agitação contra a sua adoção como única língua nacional da Índia, a língua híndi, como meio de instrução nas escolas, ainda fica em primeiro lugar se o número de escolas for considerado (DEVAKI e KOUL, 2001, p. 108). Todavia, nos últimos anos, testemunhamos uma enorme mudança em aceitar pessoas aprendendo e falando hindi também onde oficialmente não há falantes do hindi mesmo que a disciplina escolar Hindi não seja obrigatória nas escolas públicas. Para Muralidharan e Sunderaraman (2015, p. 1051),

[...] Após o final de cerca de quatro anos de um programa especial em escolas particulares e públicas, descobrimos que o impacto causal de frequentar uma escola particular do Ensino Fundamental 1 onde o meio de instrução é o inglês, varia bruscamente nas disciplinas, nas quais os alunos estão aproveitando muito mais as duas disciplinas primordialmente o hindi e o inglês, e estão auferindo piores resultados nas outras disciplinas, como (a) língua telugu (língua materna do Estado de Andhra Pradesh) (b) matemática, e (c) ciências sociais. E o impacto médio entre as disciplinas ofertadas nas escolas particulares (com o meio de instrução em inglês) é positivo, mas não é significativo. Por um lado, os alunos de escolas particulares, onde o meio de instrução é o inglês, aplicam-se em aprender o hindi e se saem muito bem nela também, enquanto não levam a sério a aprendizagem do idioma telugu que é a língua materna do Estado de

⁶ A palavra “*Swaraj*” é uma palavra *hindi* que significa “autogoverno” em português. Essa palavra popularmente foi usada durante o movimento nacional da Índia por revolucionários pela liberdade do governo britânico (Gandhi: 1945:13) (LAKSHMI BAI, 2001).

⁷ É o primeiro partido político da Índia que oficialmente, se chama *Indian National Congress (INC)*, fundado em 1885 que, geralmente, é conhecido como *Congress Party* (Partido do Congresso) entre todos na Índia.

Andhra Pradesh. Por outro lado, é interessante saber que o impacto de frequentar uma escola particular do ensino fundamental – I onde o meio de instrução é o idioma telugu, é positivo para todas as disciplinas em que o impacto médio entre as disciplinas ofertadas é positivo e significativo para ambos (MURALIDHARAN e SUNDERRAMAN, 2015, p. 1051). (tradução nossa)

Além disso, quebrando todos os obstáculos, o hindi atingiu aqueles lugares na Índia onde não havia falantes de hindi devido a diferentes políticas do sistema educacional (dos Estados da União) que omitiu o ensino- aprendizagem da língua como uma disciplina obrigatória (especialmente no sul da Índia), e/ ou o hindi não era aceitável para essas pessoas devido a diferenças políticas e culturais e a uma demanda respeitável por parte de seus respectivos Estados/ províncias.

O fato de haver mais idiomas oficiais na Índia mostra ainda um esforço por preservar etnias. A principal preocupação é a preservação da cultura de cada um dos Estados do país. No que tange à relação da língua com a cultura, Almeida Filho (2001, p. 26) afirma que, no processo de ensinar e aprender línguas a dimensão linguística da forma não é a mais importante, mas, sim, a dimensão social, cultural e eventualmente política. Para esse fim, devido à sua origem étnica, importância e cultura, a dimensão social e política em geral, em todos os Estados do nordeste da Índia também têm sua própria língua oficial regional que não é considerada como língua federal nacional do país, mas se enquadra como uma das 22 línguas oficiais indianas reconhecidas no Oitavo Capítulo da Constituição da Índia, majoritariamente usada nos diferentes estados, e reconhecida pelo Governo Federal da República da Índia (CONSTITUTIONAL PROVISIONS RELATING TO EIGHTH SCHEDULE, 2004⁸ e MEGANATHAN, 2015).

⁸ *Constitutional provisions relating to Eighth Schedule (2004)* será traduzida como “Oitava Programação da Constituição Indiana (2004). A Oitava Programação da Constituição indiana trata das línguas dos 29 Estados da Índia e os 7 Territórios da União da Índia. No entanto, existem 12 Programações na Constituição da Índia em que diferentes Programações (Cronogramas) têm seus próprios deveres explicados nos Artigos dos Cronogramas da Constituição indiana.

Quadro 1: Falantes de idiomas reconhecidos no Oitavo Capítulo da Constituição da Índia em ordem decrescente por número de falantes, em 2001

Número de série	Língua	Pessoas que mantiveram a língua como língua materna	Porcentagem da população total ⁹
A	B	C	D
1	Hindi	422.048.642	41,03
2	Bengali	83.369.769	8,11
3	Telugu	74.002.856	7,19
4	Marathi	71.936.894	6,99
5	Tâmil	60.793.814	5,91
6	Urdu	51.536.111	5,01
7	Gujarati	46.091.617	4,48
8	Kannada	37.924.011	3,69
9	Malayalam	33.066.392	3,21
10	Oriya	33.017.446	3,21
11	Punjabi	29.102.477	2,83
12	Assamês	13.168.484	1,28
13	Maithili	12.179.122	1,18
14	Santhali	6.469.600	0,63
15	Kashmiri	5.527.698	0,54
16	Nepali	2.871.749	0,28
17	Sindhi	2.535.485	0,25

⁹ A porcentagem de falantes de cada língua para o ano 2001 foi calculada sobre a população total da Índia, excluindo a população de *Mao-Maram*, *Paomata* e *Purul* subdivisões do distrito de *Senapati* no Estado de *Manipur* devido ao cancelamento dos resultados do censo de 2001 (fonte original: Censo da Índia 2001, disponível em <http://www.censusindia.gov.in/> STATEMENT 4) (MEGANATHAN, 2015).

18	Konkani	2.489.015	0,24
19	Dogri	2.282.589	0,22
20	Manipuri ¹⁰	1.466.705	0,14
21	Bodo	1.350.478	0,13
22	Sânscrito	14.135	I ¹¹

Fonte: Baseado em Meganathan (2015)

Assim, o ensino–aprendizagem da língua hindi como língua nativa (primeira língua) ainda está confinada às partes do norte e partes centrais da Índia, onde também existem outras línguas regionais que não puderam se tornar línguas oficiais e foram reduzidas à condição de dialeto, como se fossem apenas variantes de outras. Devido à morte de línguas/dialetos locais, e o efeito do movimento linguístico para unir o povo da Índia após a independência, o idioma hindi emergiu tanto como língua oficial nacional quanto como a primeira língua de governos estaduais na maioria dos estados do norte da Índia após a independência da Índia em 1947 (LAKSHMI BAI, 2001 p. 264; DEVAKI e KOUL, 2001). É preciso lembrar que a língua hindi foi falada por vários líderes revolucionários do norte e de partes centrais da Índia durante o movimento da independência da Índia (AMBEDKAR, 1949; Constitution of India, 1950).

¹⁰ Exclui número das subdivisões de *Paomata*, *Mao-Maram* e *Purul* do distrito de *Senapati* no Estado de *Manipur* para o ano 2001.

¹¹ I – significa insignificante

Quadro 2: O número de escolhas de línguas e o número de línguas ofertadas como meios de instruções por Estados e Territórios da União (UT¹²) em toda a Índia

Nível da escola	Escolhas de línguas ofertadas por estados/ UT	Línguas individuais disponíveis como meio de instrução
Fundamental 1	107	31
Fundamental 2	124	25
Ensino médio	124	24
Total	355	31

Fonte: baseado em MEGANATHAN (2015).

2.2.1 FÓRMULA DAS TRÊS LÍNGUAS NA ÍNDIA (*THE THREE LANGUAGE FORMULA*)

Como a Índia é conhecida por sua forte diversidade étnica e cultural no mundo devido a ter a presença das tradições antigas ainda, sua diversidade linguística torna o planejamento linguístico do currículo escolar um assunto complexo até certo ponto (MEGANATHAN, 2015). De acordo com Das Gupta (1970, p 29), a política de línguas (*language politics*) tem sido geralmente considerada principalmente ao nível da rivalidade intergrupar onde diferentes grupos dentro do país não querem perder sua identidade, herança e importância cultural. A Índia é um país bem conhecido por ter uma situação linguística extremamente complexa e, potencialmente, uma das mais explosivas no sul da Ásia, onde a escolha de uma língua nacional é complicada pelo fato de que nenhuma língua pode reivindicar um domínio esmagador sobre as demais (DAS GUPTA, 1970).

O impacto de um problema linguístico tão complexo de planejamento linguístico cria outro enorme problema inevitável na estrutura social e vida social das comunidades e também afeta a vida política nacional do povo. Essa complexidade pode ser observada na maioria dos Estados do país, especialmente em época de eleições nacionais e/ou regionais, além do que se observa nas decisões sobre o sistema educacional.

¹² UT é a sigla para *Union Territories*. Na verdade existem 7 Territórios da União na Índia além dos 29 Estados. Esses 7 territórios tem autonomia parcial, e por isso vem sob o controle do governo federal.

Das Gupta (1970) afirma que as controvérsias linguísticas relacionadas às línguas da Índia surgiram no final do século XIX, quando a modernização da educação estava ocorrendo. Havia uma questão de qual seria o meio de instrução na educação escolar de ordem superior, e a língua meio de instrução deveria ter o valor considerável de compreensão por todos. Portanto, os estudos sistemáticos da situação linguística na Índia começaram em 1881 quando as línguas maternas dos indivíduos foram registradas pelo Censo da Índia (DAS GUPTA, 1970, 32).

Em seguida, o registro de língua materna foi seguido pelo relato mais detalhado das línguas indianas preparado por *George Grierson* em sua longa pesquisa monumental de 25 anos publicada em 19 volumes de 1903 a 1928¹³. De acordo com Das Gupta, no seu estudo, *Grierson* concluiu pela existência de 179 línguas e 544 dialetos da Índia.

Em 1951, registra-se um total de 845 idiomas e /ou dialetos falados na Índia conforme o Censo da Índia, enquanto que o Censo da Índia de 1961 menciona uma lista de 1.652 “línguas maternas”. Das 1652 línguas, 103 línguas eram línguas estrangeiras (línguas maternas de origem estrangeira) que foram usadas como línguas maternas na Índia. Essas línguas são faladas por 439 milhões de pessoas que inibem um país aproximadamente do tamanho da Europa sem a Rússia, com uma área de 3.053.583,032 quilômetros quadrados. Foi difícil classificar as 527 línguas das 1652 línguas maternas para as autoridades do censo da Índia de 1961¹⁴. O número de falantes, em alguns casos, era dois mesmo ou apenas um. Portanto, 87 por cento da população indiana total foi classificada como falantes das 14 principais línguas especificadas no Oitavo Capítulo original da Constituição da Índia pelo censo de 1961, e o inglês para além delas (DAS GUPTA, 1970, p. 33) (tradução nossa).

Assamês, Bengali, Gujarati, Hindi, Kannada, Kashmiri, Malayalam, Marathi, Nepali, Oriya, Punjabi, Sindhi, Tamil, Telugu, Urdu, juntamente com o inglês e o Sânscrito são os principais idiomas literários na Índia conforme o censo nacional de 1960 (DAS GUPTA, 1970; DASWANI, 2001).

¹³ Veja *G.A. Grierson. Linguistic Survey of India, vol. 1, part 1.*

¹⁴ Veja o Censo da Índia de 1961 – *Census of India, 1961, vol. 1 India, part II-c (ii), Language Tables (Delhi: Manager of Publications, 1964), p. clxiii.*

Quadro 3 – Lista das 14 principais línguas indianas especificadas no Oitavo Capítulo, classificadas no censo de 1961 incluindo-se o inglês.

Número de ordem	Língua	Estado de origem	O uso como primeira língua no (Estado)
1	Assamês	Assam	Assam
2	Bengali	Bengala Ocidental	Bengala Ocidental
3	Gujarati	Gujarati	Gujarat, Dama e Diu
4	Hindi	Central e Norte da Índia	Central e Norte da Índia* (8 estados)
5	Kannada	Karnataka	Karnataka
6	Kashmiri	Jammu & Kashmir	Jammu & Kashmir
7	Malayalam	Querala	Querala
8	Marathi	Maharashtra	Maharashtra
9	Oriya	Odisha	Odisha
10	Punjabi	Punjab	Punjab
11	Tamil	Tamil Nadu	Tamil Nadu
12	Telugu	Andhra Pradesh e Telangana	Andhra Pradesh e Telangana
13	Urdu		
14	Sânscrito	N/D ¹⁵	Insignificante
***	Inglês	Língua colonial	Nagaland ¹⁶

Fonte: sistematização nossa (2018).

Em relação ao conceito de língua nacional do país, surpreendentemente a noção de língua nacional comum não foi permitida na Constituição da Índia. O Oitavo Capítulo da

¹⁵ N/D significa “não disponível”

¹⁶ *Nagaland* é um dos 36 estados da Índia. A assembléia do Estado de Nagaland adotou o inglês como língua oficial e primeira língua do estado em 1967. E Nagaland é o único estado da Índia onde o inglês é falado como primeira língua para todos os trabalhos oficiais de estado, além de língua de todas as escolas particulares e públicas desse estado.

Constituição da Índia explicitamente revoga a noção de língua nacional, enquanto vários ministros nas décadas de 50 e 60 ainda se referiram ao hindi como língua nacional, o que criou controvérsias entre alguns grupos de líderes e pessoas. É obvio que existe uma pluralidade de concepções de línguas nacionais numa sociedade multilíngue, multicultural e multissocioetnica. Nesse contexto, Das Gupta (1970) menciona a intervenção do então primeiro-ministro da Índia, Jawaharlal Nehru

[...] respondendo aos comentários controversos feitos por alguns ministros do governo federal sobre chamar o hindi de “uma língua nacional” da Índia, até o então primeiro-ministro da Índia, Jawaharlal Nehru dirigiu-se ao Parlamento indiano sobre essa questão em 1963. O primeiro-ministro, em seu discurso no parlamento, afirma que, todas as 14 línguas do Oitavo Capítulo (*Eighth Schedule*) da Constituição da Índia, são línguas nacionais¹⁷. Não deveria ocorrer qualquer tipo de confusão e / ou dúvida na mente do povo em relação a este assunto (DAS GUPTA, 1970, p. 39) (tradução nossa).

No entanto, a controvérsia acima mencionada sobre a questão do status das línguas oficiais nacionais mostra que ainda existe essa questão na Índia que se tornou uma tarefa desafiadora a se resolver. Essa importante questão surgiu como uma situação criada por um relatório oficial do documento oficial do governo que claramente afirma que,

O relatório oficial do Comitê de Integração Emocional (CEI) refere-se a todas as catorze línguas listadas no Capítulo Oitavo original da constituição da Índia como detentoras do “status de línguas nacionais”¹⁸. De outro modo, o relatório da Comissão de Línguas Oficiais (OLC) refere-se a essas línguas como “línguas regionais”¹⁹, com exceção do Sânscrito (DAS GUPTA, 1970, p. 38).

¹⁷ Veja *O discurso do Jawaharlal Nehru*, 4:65. Também, anote-se o relatório de um discurso do então Ministro-Chefe (Chief Minister) do Bihar, K. B. Sahay, “Hindi, falado por um vasto número de pessoas no país foi e poderia ser sozinha a língua nacional”. Publicado no jornal (*Amrita Bazar Patrika*, March 14, 1965) (DAS GUPTA, 1970).

¹⁸ India, Ministry of Education, *Report of the Committee on Emotional Integration* (Delhi: Manager of Publications, 1962), p. 51.

¹⁹ *R.O.L.C.*, p. 21 (DAS GUPTA, 1970, p. 39).

Esta dicotomia entre os relatórios de CEI²⁰ e OLC²¹ testemunha uma característica importante do problema de linguagem na Índia.

Quadro 4: Meios de instruções nas escolas de todos os Estados da Índia.

Número de ordem	Nomes dos Estados / Territórios da União ²²	Meios de instruções (línguas)		
		Fundamental 1	Fundamental 2 (1ª a 3ª série)	Fundamental 2 (4ª série) e Ensino Médio
1.	Andhra Pradesh ²³	Telugu Urdu Oriya Inglês Hindi Marathi, Kannada Tâmil	Telugu Urdu Oriya Inglês Hindi Marathi Kannada Tâmil	Telugu Urdu Oriya Inglês Hindi Marathi Kannada Tâmil
2.	Arunachal Pradesh	Inglês Hindi	Inglês	Inglês
3.	Assam	Assamês Bengali Bodo Inglês	Assamês Bengali Bodo Ingles Hindi Outros	Assamês Bengali Bodo Ingles Hindi Outros
4.	Bihar	Hindi Urdu Sânscrito Inglês	Inglês Hindi Sânscrito Urdu	Inglês Hindi Sânscrito Urdu Outros
5.	Chhattisgarh	Hindi Outros	Hindi Outros	Inglês Hindi Outros

²⁰ CEI – Committee on Emotional Integration.

²¹ OLC – Official Language Commission.

²² A Índia tem 29 estados e 7 territórios especiais atualmente. Esses 7 territórios especiais chamam-se “Territórios da União” (*Union Territories*), alguns deles são diretamente governados pelo governo nacional com um administrador especial de alto nível, e alguns são parcialmente governados pelo governo nacional, mas funcionam normal como os outros 29 estados. Todos os Territórios da União (UTs) recebem pacotes especiais de educação, saúde, finanças, e etc. do governo federal.

²³ Nesta pesquisa *Andhra Pradesh* inclui a região do estado do *Telangana*. A região do *Telangana* foi separada de *Andhra Pradesh* no processo de se tornar o 29º estado da República da Índia. Por isso os dados apresentados aqui em relação às línguas incluem os dados do estado de *Andhra Pradesh Unido* (*Andhra Pradesh e Telangana juntos*).

6.	Goa	Inglês Konkani Marathi Urdu Kannada (meios de instrução em duas línguas)	Inglês Marathi	Inglês Marathi
7.	Gujarat	Gujarati Outros	Inglês Gujarati Hindi, Outros	Inglês Gujarati Hindi Outros
8.	Haryana	Inglês Hindi Outros	Inglês Hindi Sânscrito Outros	Inglês Hindi Sânscrito Outros
9.	Himachal Pradesh	Inglês Hindi Outros	Inglês Hindi Outros	Inglês Hindi Outros
10.	Jammu & Kashmir	Dogri English Hindi Kashmiri Urdu Others	Dogri English Hindi Kashmiri Urdu Others	Dogri Inglês Hindi Kashmiri Urdu Outros
11.	Jharkhand	Inglês Hindi Sânscrito Outros	Bengali Inglês Hindi Sânscrito Outros	Bengali Inglês Hindi Sânscrito Outros
12.	Karnataka	Kannada Inglês Hindi Marathi Tâmil Telugu Urdu Malayalam Sânscrito Árabe	Kannada Inglês Hindi Marathi Tâmil Telugu Urdu Malayalam Sânscrito Árabe	Kannada Inglês Hindi Marathi Tâmil Telugu Urdu Malayalam Sânscrito Árabe
13.	Kerala	Malayalam Inglês Tâmil Kannada (meios de	Malayalam, Inglês Tâmil Kannada	Malayalam Inglês Tâmil Kannada

		instruções em duas línguas)	(meio de instruções em duas línguas)	(meio de instruções em duas línguas)
14.	Madhya Pradesh	Hindi Inglês Urdu Marathi	Inglês Hindi Urdu Marathi Outros	Inglês Hindi Urdu
15.	Maharastra	Marathi Hindi	Inglês Marathi Hindi Outros	Inglês Marathi Hindi Outros
16.	Manipur	Inglês Hindi Manipuri Outros	Inglês Hindi Manipuri Outros	Inglês Hindi Manipuri Outros
17.	Meghalaya	Inglês Garo Khasi Outros	Inglês	Inglês
18.	Mizoram	Inglês Mizo	Inglês Mizo Outros	Inglês Mizo Outros
19.	Nagaland	Angami Ao Inglês Hindi Konyak Lotha Sema Outros	Angami Ao Inglês Hindi Konyak Sema Outros	Angami Inglês Hindi Outros
20.	Orissa	Inglês Oriya	Inglês Hindi Oriya Outros	Inglês Hindi Oriya Sânscrito Outros
21.	Punjab	Inglês Hindi Punjabi	Inglês Hindi Punjabi Outros	Inglês Hindi Punjabi Outros
22.	Rajasthan	Hindi Outros	Hindi Outros	Hindi Outros
23.	Sikkim	Inglês Outros	Inglês Outros	Inglês Outros

24.	Tamil Nadu	Inglês Tâmil	Tâmil Telugu Malayalam Urdu ²⁴ Kannada	Tâmil Telugu Malayalam Urdu Kannada
25.	Tripura	Bengali Kakbarak Inglês Outros	Bengali Inglês Outros	Bengali Inglês Outros
26.	Uttar Pradesh	Hindi Outros	Inglês Hindi Sânscrito Outros	Inglês Hindi Sânscrito Outros
27.	Uttaranchal	Hindi Outros	Inglês Hindi Urdu Outros	Inglês Hindi Urdu Outros
28.	West Bengal (Bengala Ocidental)	Bengali Outros	Bengali Hindi Inglês Urdu Oriya Tâmil Telugu Gujarati Tibetano Nepalês	Bengali Hindi Inglês Urdu Oriya Tâmil Telugu Gujarati Tibetano Nepalês
29.	Andaman & Nicobar Islands (Ilhas Andaman e Nicobar)	Bengali Inglês Hindi Tâmil Telugu	Bengali Inglês Hindi Tâmil Telugu	Bengali Inglês Hindi Tâmil Telugu
30.	Chandigarh	Inglês Hindi Punjabi Outros	Inglês Hindi Punjabi Outros	Inglês Hindi Punjabi Outros
31.	Dadrá e Nagar Haveli	Inglês Gujarati Hindi Marathi	Inglês Gujarati Hindi Marathi Sânscrito	Inglês Gujarati Hindi Marathi Sânscrito
32.	Daman & Diu (Damão e	Inglês	Inglês	Inglês

²⁴ Confinado a alguns da comunidade muçulmana que vivem em diferentes Estados da Índia.

	Diu)	Gujarati	Gujarati	Gujarati
33.	Délhi	Inglês Hindi Urdu Outros	Inglês Hindi Urdu Outros	Inglês Hindi Urdu Outros
34.	Lakshadweep	Malayalam Outros	Inglês Malayalam Outros	Inglês Malayalam
35.	Puducherry	Inglês Tâmil Outros	Inglês Tâmil Outros	Inglês Tâmil Outros

Fonte: Baseado em MEGANATHAN (2015)

Em geral, a *Fórmula das Três Línguas*²⁵ (fórmula de ensinar/introduzir três línguas no sistema escolar indiano) foi adotada no sistema escolar público (NPE²⁶, 1968; NPE, 1986). Essa fórmula que realça a necessidade de se aprender três línguas até completar o ensino fundamental 2 e a primeira série do ensino médio (High School²⁷), é introduzida em três etapas do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, de modo a que as crianças não sofram o ônus de aprender todas as três línguas de uma só vez desde o começo do ensino fundamental.

Os alunos de colégio são obrigados a aprender três idiomas até o final do ensino Fundamental 1 e Fundamental 2 da escola, enquanto, o meio de instrução será apenas em língua materna na escola até o final do ensino fundamental nas escolas públicas (MALLIKARJUN, 2002; PTI, 2017). As outras duas línguas que são cursadas como segunda e terceira línguas, respectivamente, nas salas de aula, são ensinadas como disciplinas separadas com o propósito de apresentar as línguas que começam, em geral, a partir do terceiro ano (terceira série) e do quarto ano (quarta série) do EF1 nas escolas públicas (MALLIKARJUN, 2002). Em alguns casos a introdução do ensino de segunda língua começa a partir de primeira série do EF1 nas escolas públicas (KOUL, 2001).

²⁵ Three Language Formula - significa ensino-aprendizagem de três línguas na escola fundamental e até a primeira série do ensino médio e essa fórmula foi concebida visando à necessidade de interagir com os cidadãos de toda a Índia junto com o propósito de introduzir o ensino de uma língua do sul da Índia nas escolas de norte da Índia.

²⁶ NPE = National Policy on Education (Política Nacional de Educação)

²⁷ High School = a série 9 do ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio (série 10) considera-se o *High School* na Índia.

Se a língua materna for o hindi, então as crianças de EF1 começam a receber educação na sua língua materna (Hindi) /língua regional, e o meio de instrução de sala de aula será o hindi mesmo ou outra língua regional reconhecida pela Constituição da Índia (DASWANI, 2001; PTI, 2017). As aulas dos componentes curriculares serão ministradas nessa língua também. A sala de aula adota, declaradamente, a abordagem comunicativa para possibilitar às crianças uma competência comunicativa desde o início por meio das atividades relevantes e interativas. Como regra geral, a língua materna das crianças deve ser o meio de aprendizagem nas escolas (NCF, 2005, p. 37)²⁸. Se uma escola não tiver feito provisões para ensinar na(s) língua (s) de origem/ materna(s) das crianças nos níveis superiores, pelo menos a educação primária deve ser coberta pela língua materna (MALLIKARJUN, 2002).

Para esclarecer o sistema de aprendizagem e ensino de línguas nas escolas, por exemplo, é dever do governo estadual ou do governo federal fornecer educação básica a crianças de 1ª a 5ª séries do EF em sua língua materna/ regional. Mesmo a educação pré-escolar (crianças com idade 3 a 5 anos de idade) com a duração de 2 anos, é também obrigatória na sua língua materna. O idioma inglês será aprendido como segunda e/ou terceira língua desde o início de 6ª série do ensino fundamental, e/ou a terceira língua deve ser qualquer uma das línguas do sul da Índia como a língua tâmil (ou telugu / outra língua mencionada na Constituição da Índia) para alunos do norte da Índia nas escolas das províncias de língua Hindi. Por outro lado, a língua Hindi deve ser aprendida como segunda ou terceira língua por alunos do sul da Índia nas escolas das províncias sulistas (AGNIHOTRI, 2001).

De acordo com Mallikarjun (2001), na atualidade, a Fórmula das Três Línguas (*Three Language Formula*) para a implementação do ensino-aprendizagem de três línguas ainda não foi plenamente posta em prática. Às vezes, o hindi é ensinado como segunda língua em poucas escolas (sejam elas particulares ou públicas) onde há opções para se escolher entre o hindi e o inglês como segunda língua, mas isso raramente acontece na Índia por causa da escolha e da preferência das pessoas em aprender a língua inglesa depois de sua

²⁸ NCF = *National Curriculum Framework* (Quadro Curricular Nacional) para a educação escolar.

língua materna, com o propósito de seguir estudos superiores em inglês nas instituições superiores da Índia ou do exterior. Além disso, Mallikarjun (2002) afirma que,

(...) a língua inglesa pode ser aprendida de maneira mais eficaz somente quando também é usada como meio de instrução no contexto escolar indiano. Todavia, isso não é suficiente, mesmo em outros contextos, se uma língua precisa ser aprendida ou adquirida de forma adequada e completa, devendo ela ser aprendida não apenas como uma língua objeto, mas também como meio de instrução da educação escolar. Além disso, o ambiente da sala de aulas deve ser comunicativo quando for ensinado o inglês e o professor deve explicar e responder as dúvidas do aluno em inglês (se o professor estiver ensinando nessa língua) (MALLIKARJUN, 2002). [tradução nossa]

Boa parte da população indiana de classe média e classe média alta estuda em inglês. Por isso preferem o inglês como primeira língua e meio de educação desde a infância, enquanto estudam hindi como uma segunda ou terceira língua na escola. Não ocorre o mesmo com o hindi – ela não serve como meio de estudo das outras disciplinas escolares via de regra. Entretanto, para os que valorizam o inglês acima das outras línguas, esse idioma de herança com forte apelo internacional não logra tornar-se uma verdadeira língua materna, uma vez que as pessoas ao seu redor sempre falam uma língua regional e, por vezes, outra língua de uso amplo como o hindi em todos os lugares.

Mallikarjuna (2002) e o NCF (2005) realçam que,

Idealmente, a língua materna deveria ser o meio de instrução do ensino nas escolas, em todas as etapas da educação escolar. No caso em que a língua materna e a língua regional são uma e a mesma para os alunos, ela deve ser o meio de instrução em todos os níveis ou até o final da fase de EF 1 (ensino fundamental primário). Por outro lado, os alunos cuja língua materna e as línguas regionais são diferentes, a língua regional pode ser adotada como o meio de instrução a partir da terceira série (do Ensino Fundamental I) (MALLIKARJUN, 2002; NCF, 2005, p. 37) (tradução nossa).

Visando ao futuro da educação das crianças, alguns educadores proeminentes, linguistas e políticos, muitas vezes afirmam que a língua materna é o meio de instrução certo para a educação das crianças. No entanto, onde o inglês não é o meio de instrução para todas as disciplinas do curso e ele é ensinado apenas como uma disciplina de língua estrangeira ou mesma segunda língua, os alunos não conseguem adquirir competência adequada nela. Quem sofre nesse caso e nesse processo são os pobres de famílias de baixa renda

dependentes das facilidades oferecidas pelo governo, uma vez que o inglês ainda está fora de alcance deles devido à falta de provisões para o ensino efetivo de inglês nas escolas públicas em toda a Índia.

A “fórmula de ensinar três línguas” no sistema escolar indiano não se estende ao ensino de línguas estrangeiras. Em vez disso, um porta-voz do governo da Índia em 2017 afirmou que, qualquer língua estrangeira será ensinada, na prática, como uma quarta língua – uma L4 - nas escolas se alguém quiser cursar essa língua a partir de 2018 (PTI, 2017). Mas, nós vemos que isso, na situação política atual, não é possível na prática. E, ainda qualquer língua estrangeira é aprendida como uma terceira língua nas escolas. Há línguas puramente estrangeiras no lugar de uma L3, porque na cena atual, ninguém aprende mais do que duas línguas indianas na escola. E, desta forma qualquer uma língua estrangeira permanece com L3 no sistema escolar indiano.

Conforme recente relatório, atualmente, a maioria das cerca de 18.000 escolas e instituições afiliadas oferecem uma língua materna (língua regional) ou hindi, inglês e uma língua estrangeira como mandarim ou alemão até a 3ª série do ensino fundamental 2. Essas escolas e instituições são diretamente afiliadas a *CBSE*²⁹, que é o principal e o maior conselho do ensino médio na Índia, que funciona sob o Ministério de Desenvolvimento de Recursos Humanos (*MHRD*)³⁰ (anteriormente Ministério da Educação) do governo federal.

Além disso, na atualidade, a maioria das escolas particulares afiliadas a *CBSE* também oferecem diferentes línguas estrangeiras como terceira língua – L3, como francês, espanhol, árabe, e russo entre outros. Na verdade, o francês e alemão são dois dos idiomas ofertados nas escolas desde o início da introdução de línguas estrangeiras na Índia. Isso ocorre bem posteriormente à introdução tímida de línguas estrangeiras nas décadas 60 e 70 nas universidades da Índia, pois, o acesso à oferta de línguas estrangeiras como francês e alemão eram confinados a algumas instituições específicas e às pessoas específicas de classe alta nessa época.

²⁹ *CBSE – Central Board of Secondary Education.*

³⁰ *MHRD – Ministry of Human Resources*

As línguas estrangeiras em escolas particulares, como o espanhol, mandarim, e outros foram introduzidas mais recentemente. Os idiomas japonês, coreano, e outras línguas estrangeiras minoritárias foram introduzidos recentemente em poucas escolas particulares, por causa da Coréia do Sul e do Japão e seu agressivo mundo dos negócios com a Índia nos diferentes setores importantes como automóveis, tecnologias e outros. Além disso, a Índia, sendo o lugar do Buddha, é o maior destino turístico para o povo do Japão e da Coréia do Sul devido a sua identidade religiosa budista.

Sob a Política Nacional de Educação, a “fórmula do ensino três idiomas” significa que os estudantes em Estados de fala hindi (onde o hindi é língua materna) devem aprender uma língua indiana moderna, além de hindi e inglês, e em outros estados (onde a língua materna é língua regional do estado), o hindi, a 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 línguas que são 'puramente estrangeiras' devem ser ensinadas como 'quarta língua' em disciplinas eletivas”, disse uma autoridade do governo em comunicado (PTI, 2017) (tradução nossa).

Quadro 5: A Estrutura da Fórmula do Ensino de Três Línguas no Sistema Escolar

Estados / Territórios da União	1ª Língua	2ª Língua	3ª Língua
Estados falantes de língua hindi	Hindi	Inglês	Uma língua indiana moderna (do sul da Índia)
Estados onde hindi não é língua materna	Língua regional oficial do estado	Inglês	Hindi

Fonte: Sistematização nossa (2016).

A implementação da fórmula de três idiomas não foi bem-sucedida em todas as escolas públicas conforme definido no primeiro plano em toda Índia até a data, ao passo que o plano foi promulgado na primeira política de educação em 1968, (NPE, 1986 apud PTI, 2017; VISWANATHAM, 2001). No que tange à “fórmula de ensinar três línguas” no sistema escolar indiano, Viswanatham (2001) afirma que, a fórmula foi aprovada por quase todos os estados e territórios da união (UTs) do país em princípio, mas a resposta não se

tornou realidade para estados e territórios da União (UTs) que não implementaram integralmente essa fórmula no sistema escolar dos estados.

Para o mesmo autor, em alguns estados de norte da Índia, por exemplo, o hindi é ensinado como primeira língua (e como língua materna também) nos estados de Bihar e Uttar Pradesh, mas, por outro lado, o inglês não é ensinado com segunda língua o que diretamente viola o conceito da fórmula do ensino de três línguas. O jeito de ensinar línguas é distinto nesses dois estados, o que deixa claro que uma das línguas mencionadas no Oitavo Capítulo da Constituição (as 22 línguas) como segunda língua como geralmente é o caso do sânscrito ou urdu não encontra seu espaço. O idioma inglês fica no terceiro lugar nesses estados (VISWANATHAM, 2001, p. 319). E nenhuma língua do sul da Índia é ensinada nas escolas desses dois estados, e nem é ensinada em nenhum dos estados que falam hindi. A população total desses dois estados, Bihar e Uttar Pradesh, alcança aproximadamente 340 milhões de habitantes atualmente.

Quadro 6: A Estrutura do Ensino de Três Línguas no Sistema Escolar

Estados	1ª Língua	2ª Língua	3ª Língua
Bihar	Hindi	Sânscrito / Urdu / (Maithili)	Inglês
Uttar Pradesh	Hindi	Sânscrito / Urdu	Inglês

Fonte: sistematização nossa (2018).

Por um lado, no quadro 6 apresentado acima, descobrimos que nenhuma língua do sul as Índia (Tâmil, Telugu, Kannada e Malayalam) é ensinada como 3ª língua nesses dois estados do norte da Índia, mas por outro lado, descobrimos que o hindi está sendo ensinado como a terceira língua em alguns estados do sul da Índia, e, como quarta língua em outros. Essa prática não alinhada da política de implementação das línguas pelos estados criou uma grande questão na política linguística da Índia.

2.2.2 POLÍTICA DE ENSINO DO INGLÊS NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO INDIANO E SEU EFEITO

Conforme o Capítulo Oitavo (Eighth Schedule) da Constituição da Índia, o inglês ainda não tem lugar dentre as 22 línguas oficiais da Índia, mas ele é uma língua associada inevitável da Índia. Porém o inglês, sendo uma língua associada do país, se tornou uma gigante língua segunda em todos os estados do país que se aproxima em certos contextos do estatuto de uma língua materna sem ser via de regra reconhecida como tal onde por um lado, o inglês não é declarado uma língua oficial, mas, por outro lado, praticamente todas as decisões de alto nível do governo são tomadas em inglês. E a realidade do cotidiano é que encontramos como a principal língua em muitas perspectivas. Todos os documentos do governo federal são escritos e emitidos em inglês.

O ensino – aprendizagem do inglês é de grande importância na Índia. Conforme já expliquei antes, o inglês é ofertado como segunda língua a partir de segunda série (segundo ano) do ensino fundamental 1 nas escolas públicas. A preferência para o uso do idioma inglês como meio de instrução aumenta com o nível de educação (KOUL, 2001, p. 376). Hindi e inglês são línguas mais ofertadas como meios de instrução no sistema escolar na Índia. Aproximadamente oito estados do país usam hindi na administração e judiciário, e, além disso, é usado como língua adicional em outros 5 estados da Índia nas atividades do dia a dia na esfera pública junto com o inglês (KOUL, 2001, p. 375 e MEGANATHAN, 2015, p. 20).

A importância do inglês no sistema educacional é tão prevalente que se converteu no meio de instrução mais penetrante de todos. A língua inglesa tem sido ensinada em todos os estados e territórios da União (UT), em todos os quatro estágios da educação escolar (KOUL e DEVAKI, 2001, p. 115), enquanto o hindi é a segunda língua mais amplamente prevalente usada como meio de instrução em todos os quatro estágios da educação.

Quadro 7: Número de estados usando as línguas correspondentes como meios de instrução em quatro estágios da educação escolar.

Línguas	Fundamental -I	Fundamental -II (1^a – 3^a)	Fundamental -II (4^a) & Ensino Médio (1^a)	Ensino Médio (2^a e 3^a)
Assamês	3	2	2	1
Bengoli	11	12	10	5
Gujarati	8	5	5	5
Hindi	25	25	25	22
Kannada	6	5	5	2
Kashmiri	1	1	1	0
Malayalam	8	7	5	2
Marathi	7	7	6	5
Oriya	5	3	2	2
Punjabi	4	3	3	3
Sanskrit	2	1	1	1
Sindhi	5	4	3	2
Tâmil	10	10	9	5
Telugu	11	11	9	5
Urdu	15	15	12	9
Inglês	32	32	32	32

Fonte: baseado em KOUL e DEVAKI (2001).

O quadro apresenta línguas usadas como meios de instrução em 32 estados (de um total de 36 estados) da Índia antes da publicação desse relatório de pesquisa em 2001. Fica patente o grande impacto do inglês no sistema educacional indiano apresentado neste quadro. É verdade que todo o povo indiano quer mandar os filhos para escolas que ensinam em inglês. Pode haver vários outros motivos por trás do aumento da demanda pelo inglês como meio de instrução na Índia. Mas o importante nisso é lembrar que antes do advento do domínio britânico, a educação não era aberta a todos os setores da sociedade.

A partir do domínio britânico, a educação foi aberta a todas as seções da sociedade indiana e isso testemunhou um tremendo crescimento na expansão da educação britânica na Índia realizada pelo meio de instrução do inglês. A educação no período védico estava confinada à classe sacerdotal somente (KOUL e DEVAKI, 2001, p. 104). A educação continuou a ser prerrogativa da classe mais alta e sacerdotal da sociedade durante as dinastias Hindu e Muçulmana. A chegada da dinastia muçulmana também não mudou a vida do povo comum indiano de jeito nenhum. Mesmo quando o sistema de educação inglês começou na Índia, foi aquela classe sacerdotal que teve a chance de ter educação em inglês e que a educação ainda estava confinada à elite e castas superiores da sociedade (AGNIHOTRI, 2001, p. 189; KOUL e DEVAKI, 2001, 104).

Agnihotri (2001, p. 196) afirma que o período pós-independência simplesmente testemunhou a continuação de políticas de educação coloniais na Índia e mais tarde o desejo de aprender inglês se intensificou entre a vasta população indiana para quem o inglês tornou-se mais fortemente entrincheirado na sociedade em locais de aprendizagem.

O mesmo autor destaca que o inglês é um idioma, no momento, usado por uma pequena classe de elite na Índia. Além disso, é consideravelmente usado em numerosos contextos de poder e prestígio. Por outro lado, curiosamente, seu uso para milhões de pessoas da Índia é inútil e insignificante no dia a dia (AGNIHOTRI, 2001, p. 189). Na pesquisa, descobrimos que o inglês não se limitará a apenas um pequeno grupo de elite da sociedade, mas está se espalhando entre o povo também.

É importante notar que, o relatório do Governo da Índia de 1966 enfatiza a aprendizagem do inglês. Conforme o relatório,

Para uma conclusão bem-sucedida do primeiro curso de graduação, o aluno deve possuir um domínio adequado do inglês, ser capaz de se expressar com razoável facilidade de felicidade, compreender palestras e discursos nele, e aproveitar-se e beneficiar-se de sua literatura. Portanto, uma ênfase adequada terá de ser colocada em seu estudo como língua desde o estágio escolar (AGNIHOTRI, 2001, p. 196; GOVT. OF INDIA 1966, p. 15).
(tradução nossa)

Para Meganathan (2011, p. 26), o inglês era um idioma de biblioteca durante os anos formativos de independência da Índia. De fato, numa determinada altura houve uma

proposta de que o hindi recebesse o status de língua oficial em pleno direito seguida da orientação para que se abolisse o inglês para uso público. No entanto, o inglês continuou a dominar o ensino superior da Índia.

O hindi é usado como o meio de instrução em 45 por cento das escolas do país, e isso significa que a maioria do povo pode entender e comunicar-se em hindi. Porém, o número das escolas com meio de instrução em inglês aumentou em todo o país em últimas três décadas (MEGANATHAN, 2011 e MEGANATHAN, 2015). A demanda pela língua inglesa em todos os tipos de empregos públicos e privados prossegue em alta. Todos os trabalhos oficiais nas empresas multinacionais e transnacionais na Índia são executados em inglês (KOUL, 2001).

As escolas que oferecem educação em inglês são indistintamente particulares ou públicas, incluindo as escolas administradas pelo governo federal, estão imbuídas do propósito de prover educação de boa qualidade aos filhos (as) dos servidores e funcionários³¹ públicos do governo federal (KOUL, 2001, p. 378, MEGANATHAN, 2015). Em alguns casos, tem algumas escolas com programas especiais que foram abertas pelo governo federal nas regiões rurais para reconhecer os talentos dos alunos que moram no interior e com menos facilidades. (MEGANATHAN, 2015 e KOUL, 2001).

O nosso relatório da pesquisa com relação às línguas mostra que o inglês como o meio de instrução na educação ocorre em quase todos os 36 estados e territórios da União. Discorrendo sobre o futuro do inglês, Agnihotri (2001, p. 190) enfatiza que, o futuro do inglês na Índia não reside na sustentação de uma pequena elite no poder, mas, sim, no determinar seu papel consistente com as tradições multilíngues da Índia, tolerância linguística, diferenciação funcional das línguas e a criatividade linguística, todos importantes fatores socioculturais e etnoculturais, entre outros.

A situação de ironia no país é que o inglês faz parte do sistema educacional indiano há mais de um século. Na verdade, o sistema inglês completará 200 anos nas próximas duas

³¹ Os servidores e / funcionários do governo federal que são transferidos de um Estado para outro Estado depois de um período de tempo,

décadas, mas o inglês ainda está além do alcance da maioria dos jovens, o que contribui ao acesso altamente desigual em todo o país.

2.3 HISTÓRICO DO ENSINO–APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NA ÍNDIA

Como uma pequena porção do território da Índia foi governada pelos portugueses desde o final do século 15, o português se difundiu entre uma parte também exígua da população indiana. A língua portuguesa começou a se difundir após a chegada dos colonizadores europeus a partir do início do século dezesseis. Vasco da Gama foi o primeiro navegador português a desembarcar em território indiano em 17 de maio de 1498. Ele é considerado a primeira pessoa a navegar diretamente da Europa para o que se conhecia à época como as Índias (DABAS, 2017; JAROSZ, 2013). Vasco da Gama desembarcou outras três vezes no território indiano até 1524, depois que pisou pela primeira vez o chão da costa de Calicut, hoje chamada de praia de Kappakadavu (Kappad Beach).

A navegação da rota marítima para a Índia beneficiou os europeus de várias maneiras. A primeira vantagem foi a abertura do comércio de especiarias. As especiarias indianas eram procuradas pela aristocracia europeia, mas ninguém sabia disso antes da expedição da rota marítima para a Índia por Vasco da Gama em 1498. Vasco da Gama desembarcou em Calicut, Quérála, em 17 de maio e logo depois viajou até a região de Goa.

A descoberta da Índia por Vasco da Gama é considerada um grande marco no campo da navegação mundial e as riquezas das sedas e especiarias do extremo oriente como a Índia e a China, transformaram depois a curiosidade dos países ocidentais em ganância e cobiça pela riqueza indiana, especialmente com o objetivo do comércio de especiarias indianas (DABAS, 2017).

O pequeno monumento em pedra que reproduz a seguir em fotografia comemora o célebre desembarque do grande navegador português, registrado hoje com uma lápide e inscrição em língua inglesa.

Figura 2: O monumento em homenagem ao desembarque de Vasco da Gama na Índia em 1498. (Foto de minha coleção pessoal, de janeiro de 2017)

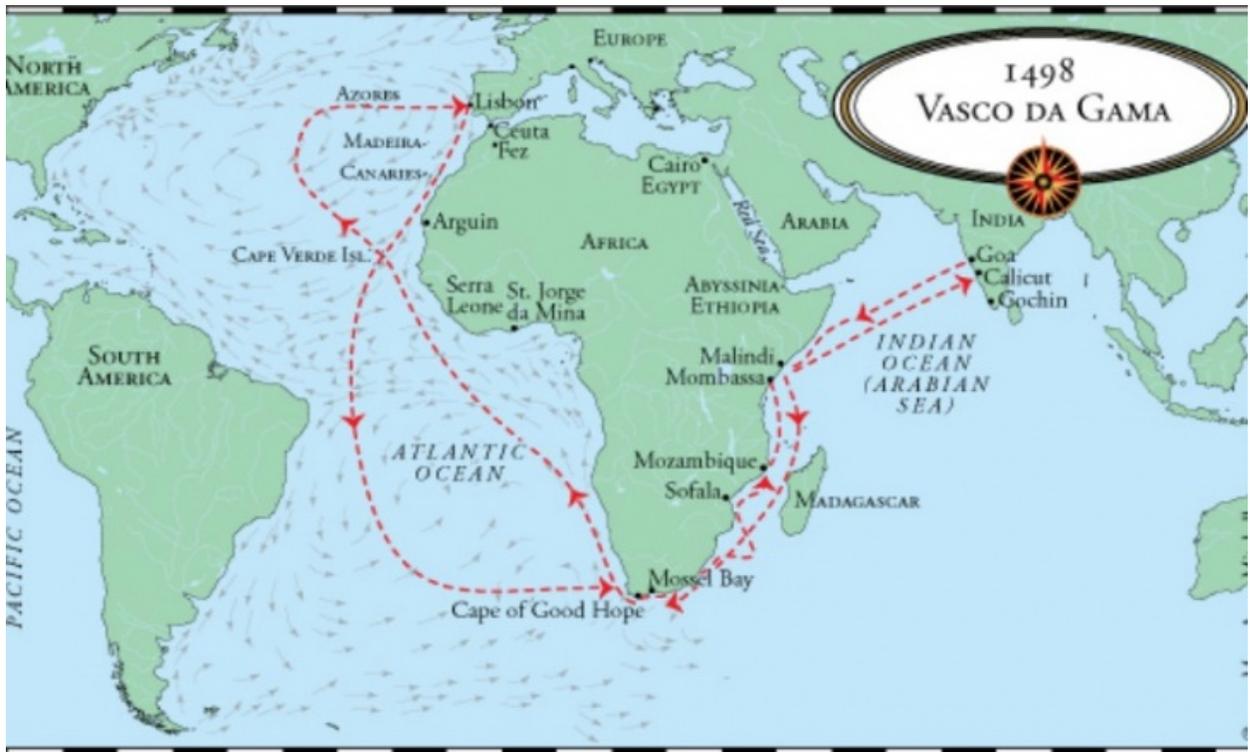


Fonte: do nosso arquivo pessoal (2017).

A foto foi tirada por mim em 27 de janeiro de 2017, em visita à praia de Kappad em Calicut, Índia, onde Vasco da Gama desembarcou em 1498.

De sua primeira viagem à Índia, o navegador voltou a Portugal com muitas especiarias, e a informação sobre a rota e riquezas das Índias atraiu outros navegadores de países europeus e abriu caminho para outros países como, por exemplo, Holanda, França, Dinamarca e Grã-Bretanha. Não há qualquer evidência de que Vasco da Gama tenha dado início a alguma forma de ensino do português na Índia. Entretanto, o ensino da língua portuguesa começou após a conquista de Goa por Afonso de Albuquerque das mãos do governante muçulmano Ismail Adil Shah após uma longa batalha contra ele e seus aliados em 1510.

Figura 3: Vasco da Gama atravessando o Oceano Atlântico e chegando a Índia viajando pelo Oceano Índico em 1497-1498.



Fonte: DABAS (2017).

Após a violenta batalha por Goa, ela tornou-se o centro da presença portuguesa e a partir de 1510 Goa foi a capital do Estado Português na Índia até 1961. Todos os soldados, oficiais e funcionários do governo do Estado Português da Índia eram portugueses e, por isso, a comunicação entre eles ocorria em português (ALTMAN, 2013). Mas, por outro lado, a população indiana, especialmente o povo da região de Goa, não falava português, o que criaria um problema linguístico entre o povo indiano e os portugueses em Goa.

Afonso de Albuquerque sentiu a necessidade de divulgar o ensino da língua portuguesa para converter hindus em cristãos para expandir o território, onde parecia difícil atingir o objetivo de governar o estado e expandir seu território sem uma educação em língua portuguesa. Depois de ter o controle total e estabelecer o governo português no Estado de Goa, Albuquerque viajou para Cochin, Kerala em 1512 onde ele encontrou vários livros em português. Pensando na necessidade de difundir o ensino do idioma português,

começou uma escola particular. Ele ensinava o português aos filhos de colonos portugueses casados e cristãos convertidos para que eles pudessem ler e escrever em língua portuguesa.

Durante o ensino do idioma português aos filhos de colonos aos cristãos convertidos em Cochim, ele encontrou algo interessante nas crianças indianas: o fato de elas parecerem muito inteligentes a ponto de adquirir uma nova língua em período tão curto. Na escola de Albuquerque havia aproximadamente 100 crianças e todas dotadas de mente muito ágil a ponto de garantir-lhes uma aprendizagem com muita facilidade em tudo lhes era ensinado. Após o resultado positivo da escola particular de língua portuguesa começada por Albuquerque, vários seminários e igrejas foram construídos durante o governo português nos territórios indianos.

A língua portuguesa era a única língua oficial do Estado Português na costa ocidental da Índia. Por esse motivo, a partir de meados do século XVI, começaram os governantes lusos a abrir seminários, escolas paroquiais e escolas de jesuítas em Goa. A língua portuguesa permaneceu a única língua oficial do estado de Goa e dos outros territórios governados pelos portugueses até 1961. Por um lado, os seminários criados pelos portugueses ofereciam apenas educação religiosa, por outro lado, as escolas paroquiais e escolas de jesuítas eram destinadas a fornecer proficiência em língua portuguesa ao nível fundamental.

2.3.1 INTRODUÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ÍNDIA PÓS-INDEPENDÊNCIA

Após 41 anos da independência da Índia, o ensino de português começou na Universidade de Goa, em Goa em 1988 que oferece hoje um curso de mestrado em português. O curso de mestrado compreende especialmente o ensino de língua, literatura, cultura e história de Portugal. Portanto, várias línguas estrangeiras já foram introduzidas nas universidades e instituições da Índia a partir da década de 1960. Mas o advento do ensino de português na Índia demorou muito em comparação a outros idiomas estrangeiros por causa da controvérsia sobre Goa.

As relações diplomáticas entre os dois países, Índia e Portugal, foi interrompida devido à controvérsia pela posse do Estado Indiano de Goa que foi a colônia de Portugal de

1510 até 1961. Isso resultou porque a República da Índia anexou todos os antigos territórios portugueses de Goa, Damão e Diu, começando com uma “ação armada” realizada pelas Forças Armadas Indianas em dezembro de 1961. Antes desses dois territórios, a União da Índia já tinha arrancado os territórios de Dadar e Nagar Haveli das mãos de Portugal e os havia anexado à Índia em 1954.

Depois de muito esforço do governo de Portugal, a relação diplomática entre a Índia e Portugal foi restabelecida em 1974 após a independência da Índia em 1947. O memorando de entendimento foi assinado entre os dois países e, com isso, a discussão sobre o início do curso de português em Goa, pelo menos, foi iniciada para restaurar a herança portuguesa em Goa. Por fim, o curso de mestrado em português começou na Universidade de Goa em 1988 (PINTO, 2007, p. 265). O programa de mestrado de dois anos abrange o estudo da língua, literatura, cultura e história de Portugal, além de um foco modesto nos estudos luso-brasileiros. Com isso, começou uma nova vida para o ensino de português como língua estrangeira na Índia.

Figura 4: O edifício principal da Universidade de Goa, localizado no planalto de Taleigão, Goa, Índia, 1985.



Fonte: Nosso arquivo pessoal (2017)

Em 1992, pela primeira vez, o “Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P” (Instituto Camões) ³², abriu o seu centro cultural português junto à Embaixada de Portugal em Nova Délhi, para divulgar mais o ensino da língua e cultura portuguesas na parte norte da Índia. Mais tarde, o curso do ensino da língua portuguesa foi sistematizado e dividido em três níveis como (i) nível básico, (ii) nível intermediário, e (iii) nível avançado, e o ensino da língua portuguesa ocorre através da formação de docentes, tradutores, intérpretes e outros profissionais na Índia .

A década de 90 testemunhou uma boa tentativa de divulgação do ensino – aprendizagem da língua portuguesa pelo Instituto Camões, IP. O Instituto Camões colaborou com duas universidades federais da Índia em Nova Délhi, a *Universidade Jawaharlal Nehru* e *Universidade de Délhi* respectivamente, e logo o curso de português foi introduzido nessas universidades em três níveis também de acordo com o currículo e o plano de curso do Instituto Camões, IP. Os três níveis de curso de português permaneceram:

- (i.) Nível básico;
- (ii.) Nível intermediário;
- (iii.) Nível avançado.

³² “O Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.” é conhecido com o nome Instituto Camões (Centro Cultural Português) em Nova Deli, na Índia.

Figura 5: Os três locais de ensino de português na Índia



Fonte: Sistematização nossa (2018).

É interessante notar que, no ano de 2007, o Instituto Camões, I.P., colaborou com a Universidade de Délhi ao assinarem um memorando de entendimento para iniciar o curso de graduação em Estudos Portugueses compreendendo língua, literatura, cultura e história de Portugal. Mas o curso de graduação não pôde começar devido ao atraso na aplicação do memorando assinado pelas instituições de dois países, causado pela enorme crise econômica mundial de 2008, na qual Portugal também sofreu uma enorme crise econômica, juntamente com o país vizinho, a Espanha. Esse *MoU* (memorando de entendimento) para iniciar o curso de graduação em português ainda não avançou.

Para fins de restaurar a cultura portuguesa no leste da Índia, o Instituto Camões, I.P. começou a divulgação do ensino da língua portuguesa com *Universidade de Jadavpur* em Calcutá, Bengala Ocidental, em 2007. O estado de Bengala Ocidental está localizado no extremo leste da Índia e a capital desse estado é Calcutá. É interessante notar na história de português nesse estado que, muitos habitantes de Goa, em busca de melhores oportunidades econômicas, emigraram para Calcutá na década de 1880, e como a língua oficial de Goa era o português, os emigrantes goeses continuaram a usar apenas a língua portuguesa como forma de conversação e interação comunitárias.

Os emigrantes Goses abriram vários seminários e missões de jesuítas em Calcutá por essa época. Existem muitos espécimes de arquitetura portuguesa em Bengala Ocidental ainda e, portanto, Portugal pensou na necessidade de introduzir ali o ensino da língua portuguesa para apoiar o ensino do patrimônio de origem portuguesa de quase 125 anos no leste da Índia.

Conforme Meganathan (2011, p. 11), o português é oferecido como uma terceira língua ou uma língua eletiva (*elective language*) em escolas de quarta série do Ensino Fundamental 2 e de primeira série do Ensino Médio nos estados de Goa, Punjab e Chandigarh (MEGANATHAN, 2011, p. 14-15). Os estados de Punjab e Chandigarh estão localizados ao norte da Índia e o estado de Goa está localizado no sudoeste da Índia na costa ocidental do subcontinente.

Em 2007, o Instituto Camões, I.P., com o objetivo da divulgação da língua e cultura portuguesas em nível muito difundido, colaborou com a *Universidade Jamia Millia Islamia* em Nova Délhi. Como a *Universidade Jamia Millia Islamia* é uma das três universidades federais em Nova Délhi, o propósito principal dessa colaboração foi começar o curso de graduação em Letras português. Mas, o curso de graduação em Letras português ainda não começou nessa universidade por causa da crise econômica mundial iniciada no ano de 2008 em que Portugal sofreu um grave desastre econômico. E o memorando de entendimento (*MoU*) assinado entre essa Universidade e Portugal não deu continuidade ao início do curso de graduação em letras português. Contudo, como ainda não começou o curso de graduação

em Letras português naquela universidade, atualmente os cursos de certificação em Letras português da Islamia são ofertados nos três níveis convencionais:

- (i.) Nível básico
- (ii.) Nível intermediário, e,
- (iii.) Nível avançado.

A duração de curso de cada nível é de um ano letivo (dois semestres). A universidade segue o currículo de ensino de português elaborado pelo Instituto Camões.

2.3.2 LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO SISTEMA ESCOLAR INDIANO

Neste capítulo, já mencionei que existem 23 idiomas oficiais na Índia, incluindo o inglês. O inglês e o hindi são as principais línguas oficiais do governo federal da República da Índia com status muito especial, enquanto as outras 21 línguas são consideradas línguas regionais faladas em determinados estados do país como línguas oficiais, e / ou as primeiras línguas dos diferentes estados / províncias.

Além do inglês com seu status tão especial na escola e do hindi, outra língua chegou a ser ofertada como LE no Ensino Básico (Fundamental I e II, e Ensino Médio). Trata-se apenas do alemão, mas essa língua também não é ofertada em todas as escolas da Índia. A língua alemã é oferecida apenas na escola *Kendriya Vidyalaya Central School* (Escola Central³³) de acordo com o memorando de entendimento assinado pelos dois países. É importante destacar aqui que a língua alemã é ensinada como terceira língua na escola *Kendriya Vidyalaya*. Nenhuma língua estrangeira pode ser ensinada como segunda língua na Índia de acordo com o Oitavo Capítulo da Constituição da Índia e o NPE (Constitution of India, 1950 e NPE, 1986).

As línguas estrangeiras (LE) ofertadas na Índia na atualidade são: alemão, árabe, chinês, coreano, espanhol, francês, japonês, persa, português e russo. Mas nem todas essas línguas são ensinadas nas escolas públicas (Ensino Fundamental e Ensino Médio) da Índia.

³³ Central Schools ou *Kendriya Vidyalaya* são escolas administradas pelo governo federal da Índia em todos os estados para fornecer melhor educação aos filhos dos servidores públicos do governo federal que trabalham em diferentes estados da Índia.

São línguas que são ensinadas tão somente no ensino superior/nível da graduação em algumas poucas universidades federais (em geral em Nova Délhi) da Índia.

Na Índia, a *Universidade Jawaharlal Nehru* é uma instituição proeminente pelo ensino de diversas línguas estrangeiras em diferentes níveis. Na verdade, o ensino sistemático de todas as línguas estrangeiras atualmente disponíveis na Índia começou nessa universidade desde sua fundação em 1969 como a melhor universidade no quesito qualidade da pesquisa acadêmica. Devido à globalização, algumas escolas particulares de cidades metropolitanas como Bangalore, Hyderabad, Mumbai e Nova Délhi oferecem ensino de várias línguas estrangeiras como terceira ou quarta língua no ensino fundamental.

Afinal, ao tratar do ensino do português como língua estrangeira nas escolas da Índia atualmente, descobrimos que o português é oferecido como uma terceira língua em algumas escolas públicas, se os estudantes quiserem escolher, nos seguintes quatro estados da Índia (VISWANATHAM, 2001 e MEGANATHAN, 2011):

- i. Goa;
- ii. Punjab;
- iii. Chandigarh;
- iv. Délhi.

O português é oferecido nas escolas públicas desses estados apenas na 9ª série do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio. Os alunos do estado de Goa podem escolher o português como uma terceira língua, porém não é obrigatório pegar apenas o português como terceira língua. O português é uma língua eletiva e os alunos podem escolher qualquer uma das línguas Konkani, Marathi, francês e português (MEGANATHAN, 2011, p. 11).

As escolas públicas do estado do *Punjab* seguem a mesma política do estado de Goa em relação à oferta do ensino de português na 9ª série do ensino fundamental e em 1ª série do ensino médio (MEGANATHAN, 2011, p. 14). O português é oferecido como uma terceira língua, mas como uma língua eletiva nas escolas do território da união em

Chandigarh. O português não é considerado obrigatório em *Chandigarh*. (MEGANATHAN, 2011, p. 15).

Délhi sendo a capital da República da Índia segue estritamente a *three-language formula* (fórmula do ensino–aprendizagem de três línguas) mencionada no Oitavo Capítulo da Constituição da Índia para o sistema escolar. Existem 26 idiomas, incluindo o português, sob a fórmula dos três idiomas no território distrito federal (da União) em Délhi. Portanto, os estudantes de 6^a a 8^a séries do Ensino Fundamental podem escolher o português como a terceira língua (VISWANATHAM, 2001, p. 314).

A observação dos dados coletados de todas as fontes, referente ao ensino de português mostra que o português é oferecido como uma terceira língua nos estados acima mencionados ou como uma língua eletiva no Ensino Básico (da 6^a à 10^a séries do EB).

2.4 CONDIÇÕES INDIANAS PARA A OFERTA DE CURSOS DE PLE: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

É preciso trazer à lembrança, antes de mais nada, que não há ensino de qualidade e nem reforma educacional sem uma adequada formação dos professores (NÓVOA, 1997). Uma formação adequada não se refere apenas ao produzir a formação num programa formal, mas também à autoformação. Há, portanto, um currículo pessoal oculto que cada professor em formação buscará de modo independente para si. Sublinho, ainda, que em qualquer país a formação pode não atender aos requisitos profissionais e não oferecer condições minimamente adequadas à melhor formação para o ensino do PLE em algum nível de escolaridade. A área da Linguagem abarca o ensino de línguas maternas nacionais, línguas segundas de status oficial, e línguas estrangeiras de escolha. O currículo tradicional de Letras pode não levar em conta a área específica de Ensino de Línguas como campo epistêmico autônomo e tomá-la, de modo reducionista, como área aplicadora de outras disciplinas afins: dos estudos gramaticais, da Literatura e da Linguística Geral, por exemplo.

A língua, usada como meio de expressão e de comunicação envolve, necessariamente, uma interação social e, nessa medida, institui-se como espaço de memória

viva e de convenções comuns para evitar a chance de choques culturais (MEIRA, 2007, p. 437). O objetivo principal do ensino de línguas abrange a interação, o desenvolvimento e a melhoria de uma competência comunicativa e a aquisição dela, se for o caso de os alunos não possuírem qualquer noção da língua alvo. Por outro lado, o currículo tradicional é baseado em gramática e, não focaliza na interação social para incentivo da aquisição de língua convertida numa competência comunicativa (MEIRA, 2007, p. 436).

A introdução do Português revela a possibilidade de manter o capital cultural que essa língua pode representar na história do país com relativamente baixo investimento na formação nessa e para o ensino posterior desse idioma europeu, americano, africano e asiático. No formato de currículo sucinto aqui proposto, avança-se, neste estudo, para (1) o desenvolvimento de uma competência comunicativa na nova língua e culturas dos povos de língua portuguesa, (2) as competências de ensinar a LE e o PLE na percepção da própria área epistêmica de Ensino de Línguas e (3) o espaço complementar relevante da formação universitária afeita aos focos do Curso em tela (abordagem).

Neste caminho, os componentes a seguir são necessários para um curso formador de professores do ensino do PLE para que um professor indiano possa adaptar o jeito de ensinar o português brasileiro:

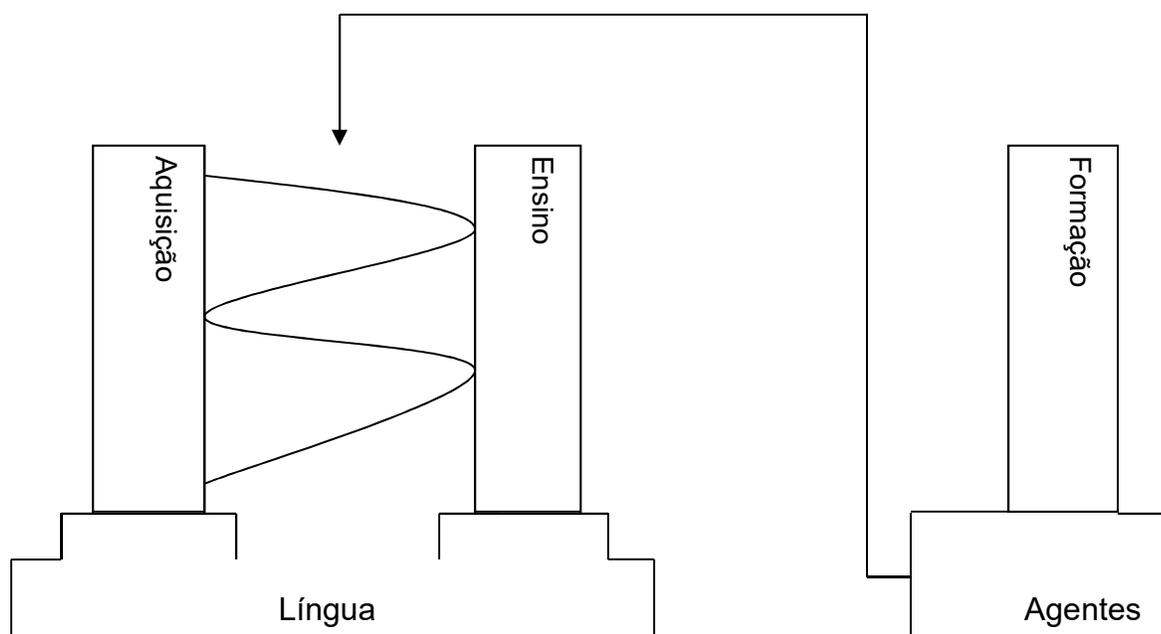
- (1) Desenvolvimento de língua e cultura –
 - 3 semestres de Português ensinado na perspectiva de L2;
 - 1 disciplina semestral de PLE na perspectiva ELFE de seu ensino em sala.

- (2) Desenvolvimento da percepção de Área (Ensino de Línguas) –
 - 1 disciplina de aquisição e ensino do Português como segunda língua.

- (3) Parte complementar –
 - 1 disciplina de cultura brasileira e dos povos de LP (ensinada em Português)
 - 1 disciplina de gramática tradicional crítica do Português.

Consideram-se esses pressupostos para um curso da formação do professor no ensino do PLE na Índia. Portanto, no capítulo V, explicitarei em detalhes a estrutura das disciplinas para a formação dos professores considerando a situação indiana.

Figura 6: Três Processos do Ensino de Línguas: Formação, Ensino e Aquisição



Fonte: Sistematização nossa (2018)

2.5 ESTUDOS EM PLANEJAMENTO DE CURSOS

Por que se aprendem línguas? Os alunos aprendem línguas por vários motivos e alguns deles podem ter objetivos vários. Aprendem-se as línguas (i) para comunicação c/ pessoas de outras culturas e outras línguas, (ii) para melhorar compreensão do mundo e das pessoas, (iii) para ter mais chances na busca de felicidade e (iv) para trazer um plano concreto de novas experiências. Na comunicação, o falar é o fator importante que todos nós entendemos, percebemos e trocamos nossas palavras entre as pessoas sem escrever as

palavras faladas. Neste contexto, as autoras Cardoso, Leitão e Verguete (2007, p. 53) afirmam que, a falar é que a gente se entende numa comunicação. Este foi o resultado do trabalho desenvolvido num seminário sobre gramática e comunicação, liderado pelo eminente professor Malaca Casteleiro que ensinou aos alunos do Mestrado de Língua e Cultura Portuguesa entre 2003/2004 ao longo de dois semestres no decorrer do Mestrado na Universidade de Lisboa.

As regras gramaticais que os alunos aprendem conscientemente na escola têm uma função: elas agem como uma fonte a um Monitor consciente da produção da língua. Os professores de línguas estão comprometidos em garantir que os seus alunos sejam capazes de obter conhecimento gramatical (estrutura) de língua, bem como de usá-lo apropriadamente em funções, para que os aprendentes de línguas possam obter uma competência comunicativa juntamente com competência gramatical naquilo que lhes é ensinado estruturalmente na aula de língua (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 em 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 já 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).

O evento comunicativo é o fator chave na aprendizagem de uma língua através da discussão interativa, incluindo estudantes que participam de seminários e conferências na universidade, do movimento entre um garçom atendendo pedidos e seus clientes num restaurante. 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 as atividades requerem uma boa compreensão do tópico relacionado (KRASHEN, 2013; MUNBY, 1978, p. 37).

A relação entre uma segunda língua ensinada e sua aplicação à vida real é outra questão importante no ensino da segunda língua /L2. O tempo dedicado ao aprendizado de uma segunda língua seguindo um currículo gramatical não rende muito na produção oral de segunda língua/ L2. Conforme Clark (1987, p. 61), a interação tradicional em sala de aula baseada no currículo gramatical está focada na forma e não em novas informações e abordagens atuais do processo adquiridor.

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. planejamento curricular que serve para todo um sistema educacional de um país ou estado/região, 2. planejamento de curso que serve para um grupo de estudantes de uma escola, de uma universidade ou outras instituições, 3. planejamento de unidades contendo material para várias aulas. 4. Planejamento de lições ou aulas que contém potenciais atividades e 5. Planejamento de uma 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 como produção oral (*output*) na língua-alvo, e, portanto, precisam ter temas interessantes no âmbito cultural, político e econômico de um país em que a língua-alvo seja falada.

Alguns proeminentes linguistas aplicados como Almeida Filho (2018), Clark (1987) e Widdowson (1978), entre outros, argumentam que, qualquer língua estrangeira poderia obter vantagens à aquisição se se 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. Nesse caso, professor deve se concentrar em ministrar aulas na língua estrangeira para que os aprendentes aumentem suas chances de adquiri-la para uso real, ainda que em menor escala do que uma língua primeira ou nativa. O processo de aprendizagem e ensino de idiomas nos termos do que estamos tratando oferece, enfim, um enorme espaço para se adquirir uma competência comunicativa na nova língua (o PLE, neste caso).

Para Cardoso, Leitão e Verguete (2007), a elaboração de um material que contasse com uma gramática comunicativa do português seria indispensável no apoio à busca da fluência e propriedade no uso do idioma português, o que inclui o aparecimento de gramáticas em suporte multimídia pretensamente comunicativas e interativas (CARDOSO; LEITÃO; VERGUETE, 2007). Dando ênfase à fala (parte íntegra da comunicação) no ensino e aprendizagem do idioma português, as autoras afirmam que:

[...] acedemos ao desafio de conceber um instrumento didático composto por uma vertente escrita, recheada de reflexões teórico-práticas e de atividades que convidarão os aprendizes a praticar e a desenvolver a sua proficiência em língua portuguesa. Por outro lado, e considerando o recurso cada vez mais frequente às novas tecnologias para o ensino-aprendizagem de línguas, aventurámo-nos ainda na produção de um DVD com situações do cotidiano, contando para tal apenas com o nosso esforço, criatividade e pragmatismo, tirando o máximo partido dos nossos conhecimentos informáticos e audiovisuais (CARDOSO; LEITÃO; VERGUETE, 2007, p. 53).

O DVD (e similares na verdade) permite aos aprendentes o acesso à oralidade numa perspectiva útil e dinâmica em diversas condições do uso da língua estrangeira no dia a dia, e isso ajuda muito na aquisição rápida de segunda língua como o PLE na Índia. Podemos já contemplar uma página eletrônica em Português ou um canal do YouTube para, neles, criar um ambiente autêntico de uso da língua e cultura alvos voltado especificamente aos nossos alunos.

Em torno do ponto do funcionamento situacional da língua, encontra-se uma estrutura dos capítulos feitos de um planejamento ainda preocupado com a forma da língua, ainda que no plano da estrutura além da frase:

Unidade 1 – O que há numa situação de comunicação?

Unidade 2 - Perguntas que exigem respostas do tipo sim / não.

Unidade 3 - Perguntas com recurso a operadores.

Unidade 4 - Pedidos de confirmação.

Unidade 5 – Interrogativas Indiretas.

(CARDOSO; LEITÃO; VERGUETE, 2007, p. 54).

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. Isso, na verdade não tem sido impossível, mas é certamente limitador e antinatural em se tratando do objeto língua. A língua e a cultura são interrelacionadas entre si, e o prejuízo de uma certamente afeta a experiência holista da linguagem na L2. 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 um papel social muito importante na definição de uma identidade que funciona como laço para unir os membros do grupo simbolizando essa mesma comunidade.

Principalmente, estão acontecendo duas coisas na era de globalização: por um lado, a manipulação dos conflitos interculturais no plano social; e, em contrapartida, a fusão com a sensação de perda às culturas dominadas e de hegemonia das culturas dominantes no plano cultural (CRISTÓVÃO, 2007, p. 122).

O plano cultural é uma questão de considerável importância que tomou lugar em todos os setores do mundo atualmente. Na Índia, embora o inglês hegemônico tenha se sobreposto às pouco tecnologizadas línguas indianas, não resistiu integralmente a elas tendo sido devorado e modificado para parecer-se quase a uma língua indiana natural. As questões culturais a serem resolvidas são igualmente urgentes no plano cultural devido à globalização dos mercados. A globalização dos mercados envolve a introdução de grandes empresas transnacionais e multinacionais que produzem mercadorias (bens) culturais, livros, suportes, programas, e equipamentos de toda espécie na concorrência à escala global. Grandes empresas transnacionais de cepa indiana como a Tata Motors também participam da lógica intercultural no mundo dos negócios. As mudanças na dimensão global são visíveis nos outros diferentes e estratégicos fatores que implicam a produção de alimentos, cuidados de saúde, turismo, educação, discos e filmes.

Por outro lado, a parte obscura da questão de globalização é a que vê que os países com menos industrialização estão perdendo sua capacidade e identidade. A Índia é um bom exemplo disso, que já ocupou os lugares mais altos na produção mundial de filmes no campo cinematográfico, mas acabou por perder tal posição face à concorrência de outros concorrentes (CRISTÓVÃO, 2007, p. 123). Os países socialistas podem sempre proteger mercados, mas esse caminho tem limites, claro.

2.5.1 UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA SENSÍVEL À INTERCULTURA

Na pedagogia de língua (s), e/ ou língua (s) estrangeira (s), em geral, o contato entre sujeitos falantes de línguas e culturas nas salas de aula podem causar reações distintas nos aprendentes. Isso acontece devido a diferenças notórias entre as culturas envolvidas na diferença entre os falantes de português e os do país hospedeiro da iniciativa de ofertar outra(s) língua(s) e suas culturas. Para aprendentes do idioma português que aprendem esse idioma como uma clássica língua estrangeira ou nas versões mais atuais de segunda língua (com vivência mais decisiva da língua e cultura a ela associada), é preciso contar com materiais didáticos que permitam a circulação da cultura na língua em movimento, muitas vezes vividas na perspectiva de ensino de línguas por conteúdos (perspectiva CLIL nos dias de hoje). Quanto mais fluir a nova língua entre os agentes na sala de aula, mais oportunidades haverá para a nova cultura também fluir ambas buscando ser adquiridas pelos novos aspirantes a utilizadores reais da língua alvo. Aliás, língua e cultura alvo, uma vez que a dissociação dessas duas metades não seja aconselhável dada a integridade que um idioma guarda com a vivência respeitosa de ambas nas situações estrangeiradas de segunda língua.

Para diagnosticar a situação atual e as competências dos alunos em língua portuguesa, o modelo Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) criou um *Projeto de Línguas Vivas* em 1971 (GROSSO, 2007, p.244). Esse modelo salientou àquela altura a dimensão intercultural de uma competência comunicativa da nova língua. O modelo epistemológico do Conselho Europeu propunha tratamentos que podiam ser diversificados além da abordagem comunicativa prevalente nos escritos acadêmicos da época (ver Wilkins, 1971 ou van Ek, 1974, por exemplo). Para justificar um caminho interacional calcado na geração de sentidos desde o início do processo, enfatizavam os documentos muito anteriores ao QECR as atividades sociais, partindo da apresentação da diversidade contextual e cultural, das vivências linguístico-culturais do aprendiz de língua portuguesa. Isso implicava saber a língua modificada por contextos como os de formalidade e informalidade (GROSSO, 2007, p. 249).

Um traço constituidor de significados pelo tratamento intercultural da abordagem comunicativa seria a força reguladora dos contextos situacionais, capazes de orientar as ações línguoculturais no ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os passos de um planejamento de cursos para o ensino e aprendizagem de uma língua / língua estrangeira começa com o discernimento de objetivos plausíveis nas situações previstas e culmina com o planejamento das futuras unidades de trabalho. Esse é o escopo desta pesquisa, mas depois vem a elaboração ou produção e seleção de materiais didáticos, os procedimentos de como os professores criarão as vivências entre os potenciais aprendedores até o passo final de avaliar todo o processo de ensinar e aprender a língua experienciada. Tomo aqui posições corroboradoras nos trabalhos de Viana, 2009:28 e Mendes, 2008: 60.

Mendes (2008, p. 61) afirma que, uma *Abordagem Intercultural* (que eu entendo como comunicativa com foco intercultural explícito) pode ser retomada como a força potencial orientadora não só do planejamento de cursos, mas também das fases posteriores da seleção ou produção de materiais didáticos, método de ensino e avaliação da aprendizagem. A abordagem intercultural espera orientar o comportamento de professores, as atividades necessárias dos aprendentes e os atos de outros (terceiros) envolvidos no processo de aprendizagem / ensino de uma língua.

O intuito de apresentar essa abordagem neste protoplano de curso é estimular uma forte construção conjunta de significados nas salas para um diálogo entre diferentes culturas do Brasil e de outros países de língua portuguesa de um lado e culturas locais indianas de outro, uma vez que o idioma português e a cultura brasileira tomada como parâmetro apenas para esta pesquisa será ensinado como língua estrangeira ou segunda língua (LE/L2) na Índia. Nesse caso, as situações em que os aprendentes desse país com culturas diferentes e diversas permitirão interação com os sujeitos e mundos culturais, serão respeitadoras das diferenças culturais e por meio de diferentes procedimentos propiciarão em ensino sensível às culturas em contato.

A força potencial de uma *abordagem, dita Comunicativa Intercultural* na definição de Mendes (2008), está assim expressa nas palavras do autor paulista Almeida Filho vinculado com frequência ao Ensino de PLE:

Força que orienta, e, portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua. Essa força advém de competências implícita (básica), teórica, aplicada e meta profissional do professor ou quaisquer outros agentes ativos de ensino tais como autores de LDs³⁴, planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, tutores etc. [...] A abordagem orienta o processo ou operação global de ensino de línguas que se compõe ordenadamente no seu todo das fases de planejamento de cursos, de produção ou adoção via análise dos materiais, métodos das experiências realizadas para aprender, e das avaliações de rendimento efetuadas (ALMEIDA FILHO, 2009, p.17).

Cada participante envolvido no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, numa abordagem comunicativa intercultural é um mediador cultural entre o seu próprio modo de agir languageiramente, e o do outro (a) com o (a) qual está dialogando na sala de aula. Na hora da interação social e não meramente pedagógica feita na língua-alvo entre os aprendentes e professores, é essencial quando um aprendente olha o "outro" ensinador já iniciado na cultura alvo ou aprendente semelhante da mesma cultura alvo observa e ensaia usos da mesma na interação dentro da sala de aula e, também, nas práticas além sala.

Almeida Filho (2015, p. 33) define o planejamento de cursos de línguas 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.

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,

³⁴ LDs = Livros Didáticos

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 (ALMEIDA FILHO, 2015 p. 31). 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.

O planejamento de cursos de língua portuguesa é parte imprescindível e de extrema consideração no processo de desenvolvimento, proposição e elaboração do curso de língua portuguesa buscado por esta pesquisa. O procedimento de planejar um curso consiste em refletir meios, recursos e tomada de decisão para que necessidades sejam fornecidas e objetivos estabelecidos sejam alcançados (PADILHA, 2001 apud BARBIRATO e SILVA, 2018).

O planejamento comunicativo escolhe desencadear o planejamento pelas categorias comunicacionais (interativo com sentido para acionar a comunicação na interação), e o faz por meio do uso de categorias também comunicacionais (BARBIRATO & SILVA, 2018). Por outro lado, os cursos (planos de cursos) marcados por uma abordagem não-comunicativa, tipo abordagem gramatical, concentram-se nas partes de estruturas e formas gramaticais da língua, escolhendo primordialmente o conteúdo linguístico.

O planejamento de cursos é processo bastante extenso e complexo de busca de alicerces para definir as razões em relação ao estudo de uma língua de uma forma adequada e persuasiva e o resultado projeta unidades que farão parte do plano de curso de PLE.

Este planejamento de curso foi materializado na forma de um protoplano de níveis para instituições potenciais de todo o sistema escolar/universitário indiano que já disponha de um currículo como, por exemplo, num sistema municipal, estadual ou nacional de escolarização numa dada LE (PLE). O plano de curso de língua portuguesa pode ser ajustado também para servir uma só pessoa ou para uma turma de mais de uma dezena de alunos buscando aquisição da língua portuguesa como nova língua.

Para compreender melhor a teoria de preparação de procedimentos para um plano de curso de português no âmbito de ensino de língua com propósito de adquirir competência comunicativa, nosso esforço, segundo Almeida Filho (2017, mimeo) vai se concentrar em quatro porções distintivas da missão para favorecer ensino/aprendizagem que favoreça a aquisição da língua portuguesa e cultura associada em um curto período/espço.

As quatro porções distintivas da missão elaboradas por Almeida Filho (2017, mimeo) são as seguintes:

- (1.) Acolher os aprendentes de línguas. Relacionar-se com eles.
- (2.) Preparar-se para atender o (os) aprendente (s) sendo profissional.
 - conhecer o modelo OGEL (falar e escrever sobre ele) e explicar o funcionamento de ensino de línguas segundo esse modelo.
- (3.) Organizar a instrução (premeditando o que for exequível)
 - o plano de cursos e/ou o currículo no caso desta pesquisa. As demais fases que contêm o material didático, as aulas na língua alvo e o controle avaliativo não foram atendidas neste projeto por razões de tempo disponível à pesquisa. Refletir sobre a abordagem que vai orientar o processo na prática.
- (4.) Refletir sobre as ações resultantes e retomar o ciclo desde o início.

Almeida Filho (2017, mimeo) afirma ainda que o plano de curso e eventual currículo a que se subordina não são a mesma coisa. Currículo é o plano geral orientador do ensino a ser ofertado no curso possuindo o rol de disciplinas organizadas ou composto para governar a instrução, numa instituição ou em todo o sistema de escolas no nível nacional, estadual ou municipal. O mesmo autor define o plano de curso como:

“Roteiro justificado, de ações previstas no curso (um syllabus), por etapas (identificação de disciplinas, ementa, objetivos, programa, método de trabalho nas unidades, avaliação e bibliografia, por exemplo) que conta como fase inicial preparatória das materialidades do ensino de línguas que se estendem depois do plano para três outras concretizações distintivas e consecutivas do fazer dos professores (materiais, experiências de aprendizagem sob a instrução e a avaliação)” (ALMEIDA FILHO, 2017).

Currículo é a proposta para todo um sistema escolar nacional, municipal ou estadual; serve para uma instituição ou rede em amplo nível. Para entender o que tivemos de produzir para nosso contexto ao preparar um plano de curso, propomos iniciar nossas reflexões com a distinção que Celce-Murcia e Olshtain (2000) fazem entre os termos que, em inglês, se denominam *curriculum* (currículo) e *syllabus* (plano de curso).

[...] Um programa de curso [*syllabus*], ao contrário do currículo, é um documento mais particular, que se dirige a um grupo específico de aprendizes e professores, a um curso em particular ou a uma dada série de livros didáticos. Nesse sentido, o ideal é que um currículo seja implementado por meio de uma variedade de programas de curso, cada um deles sendo compatível com o currículo geral.

(...) Um currículo [*curriculum*] é um documento de natureza oficial, publicado por autoridade educacional orientadora ou central, a fim de servir como modelo ou conjunto de diretrizes para o ensino de uma área de conhecimento – em nosso caso, uma língua – em um contexto amplo e variado. (CELCE-MURCIA e OLSHTAIN, 2000, p. 185 apud BARBIRATO e SILVA, 2018).

2.6 O SISTEMA OGEL DE REPRESENTAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

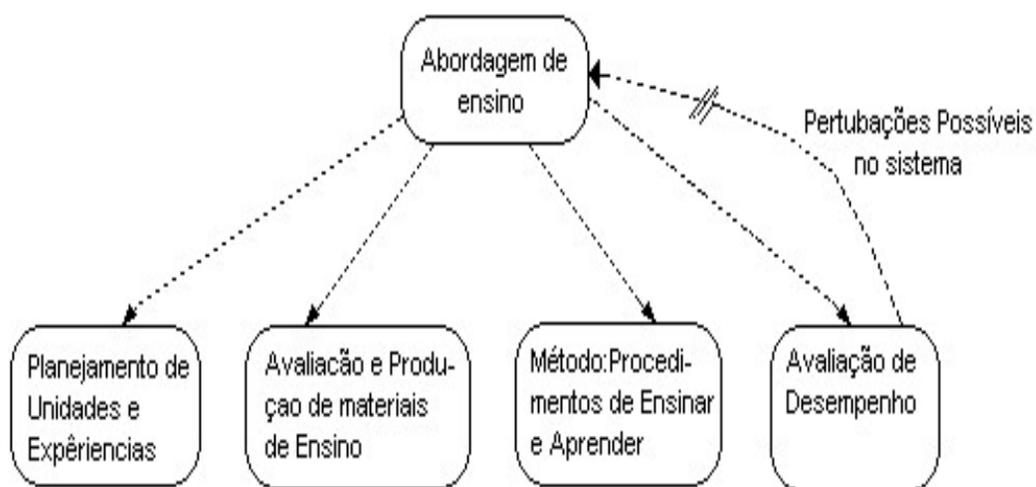
Ensinar uma nova língua tem um propósito especial e único de providenciar uma aquisição de língua-alvo numa certa maneira. O objetivo primordial dos aprendentes, no ensino e aprendizagem de uma língua é uma busca de adquirir essa língua e aperfeiçoar uma competência comunicativa. A língua não tem valor sem comunicação como uma língua é um meio de comunicação. E para resolver o problema de aquisição de língua enfrentado por vários aprendentes potenciais no processo de aprendizagem de línguas, Almeida Filho (2015) criou um MODELO de ensino–aprendizagem da língua que ele chamou de OGEL ou Operação Global de Ensino de Línguas.

Almeida Filho (2015, p. 10) ensaiou o modelo de ensino de línguas OGEL pela primeira vez em 1982 na Universidade de Georgetown, nos Estados Unidos da América. O modelo OGEL é o desenho de uma estrutura complexa que mostra o funcionamento do ensino de línguas em quatro etapas, começando com o planejamento de cursos em suas unidades constituintes e acabando na avaliação de desempenho dos aprendentes no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Esse modelo, numa abordagem de ensino, funciona como mapa orientador aos professores de línguas bem como um guia a formadores de professores que estão atuando na área de ensino – aprendizagem de línguas. Apresenta um modelo de cima para baixo, dos aspectos mais gerais, abstratos e poderosos contidos no plano das ideias aos mais concretos da prática de ensinar de fato uma dada língua. Enfoca o modelo os processos vividos de adquirir, ensinar e se formar nas competências de trabalho afeitas à sala de aula que podem resultar numa certa competência comunicativa na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2015).

Dentro do modelo OGEL, destaquei neste trabalho o planejamento de curso. Durante o estudo desse modelo, confirmei conter ele parte conceitual, abstrata, plena de ideias e parâmetros que vai orientar o trabalho de ensinar uma língua. Não encontrei na literatura outro modelo com as características sintética e holista tão bem esclarecidas quanto esse de Almeida Filho (2013). Esse modelo é definido de maneira simples e é explicitado em detalhes levando em conta as ações desenvolvidas por professores e formadores no âmbito do Ensino de Línguas. O modelo demonstrou ser suficientemente bem esclarecido a ponto de funcionar como balizador a muitas outras demandas no ensino de línguas e de ser um direcionador para o planejamento de curso de línguas que interessava de modo especial nesta pesquisa.

Figura 7: Modelo OGEL: Operação GLOBAL do Ensino de Línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO (2015).

2.6.1 A FASE DAS IDEIAS E A FASE DAS MATERIALIDADES

O planejador do ensino que é um falante de um idioma não materno também forma ideia do que é ensinar e aprender essa língua, utilizando sua própria vivência como ele aprendeu uma segunda língua e /ou uma língua não materna. E também, pode não ter ainda claro o que diferencia uma primeira de uma segunda língua e língua estrangeira no caso de produzir ensino e o plano de curso antes dele. O planejador tem possibilidade de realizar o ensino depois de ter desenvolvido certas competências básicas relacionadas à profissão de ensinar línguas.

[...] Um falante de uma língua não materna forma uma ideia do que é ensinar e aprender essa língua, mas ainda que não se dê conta de que ideia seja essa, do que é a concepção com a natureza de ‘segunda língua ou língua materna’. Depois que ele possui algumas competências básicas para realizar o ensino, só então estará pronto para começar a produzir ensino. Essa intervenção do professor poderá, de algumas maneiras, influenciar na aprendizagem ou aquisição a que se dispõe o candidato a desenvolver na forma de competência comunicativa na língua-alvo. O processo de produzir ensino pretende dizer produzir suas materialidades, isto é, concretizá-lo. Todo ensino equivale a produzir ação efetiva nas quatro concrectudes de que vai participar o aprendiz de alguma maneira: (1) o planejamento do curso, incluindo a reflexão; (2) A seleção de materiais que codificam a ação posterior das experiências; (3) a construção das aulas e de suas extensões (o método propriamente dito) e; (4) a avaliação de rendimento ou proficiência dos alunos ao avançar nas etapas (ALMEIDA FILHO, 2015).

2.7 O PLANO NO CURRÍCULO

O plano pode ser inserido no currículo que é o plano maior, eu o chamei como protocurrículo ou protoplano. O planejamento pode ser pensado de ter quatro (4) níveis:

1. Currículo que serve para todo um estado ou um país,
2. Planejamento que serve para um curso,
3. Planejamento que serve para uma lição (plano de aula), e,
4. Plano de aula baseado em atividades.

Cada plano de lição ou aula se constrói sobre uma sequência de atividades. O plano é feito de unidades temáticas com um número estimado de aulas e atividades dentro delas nas salas de aula.

Nas atividades de sala de aula, os aprendizes cometem erros ao *produzir significados* na nova língua (*output*). Cometer erros é parte no processo da aquisição de uma língua e, assim, um aprendiz aprende uma língua recorrendo ao processo natural de aquisição que se afasta do ensino monitorado de regras que ocupa prioritariamente a memória das formas diretamente dependente do ensinar explícito dos professores (KRASHEN, 2013).

Diferentes autores definiram o planejamento em vários diferentes níveis, e nós testemunhamos que, de fato, a tarefa se apresenta em vários níveis de ação planejadora. Mas, com a visão de tornar o planejamento mais claro a professores e pesquisadores do ensino de línguas, o autor Almeida Filho (mimeo, 2018) definiu pelo menos cinco níveis de planejamento. Estes cinco níveis de planejamentos são a seguir:

1. Planejamento curricular que serve para todo sistema educacional do país ou de um estado;
2. Planejamento de curso que serve para um grupo de estudantes de uma escola ou universidade e/ instituições;
3. Planejamento de unidades: dentro de uma mesma unidade tem varias aulas;
4. Planejamento de lições ou aulas: que serve para uma aula, feita de algumas atividades; e,
5. Planejamento de uma atividade, por exemplo, uma tarefa.

No caso desta pesquisa, ative-me ao planejamento que se estende até o nível 3 das unidades. O plano resultante será, conforme veremos no capítulo 4, um roteiro macro que pode facilitar o trabalho de materializar um plano efetivo para uma situação concreta de ensino que mostrará o caminho dos ajustes a serem produzidos para que o protoplano se converta num plano orgânico real para uma situação concreta.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo explico o referencial metodológico utilizado na pesquisa relatada, que tem natureza qualitativo-interpretativista. Apresento, de forma detalhada, a metodologia utilizada para a realização da pesquisa que deu suporte a esta dissertação. A modalidade de pesquisa é a do estudo de caso com análise documental. O tema relativo a procedimentos com os quais desenvolver um plano macro inicial para estudo do Português como Língua Estrangeira (PLE) foi tratado na perspectiva de se começar a investigar modos de compor um programa inicial de ensino da língua portuguesa como proposta acadêmica que possa, mediante ajustes locais nos centros em que essa língua for ofertada, ser implementada. Tratei de sugerir no título que a missão de se conceber o plano poderia ser percebida como o desafio intrincado e multifacetado de uma verdadeira aventura num cenário tão multilíngue como da Índia que tomei como meta para este exercício de pesquisa aplicada. Comecei pelo plano de curso na esperança de que essa peça decisiva na oferta do PLE pudesse abrir rotas para a divulgação de português e da cultura brasileira na Índia, que tão pouco tem a oferecer ainda nesse idioma.

Esta pesquisa foi realizada mediante vários processos que compuseram na verdade uma pesquisa qualitativa. A operação OGEL³⁵ (Operação Global de Ensino de Línguas) foi discutida como um fator importante porque esta pesquisa trata de desenhar a projeção de um modo de ensino do Português na Índia onde o curso PBLE (Português Brasileiro como Língua Estrangeira) ainda não se estabeleceu como de oferta nacional na verdade. Nessa perspectiva, a OGEL pode desempenhar um papel importante na divulgação do Português na Índia visando à situação atual e a demanda por mais utilizadores do idioma português, especialmente o Português do Brasil (PB) em diversos setores importantes do país. Além disso, focalizei o tema das políticas e diferentes aspectos relacionados com a viabilização

³⁵ OGEL- Operação Global de Ensino de Línguas: Ver ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

do ensino–aprendizagem de PLE–PL2, PL3³⁶ em diferentes instituições e universidades da Índia.

A parte das entrevistas que realizei com aprendentes indianos de línguas e do PLE no Brasil, sem perda da possibilidade de realizar outras na Índia, acrescentaram força e observações diretas dos participantes com o intuito de gerar um máximo de informações requeridas. Algum uso secundário foi possível de entrevistas anteriormente realizadas na Índia preparando sondagens para a introdução do ensino de espanhol e português como línguas estrangeiras durante meu Pre-Doutorado / *M.Phil*³⁷ no Ensino de Línguas na Universidade de Delhi, Índia (2016). Além disso, foram observadas aulas de PLE com supervisão do Prof. Almeida Filho, orientador da dissertação, na Universidade de Brasília. Foi importante, nesse caso, explicitar ao máximo as intenções do professor regente de uma turma, seus instrumentos de análise de dados e as observações em campo. Igualmente, não descartei 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.

Sobre subjetividade e objetividade, tenho plena consciência da subjetividade das minhas interpretações e posteriores decisões nesta dissertação. Segundo Laville e Dionne (1999, p.39), o papel do pesquisador é reconhecido, bem como sua eventual subjetividade, que se espera, seja racional e controlada na sua subjetividade inerente. 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.

³⁶ PL3- na verdade, o conceito de língua estrangeira (LE) na Índia é sempre L3 porque a Índia já tem duas línguas oficiais em cada estado, tipo Hindi e inglês, por isso eu coloquei um aspecto inovador para PLE como PL3/Português como Terceira Língua.

³⁷ M.Phil = *Master of Philosophy* é o programa de pesquisa do dois anos depois de Pós-Graduação e antes do Doutorado na Índia.

Ainda, este capítulo metodológico incluiu várias explicações sobre pesquisa qualitativa e interpretativista, estudo de caso de tipo documental, uso do procedimento da triangulação, contexto indiano, instrumentos utilizados e procedimentos de execução da coleta de registros, apresentação dos participantes da pesquisa, tipologia de entrevistas, assim como princípios éticos envolvidos no estudo.

3.2 NATUREZA DE PESQUISA

Na definição de Chizzotti (2006, p. 28), a abordagem de pesquisa qualitativa recobre um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais, assumindo tradições e multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando métodos de investigação para estudo de um fenômeno e interpretar os significados que as pessoas dão a eles. Ainda mais, o autor afirma na palavra estilística que a pesquisa é uma busca sistemática e rigorosa de informações com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimento em uma problemática específica (Chizzotti, A., 2006, p. 19).

Portanto, o mesmo autor categoriza pesquisa atual em ciências humanas e sociais em dois tipos, em LA e AELin: (a) genericamente pesquisas quantitativas e /ou qualitativas. A pesquisa quantitativa é designada como pesquisa experimental também, um pesquisador, tendo com pressuposto que a natureza é uniforme e logicamente organizada, a partir da constância e frequência que o evento mostrar, fazer predições do que ocorrerá. Esta via de pesquisa tem sido definida como pesquisa quantitativa, porque ela precisa de meios quantificáveis para estabelecer o determinismo funcional (Chizzotti, A., 2006, p. 27), é imprescindível a quantificação a fim de se estabelecer a frequência das ocorrências.

Demo (2001, p. 37) afirma que muitos fenômenos sociais são formas simbólicas e formas simbólicas são construções significativas que, embora possam ser analisadas detalhadamente por métodos formais e objetivos, inevitavelmente apresentam problemas qualitativamente distintos de compreensão e interpretação e os processos de compreensão e interpretação devem ser vistos não como uma dimensão metodológica que exclua

radicalmente uma análise formal, mas antes como uma dimensão que é ao mesmo tempo complementar e absolutamente necessário a eles. Meu objetivo nesta pesquisa é abrir um novo caminho para facilitar o ensino-aprendizagem de PLE-PL2-PL3 focalizando na apresentação da cultura brasileira aos aprendentes principalmente em diversas partes da Índia onde já existem cursos de português que ainda não a incluíram no ensino de PLE³⁸.

Denzin e Lincoln (2006, p. 17) definem a pesquisa qualitativa como atividade situada que localiza o observador no mundo, que envolve uma abordagem naturalista, interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender e interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Além disso, ela envolve o estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefato; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais.

Nesta dissertação, compartilharei os participantes da pesquisa, os locais, de onde extraio os significados e interpretações que claramente mostram uma pesquisa qualitativa. Segundo Ludke & André (1986), não há possibilidade de se estabelecer uma separação entre o pesquisador e o que ele estuda, e também os resultados do que ele estuda.

3.3 ESTUDO DE CASO: ANÁLISE DOCUMENTAL COM TRIANGULAÇÃO

O estudo de caso é um método utilizado em pesquisa há muito tempo nas Ciências Sociais, assim como na Geografia, nas Ciências Econômicas, Ciências Políticas, na Antropologia, História e Sociologia, mas só a partir da década dos anos 60 é que ela ganhou maior espaço na área das Ciências Humanas, na prática. Desde o início da década de 80, o estudo de caso tem sido utilizado como um método importante e inevitável para se obter informações certas e importantes em pesquisa e para realizar pesquisas autênticas na

³⁸ PBLE = Português Brasileiro como Língua Estrangeira

realidade em instituições superiores e universidades. O estudo de caso tem o objetivo de descrever um caso dentro do seu próprio contexto num dado sistema.

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. Em muitos campos profissionais e práticos, os casos são estudados e gravados de maneira própria. Além disso, o mesmo autor afirma:

(...) 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). (tradução nossa)

Stake (1994) acrescenta, ainda, que o objetivo do estudo de caso não é representar o mundo, mas representar um caso demonstrado como sendo relevante ou exemplar. Diferentes pesquisadores apresentam propósitos diferentes para estudar casos. Os métodos de estudo de caso qualitativos são, amplamente, métodos de disciplinar a experiência pessoal e particularizada.

Segundo o mesmo autor, existem três tipos de estudos de caso:

- (i) Estudo de caso intrínseco: o caso é estudado por causa do interesse intrínseco em, por exemplo, desenhar um currículo particular, analisar uma conferência, criança ou clínica. Neste sentido, o caso não é estudado principalmente porque ilustra um traço ou problema particular, mas porque, em toda a sua particularidade, é um caso de interesse em si mesmo;
- (ii) Estudo de caso instrumental: Um caso particular é examinado por fornecer uma visão de um tema ou refinamento de teoria. Aqui, o caso é de interesse secundário que desempenha um papel de suporte e facilita a compreensão de outra questão;
- (iii) Estudo de caso coletivo: Não é o estudo de casos coletivos, mas é o estudo instrumental estendido a vários casos; os pesquisadores estudam um número de casos justamente para indagar sobre o fenômeno, uma população e condição geral.

Nesta dissertação, minha pesquisa relata como fenômeno do estudo de caso o primeiro dos três tipos de estudo de caso descritos por Stake acima. Por outro lado, discuti também os aspectos gerais do propósito do estudo de currículo e planejamento de curso inicial de português na Índia.

Stake (1994, p. 241) define também o conceito de triangulação como um processo analítico que se serve de múltiplas percepções de diferentes conjuntos de registros para apoiar significados, verificando a capacidade de repetição de uma interpretação ou observação. Todavia, 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.

Ademais, o mesmo autor acrescenta que a maioria dos pesquisadores ocupados com estudos de casos está interessada na validade de sua comunicação. Os significados não se transferem intactos, mas há expectativa de que os significados de uma situação, relatório, observação e leitura guardem certa correspondência.

Stake (1994, p. 244) discute em seu artigo quais as responsabilidades dos pesquisadores ao realizar um estudo de caso que utilizei para avaliar internamente o presente estudo:

- Delimitar o caso e conceituar o objeto de estudo;
- Selecionar fenômenos, temas ou questão sobre os quais se pergunta algo na pesquisa, e com as quais se deseja trabalhar;
- Procurar padrões nas análises de dados visando desenvolver um argumento ou asserção;
- Triangular os dados para fortalecer interpretações na pesquisa;
- Selecionar interpretações alternativas para examinar uma dada sequência à pesquisa;
- Desenvolver assertivas fortalecedoras de posições ou asserções a partir do caso.

Faltis (1997, p. 145-148) apresenta estudos de caso como pertencentes a duas categorias:

- (i) *Interpretativos*: uma descrição analítica que ilustra, apoia ou desafia o pressuposto teórico existente sobre o ensino-aprendizagem. Os estudos de caso interpretativos envolvem atenção à descrição e interpretação

fundamentada do significado. Além de uma descrição e discussão do caso, o estudo interpretativo pode variar em termos do nível de análise utilizado para interpretar os eventos dentro da descrição; os pesquisadores estudam o efeito que uma intervenção tem sobre os participantes. O caso em si é o principal interesse da pesquisa.

- (ii) Estudo de caso *de intervenção*: este método é mais utilizado em casos de linguagem e educação e envolve tipicamente um projeto trifásico; (a) na fase 1, o objetivo é estabelecer através de técnicas de coleta de dados naturalista e eliciada, uma base contra a qual o entendimento e/ou comportamentos futuros podem ser comparados. Esta fase requer interpretação e análise como em estudos de caso interpretativos e pode envolver a coleta de dados quantitativos também. (b) na fase 2, inicia-se a intervenção e os pesquisadores recolhem novamente dados para descrever e interpretar o que acontece, tomando cuidado para não atribuir qualquer alteração no significado ou comportamento à intervenção. (c) na fase 3, a intervenção é suspensa e os pesquisadores se concentram nas formas como o significado e o comportamento introduzidos na fase 2 se ajustam ao longo do tempo ou permanecem inalterados. Em geral, os estudos de casos de intervenção são menos comuns em linguagem e educação do que estudos interpretativos.

Nesta pesquisa, a natureza do estudo explora a primeira perspectiva. Moura Filho (2005, p. 107), afirma que, no estudo de caso interpretativista, o papel do (a) pesquisador (a), é o de 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 brasileiro 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.

Segundo esse mesmo autor Moura Filho (2005, p. 107-108), o estudo de caso qualitativo deve ser, caracteristicamente:

- (a) Particularista, porque se volta a uma determinada situação, programa, acontecimento, ou fenômeno;
- (b) Descritivo, porque realiza uma descrição acurada do fenômeno em estudo;
- (c) Heurístico, porque conduz ao entendimento do fenômeno que está em estudo;
- (d) Indutivo, porque a maioria desses estudos tem como fundamento o raciocínio indutivo;
- (e) Holista, porque tem em conta a realidade em sua globalidade. É dada uma importância maior aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação deles.

3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Nesta dissertação, a coleta de dados foi realizada em Nova Délhi, Índia e assegurou a validade da pesquisa como uma investigação qualitativa. Além disso, foram realizados alguns trabalhos de campo/entrevistas na UnB, Brasília e observadas algumas aulas de Português como língua estrangeira para aguçar a percepção do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras conforme praticados nas universidades *JNU*, *DU*³⁹ da Índia e UnB, em Brasília.

Miles & Huberman (apud MOURA FILHO, 2005, p. 126) afirmam que se o pesquisador buscar coletar dados de forma consciente e examinar novamente suas conclusões a respeito desses dados usando múltiplas fontes e modo de evidência, será constituído o processo de verificação do que se pretende pesquisar, principalmente, durante a coleta de dados e pouco vai restar a ser feito além da descrição dos métodos de trabalho.

Sou, igualmente, participante desta pesquisa na qualidade de nativo indiano experiente na aprendizagem de línguas, além de outros aprendentes de espanhol que estavam no terceiro ano de aprendizagem de língua espanhola no Brasil. Na coleta de dados, o importante é a seleção dos instrumentos/técnicas a serem utilizados. Eu sou formado na graduação em língua espanhola e, completei um mestrado em espanhol também da *Universidade de Jawaharlal Nehru (JNU)*, em Nova Delhi, Índia.

³⁹ JNU (Jawaharlal Nehru University, Nova Delhi), DU (Delhi University, Nova Delhi)= *A Universidade Jawaharlal Nehru e a Universidade de Delhi são universidades federais da Índia localizadas em Nova Deli, que são institutos principais para aprender línguas estrangeiras na Índia.*

A transcrição de todos os questionários abertos e observação (na UnB) de aulas foi feita pelo próprio pesquisador. As entrevistas através de questionários e observações presenciais feitas nas universidades de Índia foram financiadas com recursos da bolsa CAPES e pelo próprio autor desta dissertação. Na pesquisa relatada foram utilizados os procedimentos da análise documental, construção de narrativas, observação participante com relatório de observação e questionários abertos.

3.5 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta dissertação, primeiro, apresento o participante da pesquisa em primeira pessoa, aproveitando o fato de ter aprendido o espanhol como língua estrangeira durante a minha graduação em espanhol entre 2008-2011⁴⁰ na Índia e, mais tarde, ter aprendido as bases do português, relacionando as experiências com a aprendizagem de ambos os idiomas. Eles são sabidamente próximos guardando semelhança na estrutura de palavras e sua derivação em outras, verbos e vocabulários, e desse modo, o espanhol serve de base especialmente útil à aquisição da língua portuguesa.

3.6 ÉTICA DA PESQUISA

A ética na pesquisa é uma postura que mostra a conduta do (a) pesquisador (a) no campo (escola /universidade /faculdade) na realização da pesquisa. Há diversas circunstâncias relacionadas a uma pesquisa ou /e pesquisa de campo.

Antes de entrar em qualquer escola ou universidade para o trabalho de campo, o pesquisador buscou permissão do(a) diretor(a) do instituto relacionado ou escola relacionada. Segundo Punch (1994, p. 86), em termos de entrar na escola /instituto o guardião também foi importante no sentido de me alertar a proteger a instituição para fins de segurança quanto às várias informações obtidas pelo pesquisador.

Neste sentido, como sou eu o pesquisador e também um dos participantes nesta pesquisa, não houve necessidade de permissão neste caso, pois os participantes se

⁴⁰ 2008 –2011 = Eu me formei em espanhol durante os anos 2008-2011.

expressam em primeira pessoa sempre que possível nesta dissertação. Entretanto, antes de iniciar qualquer contato com alunos (as) e professor (a) de línguas latinas na UND⁴¹ (principalmente do espanhol), solicitei formalmente permissão à direção do Daulat Ram College⁴² - Universidade de Délhi para desenvolver minha pesquisa e os relatos de observação presenciais de aulas que eu mesmo coletei in loco. Para garantir a preservação das identidades de todos (as) os (as) participantes que participaram da minha pesquisa, utilizei pseudônimos para referir-me aos participantes.

No capítulo seguinte relato o processo de chegada a afirmações relevantes às perguntas e mostro os procedimentos para se chegar à definição do protoplano.

⁴¹ UND = Universidade de Délhi.

⁴²Daulat Ram College = *Faculdade de Daulat Ram* é uma faculdade só para mulheres da Universidade de Délhi em Nova Délhi, Índia.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE DADOS E PROPOSTA DO PLANO

4.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Este capítulo destina-se à análise dos documentos aos quais tivemos acesso nesta dissertação ao longo da pesquisa com o propósito de construir um protoplano de curso de PLE. Discuto os diferentes documentos e dados que formam a base teórica desta dissertação com intuito de esboçar o protoplano de curso sensível às condições para possíveis ofertas dessa língua na Índia. A análise de dados envolve o trabalho com registros, a organização deles em argumentos, a divisão do plano em unidades gerenciáveis, a busca de padrões reconhecíveis na área de Ensino de Línguas e de PLE, a evidenciação de conteúdos relevantes à aquisição da língua alvo e de decisões quanto à apresentação dos resultados ao público de especialistas e membros da profissão (BOGDAN e BIKLEN, 1998). Primordialmente, a análise de dados é o processo de organizar e interpretar transcrições, notas de campo, documentos e outros materiais documentais usados para acumular ou aumentar a compreensão deles e ela permite que um (a) pesquisador (a) apresente *descobertas* ao longo da pesquisa realizada antes que outros as tenham obtido. Os dados foram reconhecidos a partir de evidências coletadas por meio de vários recursos, tais como documentos institucionais, artigos científicos, conhecimentos em livros, artigos de revistas e outros documentos de área aplicada do Ensino de Língua do Brasil, da Índia e outros países centrais na produção da base teórica hoje disponível. Conforme já mencionei anteriormente no capítulo 2, a Índia, atualmente com mais de 1,35 bilhão de habitantes (BANCO MUNDIAL, 2018), abriga 23 idiomas falados oficialmente, dentre os quais apenas o hindi e o inglês, são considerados as línguas oficiais da República da Índia em nível nacional. As restantes 21 línguas indianas estão confinadas às línguas oficiais dos estados como línguas regionais faladas em geral por massas comuns. Como, de acordo com a Constituição da

Índia (1950), não existe o conceito de uma única língua nacional como seria o Hindi ou o inglês devido a potenciais conflitos de natureza etnocultural que uma língua imposta a uma região/estado particular causaria, mas mesmo assim, somente o idioma inglês (língua herdada da colonização) é aceitável aos cidadãos de todos os 29 estados e 7 territórios da União da Índia (*Union States and Territories*).

Encerramos este capítulo com o produto de unidades compostas de um plano modelar de curso para iniciantes, que eu dividi em dois segmentos do nível básico (estágios I e II) para facilitar a implementação do modelo de plano segundo condições variáveis encontradas nas instituições indianas que se interessem por replanejar ou instituir cursos novos da língua portuguesa naquele grande país. Como estou esboçando nesta pesquisa um Protoplano de Curso Como Estratégia de Incentivo ao PLE pode ser necessário no futuro compor um currículo nacionalmente válido para guiar a longa aventura da língua portuguesa na Índia (desde 1498). Para viabilizar o plano atinente apenas ao nível Básico inicial por limitação do tempo e espaço numa dissertação, tive de examinar antes materiais de pesquisa relacionados ao ensino de línguas no sistema curricular indiano e as políticas de ensino de línguas da Índia, juntamente com o conceito de língua oficial, devido à complexidade da compreensão da primeira língua na Índia.

O protoplano criado por mim atende a toda a população indiana independente da primeira língua /ou língua materna (LM) dos aprendentes. Isso não significa que uma primeira língua não possui importância na aprendizagem de uma segunda. Há, na verdade, uma porção substancial de um curso que precisa contemplar as características da primeira língua e, eventualmente, de outras subsequentes no processo de instrução. Além dos dados documentais, conhecimentos do próprio pesquisador como nativo indiano provenientes de minha própria experiência de aprendizagem de línguas in loco na Índia foram também considerados relevantes à pesquisa. Conforme os objetivos propostos no capítulo introdutório desta dissertação, o esforço de pesquisa consistiu de reflexões sobre um plano exemplar de curso de PLE /PBLE que eu chamei de "protoplano de curso como estratégia de incentivo ao PLE" de nível iniciante (básico - I e básico - II) numa perspectiva comunicativa, o novo plano pode ser adaptado a um plano já vigente ou introduzido numa situação nova em que se inicia a oferta do PLE. Baseado nas características do aluno que tem buscado o PLE, comecei a análise e interpretação dos dados na subseção da análise de

dados que chamei de discussão. Na subseção discussão, discuti em detalhes os dados coletados das diversas fontes desta pesquisa. Para tanto, o presente capítulo foi dividido em quatro subseções (4.1) análise dos documentos; (4.1.1) discussão; (4.2) proposta do plano, e (4.2.1) plano e justificativa.

4.2 DISCUSSÃO

Antes de mais nada, começo pela análise do histórico da aprendizagem–ensino de línguas no sistema escolar indiano, na qual foram destacados tópicos significativamente importantes para este estudo. Como os dados são potencialmente significativos no caso da investigação qualitativa, foram admitidas quaisquer formas de comunicação humana, sejam elas auditiva, visual ou escrita e, ainda, por comportamento, simbolismo ou artefatos culturais (GIBBS, 2009 apud MACEDO, 2016, p. 69). Utilizei o texto escrito em nossa análise por ser esse o tipo mais comum de registro da análise qualitativa no mundo da pesquisa.

O ensino de diversas línguas no sistema curricular indiano dentro do país tornou o país Índia um grande foco de interesse para estudiosos/ pesquisadores de todo o mundo curiosos por conhecer o teor intrincado da política linguística em operação no populoso país. Trata-se, com efeito, do único país no mundo onde o meio de instrução nas escolas difere de um estado para outro do país. Oficialmente, 23 línguas podem ser utilizadas como meios de instrução no nível básico de educação escolar, embora, o número de línguas empregadas como meios de instrução nas escolas diminua ao se aproximar do nível superior de educação. Porém, a base comunicativa da população indiana é, em geral, sua língua materna e/ ou primeira língua, mais o inglês e em contextos cada vez maiores o hindi. Conforme já mencionei no segundo capítulo, que trata de base teórica desta dissertação, os conceitos de língua materna e primeira língua não são iguais na Índia em relação à maioria dos países.

Durante a coleta de dados, evidenciamos que em muitos estados da Índia o hindi é considerado primeira língua e o meio de instrução das escolas, mas ele não é considerado como língua materna devido à concomitância de outras línguas regionais que dominam a interação diária entre pessoas nesses estados. Apuramos que os estados de *Uttar Pradesh (U.P.)*, *Bihar* e *Madhya Pradesh (M.P.)*, primeiro, terceiro e quinto estados mais populosos

da Índia, respectivamente, apresentam situações *sui generis* no contexto nacional indiano. Nesses três estados supramencionados do norte da Índia, o hindi é a língua oficial e uma primeira língua também, mas não é a única língua materna existente. Existe uma enorme diferença no conceito de língua materna e primeira língua nesses estados.

Ao consultar documentos, descobrimos que a maioria das crianças na Índia se comunica com os membros da família em casa em uma língua que não se emprega nas escolas, enquanto, por outro lado, o idioma empregado como meio de instrução para essas crianças nas escolas, não é usado na fala, nem nos seus arredores, e nem no lar, de modo geral. Majoritariamente, as crianças estudam as disciplinas escolares em hindi, mas depois de sair das escolas elas comunicam com seus amigos e familiares em línguas que são usadas por eles diariamente. Os estados supracitados (*U.P., Bihar e M.P.*) são tomados como exemplos importantes da realidade linguística indiana e da fraca política linguística do governo em nível estadual, e/ou em outras palavras podemos dizer que, a política linguística se transformou nas políticas de línguas pelos políticos.

O hindi é considerado a primeira língua dos estados de Uttar Pradesh e Bihar. É a língua utilizada nos escritórios pelos servidores e funcionários públicos também. O hindi é tão influente nesses dois estados que a tomada de decisão do governo ocorre apenas em hindi, enquanto no nível federal, o governo da Índia toma todas as decisões importantes em inglês apenas. Devido a ter muitas línguas regionais no estado de Uttar Pradesh, o hindi limitou-se a língua do documento e apenas é usado ao trabalho oficial dentro de estado.

Bihar é um exemplo significativo de uma clara diferença entre a língua materna (LM) e a primeira língua/ L1 usada como o meio de instrução. Como eu nasci, cresci e terminei meu ensino básico até o ensino médio no estado do Bihar, e eu sempre escrevia o hindi em lugar de língua materna, mas ao longo da minha pesquisa descobri que o hindi não é considerado como língua materna /LM no Bihar, mas por outro lado é considerado como língua materna e primeira língua no estado de Madhya Pradesh. Além do hindi, existem outras línguas oficiais com importância significativa nesse estado: o *Maithili* e o *Urdu*, por exemplo.

É interessante observar que considero a língua *Maithili*⁴³ como minha língua materna desde sempre, mesmo não a tendo estudado na escola e nem em casa, porque o sânscrito era ensinado como a segunda língua indiana em todas as escolas públicas e particulares até a primeira série do ensino médio. Tenho consciência hoje de uma situação *sui generis* de nunca ter ouvido falar do ensino de *Maithili* como a primeira ou segunda língua no currículo regular das escolas no estado do Bihar, meu estado de nascimento e criação, mesmo sendo essa língua falada apenas em Bihar e nas regiões adjacentes do Nepal⁴⁴.

A diferença pode ser observada com relação ao conceito de língua materna e primeira língua entre os dois estados de Bihar e Madhya Pradesh, onde todo o trabalho é executado em hindi, e o estado de Madhya Pradesh considera o hindi como língua materna além de primeira língua do estado. Por outro lado, sendo língua oficial e a primeira língua do estado inteiro, Bihar não considera o hindi como língua materna. É surpreendente que eu, até agora, escreva o hindi como minha língua materna (LM) porque é única língua do estado de Bihar empregada como meio de instrução no sistema escolar do estado. Eu mesmo estudei durante toda a infância até o ensino médio nesse estado. O inglês, em geral, também pode servir como meio de instrução nas escolas particulares do Bihar. Mas que as escolas públicas não proporcionem educação básica em inglês, ainda assim os alunos têm liberdade de escrever as provas em inglês. Essa é uma condição da educação básica de quase todos os estados da Índia.

Essa grande diversidade do conceito de primeira língua e línguas maternas dentro de um estado da Índia fez complicado para o governo governar o país inteiro. Eram 14 línguas registradas como línguas oficiais da Índia em constituição da Índia, além do inglês, após a independência da Índia em 1947. O primeiro censo da Índia, após independência foi feito

⁴³ *Maithili* é uma das línguas oficiais do estado do Bihar, e é uma das 22 línguas oficiais da Índia também. Foi reconhecida essa língua pelo governo da Índia em 2003. Ademais, toda minha família fala essa língua porque é uma língua falada por mais de cinquenta milhões de pessoas em Bihar e no Nepal. Por outro lado, o *Maithili* não é a língua meio de instrução no sistema escolar em qualquer escola de Bihar. Por isso não é considerada como primeira língua do estado. Tendo uma história muito antiga, foi reconhecido como uma das 22 línguas na Oitavo Capítulo da Constituição da Índia, em 2003.

⁴⁴ Há muitos falantes do idioma *Maithili* do estado de Bihar vivendo no Nepal há muito tempo e, como o Bihar e o Nepal compartilham uma boa extensão de fronteira internacional no norte da Índia, muitos cidadãos atuais do Nepal têm sua origem na região de Bihar que fala o *Maithili*, e assim o *Maithili* é falado por um grande número da população do Nepal. E até esse idioma é considerado como o segundo idioma falado do Nepal, depois do idioma nepalês que é a primeira e a língua nacional do Nepal.

pelo governo da Índia em 1951, e mencionam-se 14 idiomas indianos e um idioma inglês da Índia.

Na verdade, devido a terem tantas línguas oficiais dentro de um país, a grande complexidade de comunicação entre os cidadãos não diminuiu e nem começou a se resolver após a independência. Como todos os cidadãos da Índia não poderiam aprender todos os 15 idiomas oficiais (14 idiomas indianos + inglês) do país. Portanto, em relação ao enfrentamento desse imenso problema linguístico, o principal passo dado pelo governo da Índia foi a primeira política de educação após a independência promulgada pela então primeira ministra da Índia, *Indira Gandhi*, em 1968, que foi chamada de *National Policy on Education 1968* (Política Nacional de Educação, de 1968).

Essa primeira política de educação (NPE, 1968) defende, dando o devido respeito a todas as línguas regionais da Índia, e com razões válidas, a implementação da “Fórmula de Três Línguas” em todo o país para que todos os cidadãos possam interagir entre si e entender a comunicação com facilidade. Mas essa fórmula permaneceu no papel e até 1985 não foi implementada em estado nenhum. Dezoito anos depois, foi promulgada a segunda política de educação, em 1986 (NPE, 1986) e essa política também defendeu a proposta de política linguística de NPE 1968 para implementar a fórmula de ensino de três línguas (*Three Language Formula*) no sistema escolar indiano acatando as diretrizes da política linguística, da política nacional de educação de 1968 sem qualquer mudança na lei (NPE, 1986).

O quadro 8 abaixo mostra como a “fórmula de ensino de três línguas” no sistema escolar poderia funcionar se tivesse sido implementada adequadamente após a segunda política linguística de 1986.

Quadro 8: O Ensino de línguas no sistema escolar indiano segundo a Fórmula de Três Línguas

Estados / Territórios da União	1ª Língua	2ª Língua	3ª Língua
Estados falantes de língua hindi ⁴⁵	Hindi	Inglês	Uma língua indiana moderna

⁴⁵ São estados de Bihar, Chandigarh, Chhattisgarh, Délhi, Haryana, Himachal Pradesh, Ilhas Andaman e Nicobar, Jharkhand, Madhya Pradesh, Rajasthan, Uttar Pradesh, e Uttarakhand respectivamente.

			(do sul da Índia); tâmil, por exemplo.
Estados onde o hindi não é língua materna e/ou não é ensinado como primeira língua	Língua regional oficial do cada estado	Inglês	Hindi

Fonte: Sistematização nossa (2019).

Sob essa supracitada Política Nacional de Educação (NPE, 1968; NPE, 1986), a *fórmula do ensino de três idiomas* defende que os estudantes em estados de fala hindi (onde o Hindi é língua materna/primeira língua) devem aprender uma língua indiana moderna como terceira língua (o Tamil, por exemplo), além de Hindi e Inglês e, por sua vez, os estudantes de outros estados (onde a língua materna é língua regional do estado), o Hindi como terceira língua, além de língua regional como primeira e o inglês como segunda língua. Conforme essa política linguística, qualquer língua estrangeira vai ser ensinada como “quarta língua” ou disciplina eletiva.

Com relação à Fórmula de Três Línguas, os dados mostram que essa fórmula ainda não foi executada na prática. Ao longo da pesquisa descobrimos que nenhuma escola pública e/ ou particular do norte da Índia ensina o tâmil (ou outra língua do sul da Índia) como terceira língua. Além disso, foi observado que a violação das diretrizes das políticas linguísticas de 1968 e 1986 foi continuada pelo governo estatal até a data.

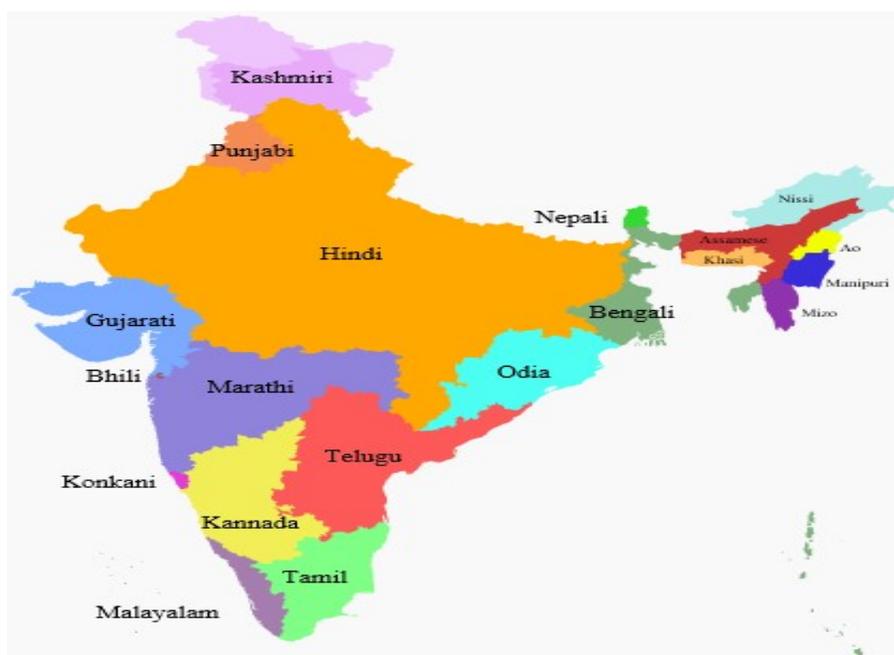
Também descobrimos que, por um lado, os estados do norte da Índia não adotaram nenhuma língua indiana moderna como terceira língua no currículo escolar. Em retaliação, os estados do sul da Índia⁴⁶ também não adotaram o hindi como terceira língua, na prática (a fórmula do ensino de três línguas), no currículo escolar. Devido a essa questão política sobre o ensino de línguas em diferentes estados do país, o hindi não atingiu sua posição de popularidade entre todos os cidadãos da Índia. Contudo, se tratarmos do número de falantes de hindi, esse idioma ainda está no topo das línguas indianas com o número de falantes cravado em 422.048.642, o que equivale a uma porcentagem de 41,3 da população total

⁴⁶ São estados de Andhra Pradesh, Karnataka, Kerala, Tamil Nadu, etc.

indiana, seguido pela língua bengali, que tem 8,11 porcentagens dos falantes da população total da Índia (MEGANATHAN, 2015).

As principais línguas indianas com números significativos de falantes nas diferentes regiões da Índia podem ser vistas na figura 8, abaixo. Nesta figura, falta apenas o Urdu que é utilizado como primeiro idioma nos estados de Jammu e Caxemira.

Figura 8: Mapa linguístico da Índia com as regiões da Índia representando sua primeira língua e /ou língua materna (LM).



Fonte: Sistematização nossa (2019)

Os dados coletados mostram claramente que, como mostrei no quadro – 8 acima, o Hindi é ensinado como primeira língua em maioria dos estados da Índia, especialmente no norte da Índia. O quadro também mostra que há doze (12) estados significativos (incluindo alguns Territórios da União) que ensinam o Hindi como primeira língua. Atualmente, o hindi tem mais número dos falantes⁴⁷ do que qualquer outro idioma da Índia, enquanto, a “fórmula de três idiomas” no curricular escolar indiano não foi adotada na prática por todos

⁴⁷ 41,3 por cento da população total da Índia falam hindi como língua materna e /ou primeira língua.

os estados, se tivesse sido adotada em toda a Índia, quase todos os cidadãos indianos teriam falado o Hindi.

Curiosamente, o inglês é tão predominante no sistema de educação escolar que a supremacia aumentou significativamente em todos os estados da Índia, e as autoridades o asseguraram como meio de instrução na educação escolar (principalmente em escolas particulares) em todos os 32 estados⁴⁸ da Índia até o ano 2000, de acordo com o relatório de pesquisa apresentado em 2001 (DEVAKI e KOUL, 2001).

De fato, a maioria de dados coletados em relação à história do ensino de línguas na Índia mostra que todos os alunos estudam o inglês nas escolas, seja como primeira língua ou como segunda língua ou como terceira língua. A *Fórmula das Três Línguas* foi adotada por todos os estados do país, somente no caso do ensino do inglês no sistema curricular indiano. Dessa maneira, quase todos os alunos da Índia sabem escrever e ler em inglês, mas falta ainda uma competência comunicativa generalizada na língua inglesa.

Verificamos, também, que os alunos cuja língua materna ou primeira língua nas escolas era o Hindi preferem também que a instrução no ensino superior seja em Hindi apenas, enquanto, por outro lado, os alunos do sul da Índia e/ou os alunos do ensino superior cuja língua materna não é o Hindi, preferem que a instrução nas aulas do ensino superior seja feita unicamente em Inglês.

Em geral, quando os alunos e pesquisadores de todos os cantos do país estudam juntos em uma única sala de aula no nível universitário e/ ou tomam a mesma disciplina com um único professor, então o inglês é escolhido como o meio preferido de instrução para que todos os alunos da turma possam compreender as aulas ministradas.

Ao longo da pesquisa sobre esse tema, também foi evidenciado que é muito necessário e obrigatório para cada estudante indiano aprender a escrever, falar, entender e compreender a língua inglesa logo no princípio do nível universitário (no primeiro curso de graduação). A decisão foi tomada pelo governo da Índia considerando a complexidade

⁴⁸ Havia um total de 32 estados (incluindo os territórios da União) na Índia até o ano 2000. Desde novembro de 2000, o número de estados aumentou para 36 até o ano de 2014 devido a divisão de 4 grandes estados (*Bihar, Madhya Pradesh, Uttar Pradesh e Andhra Pradesh*).

linguística na educação básica na Índia, e a menor porção de sucesso dos alunos no nível universitário, especialmente no campo da pesquisa científica, devido aos 14 idiomas da Índia reconhecidos como línguas oficiais em diferentes estados até 1966 (GOVERNO DA ÍNDIA, 1966).

No entanto, descobrimos que, por muitas vezes políticos das regiões do norte da Índia exigiram no parlamento que o governo declarasse o Hindi como a única língua oficial da Índia. Muitos líderes revolucionários de vários cantos do país começaram a levantar suas vozes para declarar o Hindi como a língua oficial de toda a Índia desde o movimento de independência a partir da década de 1880. Mas o consenso no caso de tornar essa língua indiana franca como uma única língua nacional não foi obtido. Isso ocorreu porque essa demanda criou vários protestos inauditos e conflitos políticos em todos os estados do sul da Índia e, paralelamente, em alguns estados do leste da Índia também onde o Hindi não é falado como língua materna e nem é primeira língua dos estados como, por exemplo, em Bengala Ocidental.

No que tange à noção de língua nacional da Índia, encontramos um relatório essencial de 1963 no qual depois de um grave protesto no estado do Tamil Nadu, muitos cidadãos se imolaram depois de ouvir notícias e comentários controversos de que “um político do governo federal, em sua declaração no parlamento, demandou ao primeiro ministro da Índia que o Hindi deveria se tornar a única língua nacional do país”. Aquele incidente de imolações no estado de Tamil Nadu pelo seu direito de restaurar sua língua e cultura foi trágico. Na verdade, o relatório testemunhou que o povo ficou com medo de que seu idioma Tamil perdesse status devido às repetidas declarações controversas no Parlamento, na mídia e nos jornais por parte de políticos e alguns ministros do norte da Índia no sentido de declarar o Hindi, constitucionalmente, uma única língua nacional da Índia.

Entretanto, encontramos que, logo após ouvir a notícia de enorme e influente protesto de pessoas no sul da Índia contra o Governo Federal e considerando-se o incidente de autoimolações de inúmeras pessoas no estado de Tamil Nadu, com o intuito da proteção de suas línguas dravídicas, o então primeiro ministro da Índia, *Jawaharlal Nehru*, convocou

uma reunião de emergência com os deputados federais do Parlamento da Índia no mesmo dia à noite, em 1963. Presidindo a reunião, o primeiro-ministro, em seu discurso ao Parlamento, afirmou ante os deputados federais que todas as 14 línguas indianas mencionadas na Oitavo Capítulo da Constituição da Índia, permaneceriam línguas nacionais.

Ademais, o primeiro-ministro, falando sobre o Hindi no seu discurso (em inglês), enfatizou que o Hindi não era a única língua nacional da Índia. Não deveria, por isso, persistir qualquer tipo de confusão na mente dos cidadãos indianos. O primeiro ministro também reiterou que o Inglês continuaria a ser uma *língua associada* da República da Índia que facilitaria a indispensável comunicação entre os cidadãos do norte e do sul. Até esse momento em 1963, tinha sido observado que as escolas do norte da Índia não haviam iniciado o ensino em qualquer língua dravídica, e o povo do norte da Índia também não havia iniciado a aprendizagem de quaisquer línguas do sul da Índia como terceira língua. De toda sorte, as escolas do sul da Índia continuaram boicotando a aprendizagem e o ensino de Hindi no sistema curricular.

Quadro 9: Todas as 14 Línguas Indianas Declaradas como Línguas Nacionais e o Inglês como Língua Associada da Republica da Índia em 1963.

Número de ordem	Língua	O uso como primeira língua e /ou meio de instruções nos Estados
1	Assamês	Assam
2	Bengali	Bengala Ocidental
3	Gujarati	Gujarat, Dama e Diu
4	Hindi	Regiões Centrais e Norte da Índia (12 estados incluindo alguns Territórios da União)
5	Kannada	Karnataka

6	Kashmiri ⁴⁹	Jammu e Caxemira
7	Malayalam	Kerala
8	Marathi	Maharashtra
9	Oriya	Orissa
10	Punjabi	Punjab
11	Tâmil	Tamil Nadu
12	Telugu	Andhra Pradesh e Telangana
13	Urdu	Jammu e Caxemira ⁵⁰
14	Sânscrito	Insignificante
15	Inglês ⁵¹	Nagaland ⁵²

Fonte: sistematização nossa (2019).

Ao longo da pesquisa, também observamos a enorme complexidade da convivência das línguas em suas diferentes categorias de língua materna, primeira língua e língua nacional da Índia a partir do início da segunda metade do século 20. As situações oferecem dificuldades em categorizar uma língua como nacional, ou podemos dizer que todos os cidadãos tentam considerar sua própria língua regional como língua nacional. Especialmente, os estados onde o Hindi não é ensinado como primeira língua, também não o consideram como língua nacional. Neste caso, encontramos que parece difícil chamar o Hindi como língua nacional da Índia, no momento atual já no século XXI. Através de um exemplo de língua Tamil, podemos observar o caso de que essa língua sulista é a língua materna e primeira língua do estado de Tamil Nadu. O idioma Tamil é da família linguística

⁴⁹ O idioma *Kashmir* (ou *Caxemir*, na grafia portuguesa) é considerado apenas como a língua materna dos estados de Jammu e Caxemira, e a língua Urdu é a primeira língua desses estados, e o meio de instrução nas escolas também (CENSUS OF INDIA, 2001).

⁵⁰ O idioma Urdu é a língua oficial / primeira língua dos estados de Jammu e Caxemira, mas o Caxemir é a língua materna de 53,49 por cento dos falantes desses estados. Porém, o meio de instrução nas escolas é a língua Urdu (CENSo da ÍndIA, 2001; WASEY, 2014, p. 18).

⁵¹ O inglês é a segunda língua obrigatória no sistema curricular indiano como um todo, e uma língua associada indiscutível de todos os 36 estados (29 Estados e 7 Territórios da União) da República da Índia.

⁵² *Nagaland* é um dos 36 estados da Índia. A Assembléia do Estado de Nagaland adotou o inglês como língua oficial e primeira língua do estado em 1967. E Nagaland é único estado da Índia onde o inglês é falado como primeira língua para todos os fins de trabalho em escritórios estaduais, além de língua de todas as escolas particulares e públicas do estado.

das línguas dravídicas do sul da Índia. De fato, o Tamil é um idioma muito antigo e dos mais influentes da Índia. As línguas sulistas Kannada, Malayalam e Telugu são outras das três principais línguas dravídicas com significantes números de falantes no sul da Índia. Os relatórios sobre línguas nas regiões do sul da Índia também mostram os seguintes dados:

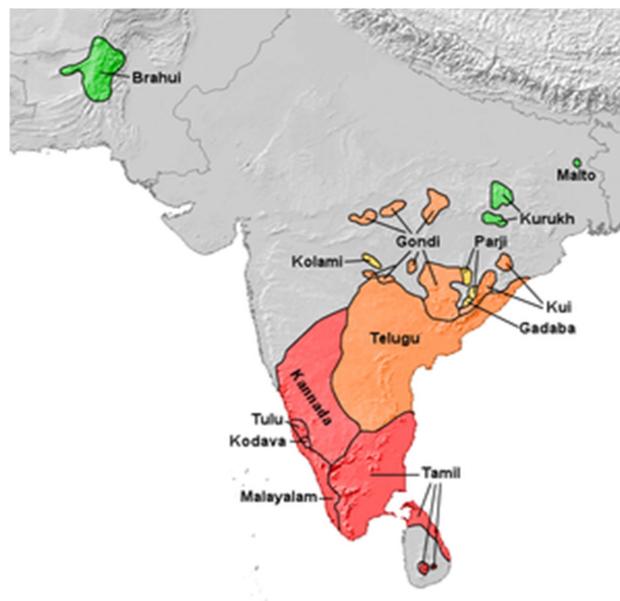
1. O tâmil é a única língua materna (LM) e a primeira língua do estado de Tamil Nadu,
2. O Kannada é a única língua materna e a primeira língua do estado de Karnataka,
3. O Malayalam é a única língua materna e a primeira língua do estado de Kerala,
4. O Telugu é a única língua materna e a primeira língua dos estados de Andhra Pradesh e do estado de Telangana⁵³.

Nota-se que os relatos apresentados acima claramente mostram que o idioma Hindi não é considerado como língua materna e nem a primeira língua nesses cinco estados com grandes massas de população. Também, como anteriormente, já discuti nesta dissertação que o Hindi é ensinado como primeira língua apenas no norte da Índia e como terceira língua no sul da Índia. Contudo, testemunhamos que, como a política do ensino de três línguas no sistema curricular indiano ainda não foi universalmente adotado, parece difícil concluir que o ensino de Hindi vá se instalar depressa nas escolas públicas dos estados do sul.

Conforme o Censo da Índia de 2011, há 250 milhões de habitantes nesses cinco estados do sul da Índia que falam quatro línguas dravídicas. As principais regiões de falantes de 4 línguas dravídicas influentes são as das línguas Tamil, Telugu, Kannada e Malayalam, por exemplo, no sul da Índia, podem ser encontradas na figura apresentada abaixo. Por um lado, as línguas dravídicas têm uma longa história de mais de 4.000 anos, e também são totalmente diferentes do Hindi. Por outro lado, o Hindi é uma língua moderna indiana que não tem uma longa história. Ficou bastante claro neste estudo que, quando se fala de uma língua indiana como língua nacional, isso quase sempre resulta em conflito político.

⁵³ *Telangana* foi criado como um novo estado separando-se do estado de *Andhra Pradesh* em 2014. Como o povo do estado unido de *Andhra Pradesh* falava a língua telugu, a língua materna e língua oficial do estado de *Telangana* também é o Telugu, mas o idioma urdu é segunda língua oficial desse novo estado. Por outro lado, o estado de *Andhra Pradesh* tem apenas uma língua oficial, o *Telugu*.

Figura 9: As Regiões de Falantes de Quatro Línguas Dravídicas (Tâmil, Telugu, Kannada e Malayalam) no sul da Índia



Fonte: sistematização nossa (2019).

Depois de examinar vários documentos científicos sobre o ensino de línguas em todos os estados e territórios indianos, afinal, descobrimos que o inglês, embora não sendo uma língua materna indiana (e nem primeira língua) em qualquer estado do território indiano, possui grande influência no sistema educacional da Índia desde o começo da expansão da educação britânica na Índia. Atualmente, o inglês é o único idioma não indiano na Índia que é aceito em todas as escolas de todos os estados indianos.

De fato, a educação foi aberta a todos os segmentos da sociedade indiana com o advento do domínio britânico, no qual o meio de instrução era apenas o Inglês. E também constatamos que, antes do advento do domínio britânico, a educação no período védico não era aberta para as classes média e classe baixa devido ao resiliente sistema de castas no país inteiro. Falando sobre as políticas de educação pós-independência, o autor Agnihotri (2001)

destaca que o período pós-independência na Índia testemunhou a continuação de políticas educacionais coloniais, e mais tarde se aprofundou o desejo de aprender o inglês entre a maioria da população indiana no sistema escolar vigente. A classe mais alta (a elite nacional) escolheu o inglês como seu meio de instrução de ensino básico até o ensino superior em todos os cantos do país e essa decisão impactou todas as outras classes.

Podemos inferir no excerto de um o relato oficial do Governo da Índia de 1966, “por uma conclusão bem-sucedida do primeiro curso de graduação, o aluno deve possuir um domínio adequado do Inglês, ser capaz de se expressar com razoável facilidade, compreender palestras e discursos nesse idioma, e aproveitar-se e beneficiar-se de sua literatura” (GOVT. OF INDIA, 1966 apud AGNIHOTRI, 2001). Esse pensamento alinha-se com a política educacional do governo (NPE, 1968; NPE, 1986). Portanto, Agnihotri (2001, p. 196) acrescenta que para que haja uma aprendizagem eficaz de língua inglesa, uma ênfase adequada terá de ser colocada em seu estudo como uma língua desde o estágio escolar.

No começo, como o inglês era uma língua de biblioteca apenas, houve uma proposta de abolir o uso dessa língua no território indiano para que o Hindi recebesse o status de língua nacional de pleno direito. Mas a proposta não obteve muito apoio político de todos os cantos do país e o inglês continuou a dominar como o meio de instrução escolar e nas instituições superiores da Índia. Entretanto, por outro lado, também encontramos que muitas universidades estaduais das regiões centrais e norte da Índia continuaram com o meio de instrução em Hindi. Mas, o meio de instrução para os cursos de graduação nas áreas de ciências médicas, engenharia, tecnologia e farmácia continuou sendo o inglês nas universidades públicas do norte da Índia.

Por um lado, o Hindi é empregado como meio de instrução em quase 45 por cento das escolas do país, no nível do ensino básico (MEGANATHAN, 2015), portanto, relato prova que a maioria da população indiana pode se comunicar em Hindi e compreender esse idioma facilmente. Mas, torna-se difícil conseguir um bom emprego para uma pessoa que não fala o inglês e nem o escreve, não importando que o graduado tenha se formado com boas notas. Esse sistema burocrático, até certa medida, tornou obrigatório que todos buscassem estudar em escolas que ensinam em inglês desde o início da escolarização.

É pena que, as todas as escolas públicas nos estados da Índia não ofertem educação em inglês. Encontramos, ainda, o lado difícil dessa diferença de meios de instrução entre o

o Inglês e o Hindi em que os alunos pertencentes à família com menor renda não recebem educação em inglês. Essa política priva os mais pobres de uma educação igualitária e não contribui para reduzir desigualdades sociais já constituídas. Por sua vez, as pessoas de classe alta têm a opção de matricular seus filhos em boas escolas particulares, nas quais o meio de instrução é o inglês.

Contudo, já discutimos no capítulo da fundamentação teórica que há poucas escolas públicas administradas pelo governo federal da Índia a oferecer educação em inglês, mas elas são para fins específicos. Na verdade, em geral, essas escolas foram estabelecidas em todos os estados do país para prover educação básica aos filhos de servidores públicos onde os servidores trabalham e moram com as famílias.

No entanto, também descobrimos que o governo federal, na segunda metade do século XX, estabeleceram algumas escolas públicas em regiões rurais para reconhecer talentos dos alunos que moram no interior, e essas escolas provêm educação em inglês. Mas, o propósito de abrir essas escolas públicas cujo meio de instrução é o inglês, não foi atingido. Essa educação não atingiu os alunos do interior com menos facilidades financeiras, especialmente os alunos que moram na zona rural como a maioria da população que mora nos povoados ou sítios na Índia.

Não obstante, o Hindi dispor do maior número dos falantes na Índia, ele não é igualmente valorizado no trabalho em empresas multinacionais. Como todos os estados aceitaram o inglês como segunda língua, os postos de trabalho nas empresas transnacionais exigem apenas o inglês. E quase todos os empregos do Governo também exigem a competência escrita em inglês dos funcionários conduzindo, para isso, avaliações do comando do inglês antes de empregá-los.

Ao final de contas, verificou-se que como toda a população indiana já começou reconhecer a importância do idioma inglês no país, o futuro do inglês não pode residir numa pequena porção de pessoas da elite no poder. Mas, encontramos ainda no século XXI, o fato de que parece difícil para todos os estudantes da escola obter a competência comunicativa suficiente em inglês tendo estudado apenas numa escola pública, já que os próprios professores de inglês são muitas vezes incapazes de produzir competência oral na sala de aula. Falta-lhes estofo para manter um ambiente comunicativo em inglês na sala de aulas das escolas públicas.

Chegando à fase final da análise de dados do ensino e aprendizagem de línguas, observamos que o Hindi e o Inglês são, ambos, idiomas bastante utilizados como meio de instrução no ensino superior na Índia enquanto, até certo ponto, a maioria das instituições superiores com boas posições nas listas de preferência por qualidade não emprega o Hindi como meio de instrução apesar de as instituições se destacarem nas regiões norte e central do país. Como é a minha observação pessoal, e também a observação geral de que a maioria dos estudantes provenientes de zonas rurais que se inscrevem nas universidades aprendem a se comunicar em inglês apenas no primeiro e no segundo ano de graduação. Às vezes, os alunos demoram muito a se comunicar em inglês, e em alguns casos, eles estão a terminar os cursos de graduação de 4 a 5 anos sem ter falado inglês, mas já conseguem escrever todas as provas universitárias naquela língua. Nessa situação, se for necessário, o (a) professor (a) precisa se comunicar com os alunos em hindi e inglês alternadamente⁵⁴.

Falando sobre a educação de língua estrangeira na Índia, a questão essencial que permanece agora é a condição de como uma língua estrangeira deve ser introduzida nas escolas públicas e nas universidades/instituições públicas da Índia. Está em jogo qual língua indiana deve ser empregada como meio de instrução (ainda que auxiliar) nas salas de aula. A questão da LM utilizada na sala de aula de língua estrangeira é de importância primordial porque, ao longo da pesquisa, nós já observamos que todo mundo não fala o idioma inglês na Índia e nem todo mundo fala o idioma Hindi, uma língua proeminente da Índia, tem menos da metade da população indiana equipada para empregá-lo como meio de instrução ao longo da educação básica.

Para falantes da língua Hindi, o lado difícil é adquirir adicionalmente uma competência comunicativa em língua inglesa nas escolas, pois, em geral, estudam o inglês apenas como uma disciplina expositiva no ensino básico, onde, conforme expliquei anteriormente, os professores de língua inglesa não focalizam a competência oral dos alunos. O foco em geral recai na competência escrita que começa pela exposição clássica de uma base gramatical dessa língua. Desse jeito, encontramos que a abordagem gramatical acaba

⁵⁴ Como as escolas estaduais proporcionam a educação básica em língua hindi no norte e central da Índia, vários alunos entram nas universidades fazendo a seleção em língua hindi, mas depois de ser inscritos nos cursos, eles têm que escrever as provas e ler os livros / materiais didáticos em inglês. Então, esses alunos enfrentam muitas dificuldades no primeiro ano de cursos de graduação, e para se livrarem dessas dificuldades, eles têm que trabalhar duro, pelo menos, para atingir a competência escrita no idioma inglês.

por prejudicar os alunos ao longo da educação básica tanto que a maioria deles não consegue receber instrução em inglês no primeiro ano de cursos de graduação. Estou focando nessa questão porque, na análise dos dados de ensino de línguas na Índia, testemunhamos que a maioria das instituições proeminentes utiliza o inglês como única língua de instrução para todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado.

Contudo, na última década durante meus cursos de graduação e mestrado na Índia, descobri que umas das mais afamadas instituições de nível superior, a *JNU*, começaram a proporcionar cursos de remediação do parco aprendizado do inglês para alunos e pesquisadores já inscritos nos seus cursos de graduação ou mestrado e doutorado. Mas a questão da língua usada como meio de instrução no ensino superior (primeiro curso de graduação) ainda permanece sem ser devidamente equacionado. Vamos ver através de um exemplo essencial disso: como é que um professor indiano de língua portuguesa ensinará o português a estudantes indianos numa única sala de aula onde os alunos serão de diferentes estados e línguas nativas do país, seja em classes homogêneas de um mesmo background linguístico ou de uma variedade delas presentes numa mesma sala heterogênea?

No que tange às línguas da República da Índia, afirmamos anteriormente que quase 45 % população indiana entende a instrução em Hindi, e, em segundo lugar, vem o idioma Bengali com um número muito menor de falantes registrado como o de apenas 8.11 % da população indiana. Por um lado, como o idioma bengali é primordialmente falado em apenas um estado da Índia, a Bengala Ocidental, caracterizado esse idioma como “língua regional” da Bengala Ocidental, de acordo com a Comissão Oficial das Línguas (DAS GUPTA, 1970, p. 38). O idioma Hindi é considerado como estando no topo das outras línguas indianas tendo o valor considerável de compreensão por alto número de falantes de mais de 45% da população total indiana.

A respeito do conhecimento do inglês entre estudantes indianos, descobrimos que quase todos os alunos universitários, até certo nível, sabem ler e escrever em inglês, independentemente de produzir essa língua oralmente, porque o inglês é ensinado em todas as escolas no ensino básico (AGNIHOTRI, 2001, MEGANATHAN, 2015; NPE, 1986). Também foi encontrado que a educação básica em todos os estados da Índia já tinha adotado o inglês como segunda língua, como ocorre nos 36 estados atualmente. Então, mais uma vez, surge a mesma questão com respeito ao ensino de uma língua estrangeira como de PLE

(Português Língua Estrangeira) e ao como se vai ensinar essa língua nas instituições superiores da Índia. E, além do inglês, quais serão as línguas maternas que o professor de PLE vai encontrar nas salas de aula para poder esclarecer dúvidas dos aprendentes iniciantes advindas de dificuldades em compreender a instrução dada em inglês? Considero desde já que um conhecimento e capacidade de uso do Inglês e do Hindi sejam minimamente necessários no início, mas algum conhecimento das línguas maternas dos alunos poderá lançar luzes fundadoras na condução do processo de ensinar o PLE.

Embora na criação do protoplano para guiar o ensino de português seja justificável colocar-se a meta de desenvolver uma competência comunicativa inicial nessa língua durante o curso de um ano, é estratégia nossa explicitar no plano que a abordagem recomendável oportunize uma vivência da língua alvo incentivando os aprendentes iniciantes a adquirir de modo comunicativo na língua portuguesa que servirá de língua de instrução também desde o início. Durante do curso, às vezes os aprendentes precisarão esclarecer dúvidas, interagir com os professores que eles não vão compreender muito bem na língua-alvo no início. Nesse caso, o professor busca primeiro facilitar a interação na língua alvo e, no caso de persistir a incompreensão, tratar de explicar pontos numa outra língua familiar aos alunos.

Foi possível deduzir dos fatos linguísticos indianos que nenhum (a) professor (a) indiano (a) pode explicar conteúdos e sanar dúvidas de sala de aula de língua estrangeira em tantas línguas indianas. Nesse caso, um professor de língua estrangeira nas escolas e universidades públicas da Índia tem que buscar uma língua como o inglês e o Hindi para esclarecer as dúvidas. O que positivamente considero e que, se um (a) professor (a) de língua estrangeira já sabe falar o hindi além do inglês, as dúvidas de todos os alunos que aprendem a língua, podem ser esclarecidas mediante essas duas línguas francas na sala de aula. E, para isso, o (a) professor (a) de qualquer língua estrangeira deveria possuir domínio parcial que seja tanto em Hindi quanto em Inglês.

Aqui, surge uma questão importante que, se todos os alunos indianos já estudam o inglês como segunda língua durante seu ensino básico inteiro no sistema escolar, então, porque eles precisam de instrução em outras línguas estrangeiras? Porque, em muitos casos, o inglês ainda é utilizado como uma língua de biblioteca e /ou documentos na maioria dos estados do país. Os alunos que frequentam escolas públicas estaduais podem não conseguir

suficiente competência comunicativa em inglês durante o ensino básico de 12 anos no sistema escolar, especialmente nas escolas das regiões central e norte onde o Hindi é mais forte.

Por um lado, o nosso objetivo de elaborar este protoplano é difundir a língua portuguesa entre todos os estudantes da Índia estudando juntos nas instituições estaduais assim como nas instituições federais. Dessa forma, o protoplano tem o intuito de incentivar a entrada do PLE nas instituições da toda a Índia. O número dos estudantes que estudam o PLE nas escolas e universidades é ainda muito exíguo. Nem sequer atingirá os dois por cento do total de estudantes de LE da Índia.

Antes de propor um plano genérico de curso de português na Índia, preciso apresentar uma análise de alguns antecedentes históricos do ensino de Português nas diversas regiões do país, iniciando pelo Estado de Goa, na costa oeste da Índia que foi por séculos o centro de um projeto colonial de Portugal desde 1510 até 1961. Depois de examinar de perto o histórico do ensino de Português nas regiões da Índia governadas por Portugal durante a era colonial, percebi que o idioma português espalhou-se somente entre uma pequena população da Índia, primordialmente em *Goa*.

Como o primeiro navegador português foi Vasco da Gama que desembarcou em Calicute pela primeira vez em 17 de maio de 1498, não há evidências de ele ter iniciado gestões para o ensino sistemático do Português depois de chegar à cidade costeira de Calicute, em Kerala, Índia. Holanda, França, Dinamarca e Grã-Bretanha, também tiveram projetos de colonização do subcontinente, mas lograram lançar bases em apenas pequenas porções do território indiano. Por outro lado, a Grã-Bretanha colonizou todo o país por quase 200 anos.

No início da aventura portuguesa, difundir a língua de Portugal não era um foco primordial. O foco central recaía na navegação que manteria por muito tempo o negócio de compra e venda de especiarias orientais. As especiarias indianas eram procuradas especialmente pela aristocracia europeia, mas, antes das expedições que demarcaram a rota marítima para as Índias, os europeus já estavam cientes do fato de que a Índia era a capital mundial das especiarias. A navegação na rota marítima para a Índia foi muito significativa no estabelecimento de uma rota alternativa que passava pelo Mediterrâneo dominado pelos turcos, e beneficiou ambos os europeus em vários aspectos importantes e os próprios

indianos que expandiam seu comércio com o Ocidente. Esse foi o primeiro encontro dos europeus com as línguas e culturas indianas. Parece pouco provável que estejamos diante de uma nova era de descobertas das Índias e seus novos mercados nos dias de hoje por brasileiros nascidos inicialmente das costelas do desbravador Portugal dos anos 1500 há mais de cinco séculos.

Encontrei nas buscas bibliográficas levadas a efeito nesta pesquisa que o ensino do Português na Índia começou, de fato, a partir de 1512. O navegador e homem culto Afonso de Albuquerque conquistou o Estado de Goa das mãos de Ismail Adil Shah em 1510, e logo declarou a cidade de Goa como a capital do Estado Português da Índia. Como o português era a única língua oficial do Estado Português, surgiu o problema linguístico na nova província de além mar de que os funcionários e servidores locais do governo do Estado Português da Índia não conseguiam comunicar-se na interação com o povo local, especialmente com a população de Goa. Para resolver a questão de comunicação entre os funcionários portugueses e a população de Goa, Albuquerque, sentindo a indispensabilidade de difundir o idioma português com o propósito de expandir o território no futuro, viajou até Cochin, Kérala, em 1512, onde ele encontrou muitos volumes impressos na forma de livros em português e com esse acervo abriu uma pioneira escola particular do idioma luso.

No começo, Albuquerque ensinava o português aos filhos de colonos portugueses casados e cristãos convertidos (hindus indianos) para que eles pudessem ler escrever e compreender a língua portuguesa. Segundo relatos em registros, apurei que havia no total aproximadamente 100 crianças frequentando a escola depois de algum tempo. Mais tarde, após o sucesso da escola do idioma português em Cochin, o oficial português começou a construir seminários e igrejas durante o período dele a serviço da coroa portuguesa em território indianos, para que o ensino de Português começasse nesses templos e seminários adjuntos.

Registro que o Português continuou empregado como língua oficial do Estado Português da Índia até o século XVI, em cujo período foram abertos muitos seminários, escolas paroquiais e escolas de jesuítas em Goa, a partir da metade do século XVI com o intuito de difundir o idioma e converter hindus em cristãos católicos.

Constatei também que como o português seguiu sendo a língua oficial do estado de Goa e dos outros territórios governados pelos portugueses até 1961 (fim do domínio

português), no entanto, os seminários, as escolas de jesuítas e as escolas de paroquiais eram destinados a proporcionar a frequentadores que não estavam vocacionados para a vida religiosa apenas a proficiência em língua portuguesa no nível fundamental. Contudo, como os colonizadores portugueses não estabeleceram quaisquer instituições superiores durante o período de 450 anos de domínio, a língua portuguesa não ganhou atenção popular entre os indianos, e com o fim do domínio Português em Goa, em 1961, finalmente a língua portuguesa também se tornou uma língua qualquer uma vez que nunca virou primeira língua do estado de Goa. Atualmente, o português é ensinado/ofertado como uma língua estrangeira minoritária em muito poucas instituições superiores concentradas em Goa e Nova Délhi, a capital federal em que se concentram as missões diplomáticas estrangeiras.

Algumas escolas particulares da Índia oferecem o ensino de algumas línguas estrangeiras como árabe, chinês, francês, alemão, japonês, russo e espanhol no Ensino Fundamental 2. Todavia, não detectamos escolas particulares que já ofertem o idioma português como língua estrangeira no Ensino Fundamental 2.

Com relação ao ensino atual de português na Índia, o ensino de português como segunda língua ou língua estrangeira começou a partir de 1988 na Universidade de Goa. Entretanto, descobrimos que o ensino de português não recebeu a devida atenção, nessa época, de membros da burocracia educacional indiana e goesa. A língua oficial de Goa, que uma vez foi a colônia portuguesa durante 450 anos era o português, mas, como o governo da República da Índia anexou o estado de Goa na união em 1961, desde então o idioma português não permaneceu mais a língua oficial do estado de Goa e, não foi mais ensinado como segunda língua / língua estrangeira em qualquer instituição ou escolas nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX. A Universidade de Goa começou, então, a ofertar apenas o curso de mestrado em Letras Português a partir de 1988 e, primordialmente, o curso compreende conteúdos combinados de língua, literatura e cultura portuguesa incluindo-se a história portuguesa. Com a iniciativa da Universidade de Goa, o governo português interessou-se por divulgar os estudos de Português em outras instituições ao nível nacional.

Depois de Goa, vieram algumas outras instituições superiores proeminentes a ofertar o PLE em outras localidades como a capital da Índia, Nova Délhi, em que se oferece o ensino do idioma português num conjunto mais amplo de outras línguas e culturas estrangeiras. Na Capital, principalmente, existem três universidades federais localizadas no

seu coração a ofertar o ensino do idioma português em diferentes níveis desde as décadas de 90 e 2000. Elas são as seguintes:

Universidade de Délhi; Universidade *Jawaharlal Nehru (UJN)* e, Universidade de *Jamia Millia Islamia*.

O PORTUGUÊS NA UNIVERSIDADE DE DÉLHI

A Universidade de Délhi é a universidade mais antiga e a maior de Nova Délhi tendo dois campi principais (campus norte e campus sul), na capital da Índia e, além disso, há mais de 85 faculdades (com seus próprios campi separados) afiliadas a esta universidade em todo o estado de Délhi. É, também, uma das melhores universidades da Índia para os cursos de graduação em Medicina, Ciências, Ciências Sociais, Direito e Letras, além de outros cursos importantes em nível de pós-graduação. É a única universidade que oferece o ensino de várias línguas estrangeiras para a maioria dos estudantes na Índia. Falando sobre o ensino de português nessa universidade, descobrimos que o ensino de português começou lá desde o início de década de 90 após a colaboração do Instituto Camões, IP, com essa universidade para divulgar a cultura e língua portuguesa em grande escala.

O curso de português na Universidade de Délhi é ofertado atualmente no Departamento de Estudos Germânicos e Românicos (GRS), na Faculdade de Letras (Arts) em três níveis: (1) Nível Básico (2) Nível Intermediário e, (3) Nível Avançado respectivamente. Apuramos também que cada nível é composto de dois semestres. Contudo, esses cursos são considerados como programas em tempo parcial, portanto, qualquer pessoa que seja o aluno regular na mesma universidade (ou em outra instituição) ou um profissional trabalhando em alguma empresa e/ou um (a) funcionário (a) público (a), pode se matricular nesses cursos após um processo seletivo.

Por um lado, como nós notamos que a duração de cada nível do curso, por exemplo, Nível Básico é de dois semestres em todas as universidades públicas que oferecem o curso de português em Nova Délhi, por outro lado, testemunhamos que a duração de cada nível do curso de português no *Instituto Camões, I.P.*, da Embaixada de Portugal se estende por um semestre. Aqui quero esclarecer a dúvida de que os níveis *básico/ intermediário/ avançado* do curso do português são ensinados por um semestre, no máximo, no Instituto Camões da

Embaixada de Portugal. E, observamos que, dessa forma, todos os três níveis do curso de português levam apenas um ano e meio para terminar no Instituto Camões, IP. Enquanto isso, as universidades públicas demoram longos três anos para completar todos os três níveis de curso de português.

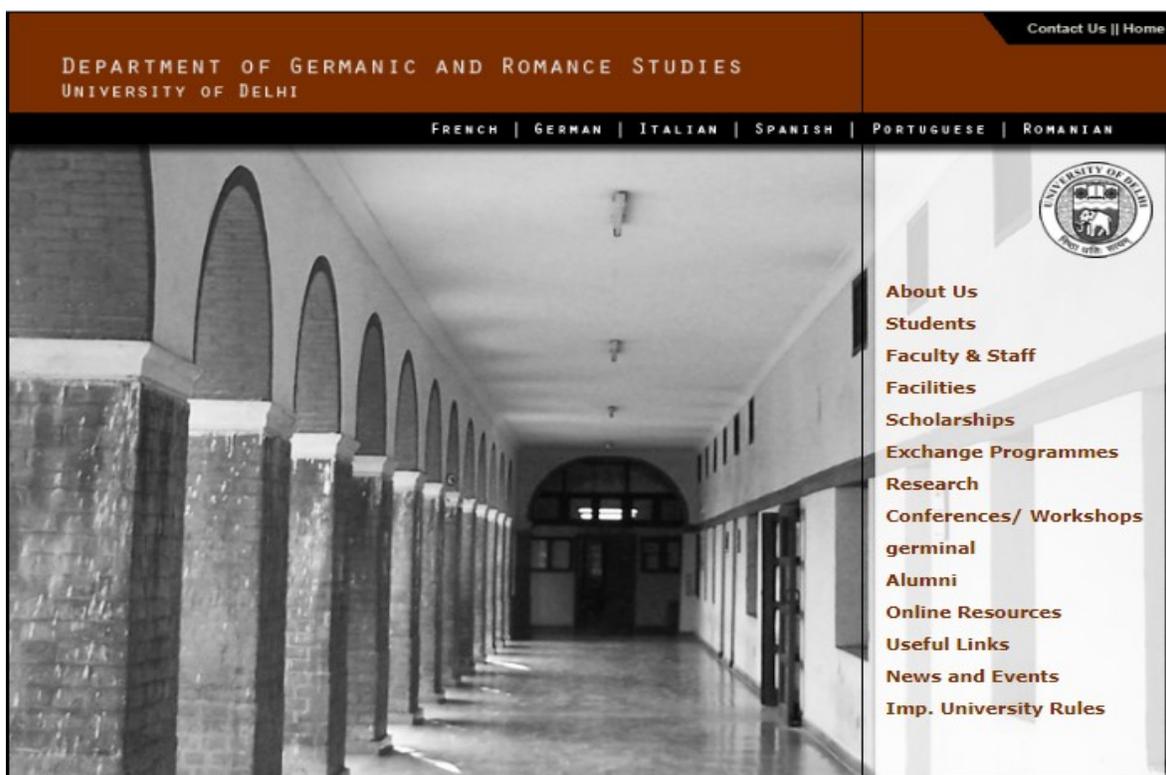
Além dos cursos de português ofertados na Universidade de Délhi, a Instituição oferta, também, um curso intensivo de português com a duração de um único ano intensivo. O curso se chama “*Intensive Advanced Diploma in Portuguese*”⁵⁵ (Diploma de Nível Avançado Intensivo em Português) como o próprio nome do programa revela para ser cumprido em tempo integral. Note-se que esse curso não é ofertado em tempo parcial. O curso intensivo ainda não cumpre o seu objetivo devido à falta de se adotar uma abordagem comunicativa na sala de aula ao longo do curso, e isso torna difícil produzir um (a) bom (a) futuro (a) profissional proficiente no idioma português.

Contudo, na última década, realizaram-se vários encontros entre a autoridade universitária e o governo de Portugal sobre o início de um curso em nível de Graduação / Licenciatura em Português nessa universidade. Também notamos que o Memorando de Entendimento (MdE) assinado entre os dois países, Índia e Portugal, no ano de 2007, não foi suficiente para que se iniciasse o curso em nível de graduação na UD.

E assim encontramos que, a Universidade de Délhi (UD) sendo uma grande universidade com o maior número dos alunos na Capital, até hoje, nem um único curso de língua portuguesa é oferecido em nível de graduação na Universidade, e nenhum curso é oferecido em estudos brasileiros em língua portuguesa também. Porém, mesmo após várias reuniões de autoridades superiores entre o governo da Índia e o governo do Brasil, onde foi assinado novo memorando de entendimento com vistas a iniciar o curso de graduação no ensino da língua portuguesa, literatura, história e cultura. Na figura 10 abaixo, o idioma português é visto como um dos seis idiomas ensinados no Departamento de Estudos Germânicos e Românicos na Universidade de Délhi.

⁵⁵ “Diploma de Nível Avançado Intensivo em Letras Português”. A informação completa sobre este curso intensivo em português pode ser encontrada no site oficial do departamento de Estudos Germânicos e Românicos da Universidade de Délhi em <http://grs.du.ac.in/courses/intensiveDiploma.html>.

Figura 10: Departamento de Estudos Germânicos e Românicos da Universidade de Délhi em Nova Délhi, Índia, onde o Português é ensinado desde os anos 90.



Fonte: Sistematização nossa (2019).

O PORTUGUÊS NA UNIVERSIDADE JAWAHARLAL NEHRU (JNU)

A *Universidade Jawaharlal Nehru* é o centro proeminente de todas as línguas estrangeiras ensinadas na Índia ou, em outras palavras, simplesmente podemos dizer que essa universidade é a sede /quartel general de todas as línguas estrangeiras ensinadas na Índia. O ensino de línguas estrangeiras começou desde o início dessa universidade fundada em 1969. Observamos que o idioma russo foi um dos mais antigos a ser ensinado na Universidade Jawaharlal Nehru, que começou em 1969. Existe um histórico do ensino do idioma russo antes de 1969 também, mas como nosso objetivo é analisar o ensino do idioma português nessa universidade mencionamos essa outra língua para apresentar uma data certa do começo do ensino de línguas estrangeiras na Índia.

Sendo a instituição principal e mais antiga de todas nas línguas estrangeiras ofertadas na Índia, a *Universidade Jawaharlal Nehru* anteriormente disponibilizava o ensinamento de português em diferentes níveis: nível básico, nível intermediário e, nível avançado da mesma forma que a Universidade de Délhi ainda oferece os cursos em Letras Português. Mas a partir do final da década de 2000, a *Universidade Jawaharlal Nehru* não oferece mais o curso de certificação no idioma português. Mas ainda oferece os cursos de proficiência em português em nível de graduação como disciplina optativa.

Figura 11: A *Universidade Jawaharlal Nehru University* em Nova Délhi, Índia, fundada em 1969, a principal instituição para aprender línguas estrangeiras na Índia

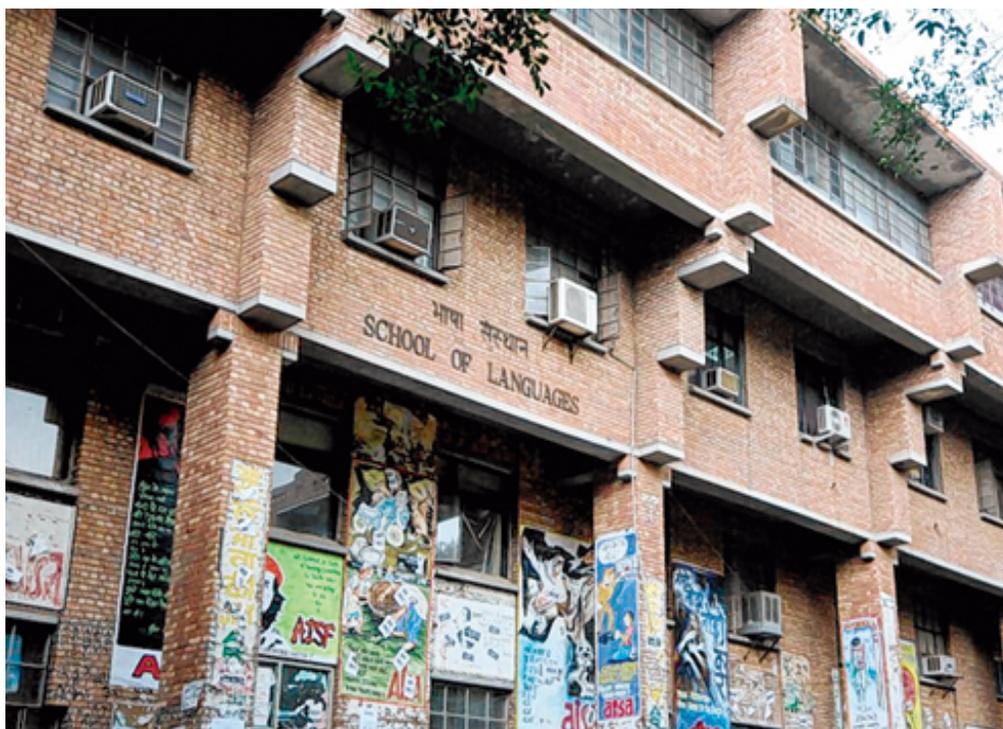


Fonte: Sistematização nossa (2019)

Como todas as línguas são ensinadas no Instituto de Letras na universidade Jawaharlal Nehru, o português também é ensinado nesse instituto da universidade. O Instituto de Letras se chama “*School of Language, Literature and Culture Studies*”, e descobri que esse Instituto oferece quase todas as línguas estrangeiras ensinadas na Índia. Os cursos de idiomas estrangeiros são oferecidos nos níveis de graduação e pós-graduação, além de alguns cursos de certificação. Conforme mencionei na parte teórica desta

dissertação, as línguas estrangeiras ensinadas nessa universidade são o alemão, árabe, chinês, coreano, espanhol, francês, japonês, persa e russo nos níveis de graduação e mestrado. A universidade oferece o doutorado também nessas línguas nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas, literatura e tradução.

Figura 12: O Instituto de Letras na *Universidade Jawaharlal Nehru* em Nova Délhi, Índia, onde o Português é ensinado desde os anos 90.



Fonte: Sistematização nossa (2019)

O curso de português é ofertado como optativo em tempo parcial desde o seu início para os alunos de graduação no Centro de Espanhol e Português do Instituto de Letras da Universidade Jawaharlal Nehru. Entretanto, anteriormente, os cursos foram ofertados em três níveis abaixo mencionados para alunos de qualquer curso: Nível básico; Nível intermediário; e Nível avançado.

Apurei por meio de consultas que esses cursos acima mencionados não existem mais nessa universidade. O Português é ofertado apenas como disciplinas optativas e são seis as disciplinas conforme listadas: Português I, II, III, IV, V e VI.

São os alunos de graduação de diferentes línguas que tomam essas disciplinas de português como optativas ao longo do curso de graduação para conseguir o título de graduação e licenciatura em outra língua. Observei, também, que o centro de espanhol e português assinou um memorando de entendimento (*MoU*) com o Instituto Camões, I.P de Portugal em 2007. Todavia, não sendo ensinadas essas disciplinas supracitadas em regime regular, tendo as disciplinas optativas beneficiado imensamente os estudantes e pesquisadores da universidade que estão realizando pesquisas na área de estudos latino-americanos.

Não obstante, observei que os cursos optativos não proporcionam competência comunicativa aos aprendentes uma vez que as disciplinas de Português não são obrigatórias. Note-se que o professor que ensina o idioma português presta pouca atenção à comunicação na língua-alvo. Por isso concluo que o Programa necessita de um novo plano de curso de português possivelmente guiado por uma abordagem comunicativa que pode incentivar a competência comunicativa nos aprendentes durante um ano de aprendizagem do idioma português. O protoplano de curso sob uma abordagem comunicativa deverá proporcionar oportunidade de revisão dos programas e recuperar o propósito comunicativo a ser desenvolvido pelos aprendentes ao longo do curso do idioma português como língua-alvo.

O PORTUGUÊS NA UNIVERSIDADE JAMIA MILLIA ISLAMIA

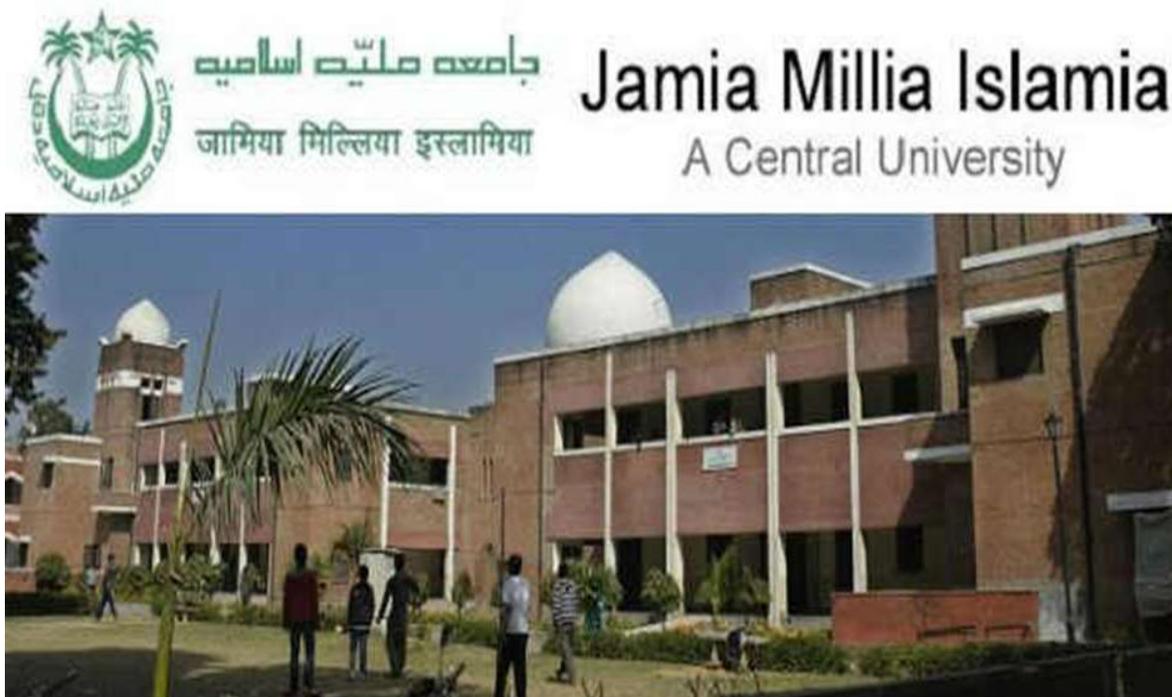
A *Universidade Jamia Millia Islamia* sendo a terceira universidade federal importante no coração de Nova Délhi, facilita o ensino de português em vários níveis a partir dos meados da década de 2000. Conforme expliquei na fundamentação teórica da dissertação, a Universidade tem sido ativa na busca de novos modos de divulgar e realizar o ensino de português a partir de últimos 5 anos convidando escritores e professores do Brasil para palestras sobre literatura brasileira e aulas magnas do Português do Brasil buscando a interface com o Português de Portugal na fala e na redação. Mas, a tarefa ainda não ganhou reconhecimento quanto a sua pretensão de revigorar a perspectiva brasileira da língua portuguesa.

Registro a oferta do idioma português em tempo parcial apenas ensinado nessa universidade nos seguintes níveis convencionais: básico, intermediário, e avançado. Cada

nível é ensinado em dois semestres nos quais o foco principal do professor é a gramática (a forma da língua). Em razão disso, revelam os participantes, após completarem três anos de estudos no nível avançado, não conseguem produzir enunciados na língua alvo. Nota-se que o padrão curricular do ensino do português desta universidade é o currículo do Instituto Camões, I.P. de Portugal, que é igual que o padrão da Universidade de Délhi. Encontrei, também, a asserção de indivíduos entrevistados de que o currículo do Instituto Camões, I.P. seria o modelo para esse currículo e planos de cursos. Como testemunhei vários casos de colegas que estavam aprendendo o português durante 2 a 3 anos de ano 2009 – 2012, solicitei que os entrevistados dissessem se conseguem comunicar-se em português após 2 ou 3 anos de aprendizagem do Português. “Não possuo confiança na minha expressão em língua portuguesa, mesmo tendo concluído o nível mais elevado da língua.”

Sendo uma instituição do ensino superior antiga para a população de minoria muçulmana na Índia em Nova Délhi, essa universidade é conhecida pela sua diversidade linguística e também cultural. Isso pode ser visto na imagem da universidade mostrada na figura 12, onde o nome da universidade está escrito em três línguas: árabe, hindi e inglês respectivamente. Nota-se que o ensino do idioma Português é ofertado no Centro de Estudos Espanhóis e Latino-Americanos dessa universidade desde meados dos anos 2000.

Figura 13: A *Universidade Jamia Millia Islamia* em Nova Délhi, Índia oferece o ensino do Português desde meados dos anos 2000



Fonte: sistematização nossa (2019)

Como cinquenta por cento de vagas são reservadas para alunos muçulmanos na Universidade de Jamia Millia Islamia, ela oferece boas instalações acadêmicas para os estudantes muçulmanos e não muçulmanos em geral. E tem várias casas de estudantes também dentro do campus da universidade.

Contudo, além das três instituições superiores proeminentes e supracitadas existentes em Nova Délhi, recentemente abriram serviços instituições particulares em Nova Délhi que colaboram com a embaixada de Portugal para ofertar os cursos do ensino do português para fins específicos. Essas instituições particulares oferecem cursos de português para que os aprendentes consigam empregos em empresas, por exemplo, nas firmas multinacionais ou transnacionais. Dessa forma, observamos que ainda falta proporcionar uma capacidade de uso de língua–alvo que um professor de português indiano não consegue realizar com os

aprendentes dele na sala de aula. Uma dessas instituições particulares oferecendo os cursos de português se chama LangÉcole. LangÉcole é uma escola particular de línguas localizada no coração de Nova Délhi que começou oferecer cursos do idioma português a partir do ano de 2015.

Como o primeiro curso de português em Nova Délhi começou no Instituto Camões da Embaixada de Portugal em 1992, é a embaixada de Portugal que, até certo ponto, proporciona as melhores chances de se adquirir uma competência de uso de língua-alvo, mas a porcentagem de sucesso real na aquisição da língua ainda é baixa. Constatei, também, que devido a serem pagos os cursos da Embaixada de Portugal no Instituto Camões, muitos aprendizes não se inscrevem devido às taxas de matrícula. Os aprendentes, em geral, são profissionais de firmas e os funcionários que trabalham em empresas multinacionais. Mas, vemos também que a Embaixada de Portugal não poderia fazer melhor esforço para divulgar o ensino do Português como L2 em comparação com o ensino de outras línguas estrangeiras, como francês, espanhol, alemão, japonês, chinês e outros na Índia.

Em 2007, o Instituto Camões, I.P. assinou um Memorando de Entendimento (MeD) com a *Universidade de Jadavpur* em Calcutá, na região leste da Índia, para começar cursos de português em regime de cursos a tempo parcial. E os cursos de português foram lançados na *Universidade de Jadavpur* no mesmo ano. Encontramos que a cidade de Calcutá tem muita arquitetura de extrato português que foi construída por imigrantes Goeses a partir do final do século XIX. Nota-se que Calcutá foi a capital da Índia durante o domínio britânico até 1912. Atualmente, Calcutá é a capital do estado de Bengala Ocidental, no extremo leste da Índia. Por um lado, observamos que nos últimos cinco anos, muitas firmas globais, empresas de Software, Recursos Humanos e outras empresas transnacionais estabeleceram escritórios em Calcutá, onde haverá demanda de falantes de vários idiomas estrangeiros. Lamenta-se hoje que os cursos de português na Universidade de Jadavpur foram encerrados há mais de três anos.

Os cursos na universidade foram ofertados nos mesmos três níveis: básico; intermediário; e avançado I. Porém, esses cursos a tempo parcial foram retirados da Universidade de Jadavpur devido à falta de fundos para pagar professores de língua portuguesa e ao não cumprimento do objetivo principal do memorando de entendimento

(*MoU*) assinado entre a *Universidade de Jadaypur* e o Instituto Camões, I.P. na última década.

Contudo, encontramos que a cidade de Calcutá sendo a antiga capital da Índia, também foi também importante núcleo cultural do país. A cidade foi o centro de negócios da Índia durante o domínio britânico e, mais uma vez, testemunhamos que, a Índia sendo um grande centro do bloco econômico mundial, o BRICS, possui sedes de grandes empresas em diferentes regiões metropolitanas. E desde o início da década atual, várias firmas globais começaram a abrir escritórios em Calcutá também, que é única cidade metropolitana no leste do país. Como as empresas multinacionais localizadas em outras grandes cidades da Índia, como Bangalore, Chennai, *Gurgaon*, Hayderabad, Mumbai, *Noida*, Nova Délhi e Pune precisam de falantes do português para ajudar a realizar negócios internacionais, na atualidade, as empresas localizadas na cidade de Calcutá também precisarão desses falantes do Português no futuro.

Portanto, permanece uma necessidade de restaurar os cursos em língua portuguesa oferecidos anteriormente na Universidade de Jadaypur, com um novo plano de curso e novas parcerias, quiçá com o Brasil e Angola, e, por isso, de iniciar novos cursos de aprendizagem do idioma português nas instituições não apenas localizadas em Calcutá, mas nas instituições localizadas em todo o estado de Bengala Ocidental. E como observamos que os cursos de língua portuguesa baseados na abordagem gramatical não resultam frutíferos, o foco primordial de novos cursos de português será desenvolver a competência comunicativa dos alunos, e, por isso o curso pode ganhar potência se for dirigido à comunicação para que os aprendentes que se formam em língua portuguesa, encontrem um bônus / recompensa.

Devido ao crescimento do número de empresas multinacionais e transnacionais em nosso país nas últimas décadas (a partir dos meados da década de 2000), cresceu a demanda dos falantes do idioma português nas empresas transnacionais, especialmente nas áreas de saúde e de informática, e em todos outros tipos de negócios que vêm no bojo do tratado de países do bloco econômico BRICS. Descobrimos que, com a formação do fórum econômico BRICS em 2003, cresceu a esperança dos países como Brasil, China, Índia, Rússia e África do Sul em todos os setores de investimentos internacionais devido à abundância de recursos naturais, recursos humanos e mãos de obra dos países membros.

Entretanto, além da China, a Índia tem muitas empresas na área de desenvolvimento de software e de suporte à tecnologia da informação, empresas proeminentes da tecnologia e informática (TI):

1. *HCL Technologies Limited;*
2. *Infosys;*
3. *Mphasis Limited;*
4. *Oracle Financial Services Software Limited;*
5. *Patni Computers System;*
6. *Satyam Computers System Limited;*
7. *TATA Consultancy Services;*
8. *Tech Mahindra Limited;*
9. *Wipro Limited; e,*
10. *3i Infotech Limited*⁵⁶

Todas as empresas indianas supracitadas oferecem empregos a falantes do idioma português, e a maioria delas precisa de um assessor nas línguas estrangeiras relevantes nos seus escritórios para que possa treinar engenheiros e outros que trabalham nas áreas de desenvolvimento de Software e o suporte de Software para que possam interagir com os clientes do Brasil diretamente. Contudo, observei nas consultas que realizei, que todas essas empresas não têm o acesso direto ao ensino de português nas suas sedes e filiais, por isso têm de contratar falantes de português eventuais que possam trabalhar na empresa e ajudar os engenheiros e outros tipos de funcionários na resolução de negócios entre os dois países, Brasil e Índia.

Devido ao fato de o inglês ser a língua oficial em todas as firmas privadas localizadas na Índia, o país é o maior destino do mundo nos setores de *Business Process Outsourcing–BPO* (Terceirização de Processos de Negócios⁵⁷) e *Knowledge Process Outsourcing–KPO* (Terceirização do Processo de Conhecimento⁵⁸). Os setores de BPO e KPO precisaram cada vez mais de mais empregados que falassem o português entre 2009 e

⁵⁶ Informação obtida de <https://business.mapsofindia.com/software-companies-india/> no dia 12 de fev. de 2019.

⁵⁷ “Terceirização de Processos de Negócios” é a tradução de *Business Process Outsourcing* que é a palavra amplamente utilizada no mundo de negócios globalmente.

⁵⁸ “Terceirização de Processos de Conhecimento” é a tradução de *Knowledge Process Outsourcing*.

2016 na Índia. E esse foi o fruto do crescimento de negócios em todos os setores entre os dois países signatários do BRICS, o Brasil e a Índia.

No que tange à demanda do idioma português nas firmas na Índia, encontramos mais firmas globais na Índia que têm fornecido bons empregos para falantes de português em todos os setores de negócios internacionais que viraram transnacionais atualmente. Os nomes de algumas firmas proeminentes não estão escondidos a ninguém no mundo empresarial, e alguns nomes das empresas são bem conhecidos entre todas as pessoas do mundo, como a Facebook, Google e Microsoft, por exemplo.

Os nomes de algumas das principais companhias internacionais que têm escritórios em diferentes cidades da Índia e oferecem empregos em português estão abaixo:

1. Accenture;
2. Amazon.com;
3. Amdocs;
4. Facebook;
5. Google Índia;
6. IBM;
7. Microsoft
8. Oracle.

Além das grandes empresas mencionadas, há várias outras empresas multinacionais de terceirização que têm muitos empregos para falantes de língua portuguesa. No meu próprio caso, por exemplo, trabalhei como tradutor e intérprete dos idiomas espanhol e português a tempo parcial, fornecendo serviços relacionados a negócios para empresas e clientes internacionais em várias firmas multinacionais entre 2010 e 2016 nos setores de saúde, farmacêutico, da construção, *BPO*, *KPO*, siderurgia e software em toda a Índia. Porém trabalhei como empregado regular nas empresas de Software e na Organização de Recursos Humanos (ORH) em Nova Délhi e em Mumbai durante os anos 2012 e 2016.

O Brasil sendo o maior país da América Latina e, ocupando 47% das terras da América do Sul, acaba por gerar grande interesse de muitos pesquisadores acadêmicos indianos também a partir da última década. E, portanto, os pesquisadores e professores universitários estão realizando pesquisas sobre estudos na área das relações internacionais

do Brasil. O Centro de Estudos Adultos e o Centro de Estudos Latino-americanos na Universidade Jawaharlal Nehru em Nova Délhi são alguns exemplos disso proporcionando pesquisas sobre o Brasil, além de outros países da América Latina.

Tendo mencionado anteriormente os nomes de poucas instituições na Índia onde o português é ensinado, o ensino do idioma português ainda é limitado e tem pouca oferta de locais de estudo da língua. Contudo, como tem poucos e dispersos lugares de oferta da língua, não há um currículo padrão reconhecido no país. As universidades, instituições e as escolas que vão começar os cursos de idioma português, muitas vezes não possuem um modelo do currículo e não estão atualizadas na geração de planos de estudo atualizados e informados. Neste caso, a oferta de um protoplano poderá incentivar as instituições a inovar, iniciar ou renovar os planos de cursos que já conhecemos por serem os que professores utilizam no ensino convencional na atualidade.

Defrontado com essas situações de oferta de situações de aprendizagem do português brasileiro na Índia, e como os cursos de Português do Brasil hoje ofertados nas instituições superiores da Índia que resenhei, os cursos específicos de português tomaram novas dimensões no protoplano que passo a demonstrar na próxima seção. Há razões para se investir em parte nas situações de ensino de PLE para fins específicos ditas ELFE pelas demandas dos aprendizes na busca de trabalho em empresas multinacionais de informática, saúde, BPO, KPO e em outras firmas supraditas. Esses planos de curso podem ser lançados em colaboração com instituições públicas e privadas a partir das universidades em seus círculos de pesquisa nas cidades metropolitanas onde haja emprego para falantes de português. Os cursos também vão ajudar os pesquisadores acadêmicos pesquisando na área farmacêutica, de turismo e das relações internacionais.

4.3 PROPOSTA DO PROTOPLANO

Esta seção destina-se à proposta de macroplanos de cursos de PLE, objetos da pesquisa desta dissertação que resultou na elaboração de planos indutores de outros a serem oportunamente introduzido em instituições interessadas da Índia. Um protoplano não é feito para uma instituição ou uma universidade em particular. Um plano nessa categoria tem que se adaptar e/ou ser modificado segundo as características observadas nas instituições que

vão iniciar o curso de ensino da língua portuguesa. Como o proptoplano de curso de PLE armado em nível inicial básico se endereça a qualquer instituição pública ou particular da Índia (que incluem as escolas públicas e particulares, as universidades/instituições federais e estaduais), as proposições apresentadas nesta obra baseiam-se no modelo da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) de Almeida Filho (1993, 2013). Esse modelo sintetiza teorizações anteriores sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas e expande seu raio potencial de ação.

O modelo OGEL envolve quatro fases de que se compõe o ensino de qualquer língua no plano prático do trabalho de professores e aprendentes:

- (i) O do planejamento de cursos;
- (ii) O da produção ou seleção de materiais didáticos;
- (iii) O de procedimentos de ensinar e aprender para oportunizar a vivência da língua-alvo (método); e,
- (iv) Enfim, o da avaliação de desempenho dos aprendizes.

Dentre as materialidades possíveis a proposta deste estudo que se apresenta neste capítulo 4 a composição fundamentada de um protoplano de curso inicial de PLE e cultura associada (brasileira, neste caso) foi a fase focalizada. Fica explicitado aqui que não houve intenção de se avançar no estudo sobre as fases seguintes do plano profissional concreto, ou seja, as dos materiais, experiências de vivência da língua alvo e avaliação de resultados. Outros estudos semelhantes a este poderão materializar necessidades posteriores de atender a essas fases específicas.

Ao propor o curso inicial de português potencialmente útil a instituições indianas interessadas, o protoplano, vai além das instituições públicas e particulares, podendo servir a empresas multinacionais e transnacionais quem têm escritórios e filiais nas cidades da Índia e, por fim, ao estudo privado da língua onde classes coletivas não possam ser formadas e geridas. Ademais, o objetivo de elaborar este plano não se limita apenas à educação de língua portuguesa nas instituições das cidades metropolitanas com rendimentos altos, mas também para difundir o curso de língua portuguesa em instituições estaduais e regionais nos quais se identifique demanda pela língua alvo por parte de estudantes de qualquer extrato econômico e social não importando se os aprendentes tenham frequentado escolas públicas

ou particulares. Dessa forma, a aprendizagem do idioma português pode ser um acréscimo cultural acessível a todo e qualquer estudante que deseje iniciar a aquisição dessa língua que guarda um histórico de proximidade com a Índia.

4.3.1 PLANO E JUSTIFICATIVA

Este protoplano de curso é para aprendentes iniciantes de língua portuguesa em dois segmentos que podem ser distribuídos em dois semestres letivos ou em menos tempo, se o ensino for intensificado em estágios mais compactados. Os cursos serão ofertados em dois estágios que denominei **BÁSICO I** e **BÁSICO II**. Por nível básico refiro-me ao estágio de adiantamento na aquisição ou estudo de uma língua no qual o vocabulário é limitado e controlado, para evitar a ocorrência de erros, os quais são considerados um desenvolvimento indesejável a ser evitado e a pronúncia é ensinada desde o início, em laboratórios ou em atividades em sala controladas pelo professor (GLOSSÁRIO GLOSSA, 2017). Além disso, como define no Glossário de Linguística Aplicada, o NÍVEL BÁSICO supostamente atribuível a aprendizes iniciantes que começam a construir conhecimentos e desempenho numa nova língua descolando-se da condição de não falantes embora indique habilidades muito confinadas de uso comunicativo (GLOSSÁRIO GLOSSA, 2017).

Os conteúdos do curso contêm especialmente atividades previstas ao redor dos temas de viagens, negócios, vida na cidade, o mundo das culturas de língua portuguesa, aspectos da história e da geografia do Brasil e lugares de aventuras, entre outros mais. O curso ofertado no protoplano de dois semestres está completamente fundamentado na abordagem comunicativa do ensino de línguas para facilitar a aquisição de um nível inicial de uso comunicativo entre aprendizes após 80 horas de práticas e estudo nos dois segmentos previstos.

Para elaborar o protoplano balizador de cursos nesse nível Básico em dois estágios subsequentes empreguei o roteiro de ações planejadoras fornecido por Almeida Filho (2012) e exercitado antes por Viana (1997) e MACEDO (2016).

Quadro 10: Roteiro de preparo de planejamento

Roteiro de elaboração de planejamento	
O que está previsto teoricamente?	Como agi neste projeto
(1) Estabelecer a abordagem orientadora	(1) Abordagem comunicativa indicada por sua capacidade de apoio ao uso da língua desde o início
(2) Analisar o contexto de realização do curso: (a) Quem é o aluno: por meio do levantamento de dados contextuais e com foco nas necessidades, interesses, expectativas e eventuais fantasias dos aprendizes; (b) Traçar os objetivos a serem alcançados após o resultado do levantamento dos dados acima; (c) Refletir sobre a elaboração das unidades que levarão à experiência do aluno com amostras selecionadas da língua-alvo;	(2) No primeiro dia de aula: (a) Conhecer os alunos: coletar dados confirmatórios; (b) conciliar dados obtidos da situação real com o plano amplo já dado no protoplano e confirmar objetivos; c) Refletir sobre os objetivos e sua viabilização mediante materiais, experiências vividas e modos de avaliação coerentes para se atingirem metas estipuladas.
(3) Elaborar as unidades;	(3) As unidades já foram definidas a partir de temas e seus tópicos. Ver esboço inicial de cinco unidades.
(4) Colocar plano em pilotagem;	(4) O material está em constante ajuste por sua própria natureza sensível a realidades em fluxo.
(5) Avaliar o planejamento;	(5) O planejamento prevê flexibilidade do professor e busca constante por realizar as metas de níveis de desempenho na língua estipuladas numa busca consensuada.
(6) Admitir alterações /ajustes /reelaboração.	(6) Alterações, ajustes e reelaboração foram previstos no plano.

Fonte: Baseado em VIANA (1997) e MACEDO (2016).

Os objetivos deste protoplano foram explicitados várias vezes ao longo da dissertação, à medida que chegavam dados do múltiplo contexto indiano. Um dos objetivos principais da pesquisa foi o de providenciar a satisfação de necessidades de aprendizagem dos aprendizes e escrevê-las no plano para que os aprendentes estivessem representados e o planejador bem preparado para entrevistas ou consultas aos reais alunos quando uma situação verídica estivesse em pauta. Portanto, os objetivos escritos no plano incluem cenários de uso como *conversar na língua-alvo* para se conseguir emprego em firmas particulares no campo da interpretação e tradução, por exemplo. Neste caso, já ficam sublinhados traços distintivos de um plano de curso comunicativo que atenderá à necessidade de uso da língua alvo para comunicação ou interação com outros usuários da língua.

Em geral, cada professor, nas suas salas de aula, tem a sua própria abordagem ou filosofia de trabalho docente para o ensino de línguas. Macedo (2016) salienta duas grandes abordagens no ensino-aprendizagem de línguas: (i) a abordagem gramatical e (ii) a abordagem comunicativa. Apoio essa classificação interna da disciplina Ensino de Línguas em que uma grande abordagem, a gramatical ou sistêmica formal baseada nas formas gramaticais em que a língua era concebida, se opõe a outra fundamentada no uso e construção de significados apoiada em terminologia suficiente para essa perspectiva. Os alunos costumam estudar a língua por vários anos sem poder, ao final dos estágios, comunicar-se na língua-alvo. A abordagem comunicativa é significativa e facilita a familiarização dos aprendentes 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.

A abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdos, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de 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. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas com alta prioridade (LEFFA, 1988 apud MACEDO, 2016, p. 39).

Como a abordagem gramatical não defende a aprendizagem centrada no aluno e não atende à necessidade de aprender a língua já no uso situado dela, o propósito deste

protoplano de curso não vai na direção da abordagem gramatical. Por isso, focalizamos, ao longo do plano, na competência comunicativa dos aprendizes dentro do prazo da duração do curso de um ano, que é dividido em dois semestres; nível básico – I e nível básico- II, por exemplo. Neste caso, o ensino do idioma português deve começar pelo plano de curso, conforme, Almeida Filho (2017) afirma que o propósito do profissional sejam as aulas, tidas como experiências centrais na língua-alvo rumo a uma possível ou provável aquisição.

Ser um professor comunicativo em sala de aula significa: (1) providenciar aos aprendentes experiências de aprender com conteúdos significativos e relevantes para a formação e crescimento intelectual; (2) empregar o nome comunicativo para tratar da aprendizagem na língua-alvo como tópicos interessantes, cenários, funções comunicativas, tarefas comunicativas, papéis sociais; (3) aceitar e entender o papel da língua-materna como apoio, inclusive nos erros cometidos na língua-alvo como sinal de crescimento; (4) representar temas e conflitos relacionados à vida dos estudantes como problematização e ação dialógica; (5) disponibilizar condições de aprendizagem subconsciente que envolva o aprendente para um conhecimento consciente de regularidades linguísticas que embasam o uso comunicativo na nova língua; (6) respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas; (7) verificar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo. (ALMEIDA FILHO, 2015a apud MACEDO, 2016, p. 41).

Foram, ainda, explicitadas no nosso plano de curso, as justificativas mais gerais para se aprender o português como uma língua-alvo nos termos do que projetou Almeida Filho (2015, p. 40) como um roteiro mínimo de algumas categorias de importantes objetivos que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira e algumas das suas materializações possíveis nos variados contextos.

Os objetivos são: (a) linguísticos; (b) educacionais; (c) culturais; (d) práticos; e, (e) psicológicos.

(a) Linguísticos

– compreender o funcionamento da LE e através disso compreender melhor os mecanismos de funcionamento da língua materna (LM).

(b) Educacionais

- compreender e conhecer a cultura da L – alvo;
- desenvolver capacidade de reflexão, observação, iniciativa e julgamento;
- apreciação de valores, atitudes mentais positivas e socialmente úteis;
- possibilidade de formação na língua-alvo.

(c) Culturais

- compreender especificidades de aprender uma LE, estar sensível a fenômenos políticos, influências econômicas, culturais e preconceitos;
- abrir-se para o (a) outro (a) interessar-se por culturas estrangeiras, firmando o conhecimento da própria cultura e o respeito por ela sem perder a postura crítica a seu respeito;
- servir-se do conhecimento técnico–científico–cultural que circula na L – alvo;
- participar da diplomacia cultural instaurando vínculos entre pessoas e instituições dos países implicados.

(d) Práticos

- aprender língua viva, alternativa de comunicação e interação, conversível em possibilidades de empregos e oportunidades de viagens ao mundo de língua–alvo;
- construir novas competências comunicativas para o êxito na vida.

(e) Psicológicos

- sentir-se mais polivalente;
- experimentar estar na posição de outras pessoas;
- aumentar a segurança pessoal (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 41).

Apresentamos uma taxonomia adequada para definir os objetivos das unidades no Quadro 11 que será necessária na elaboração do plano.

Quadro 11: Uso da taxonomia para a Especificação de Unidade/Temas

TEMAS	TÓPICOS	RECORTES COMUNICATIVOS	FUNÇÕES
-Ecologia	-Ecologia em casa	- Δ ⁵⁹ e discutir	-Afirmar
-Drogas	-Ecologia ao	-Tomar notas depois de	-Concordar
-Cultura	redor	relatos orais e escritos	-Interromper
-Educação	-Destruição das	-Escrever relatórios	-Expressar
-Esportes	teses sobre a	-Resumir um texto	opinião
-Família	camada de ozônio	-Ouvir um Δ e tomar	(aberta/com
-Hábitos	-Movimentos	notas	reserva)
alimentícios	ecológicos	-Transformar a	-Discordar
-Interesses	-Consciência e	representação não	-Definir
especiais	educação	verbal em discurso	-Exemplificar
-Comunicar-se	ecológica	verbal	-Comparar
pela Internet	-Amazônia	-Conversar sobre	-Listar
-Juventude	-Metanol	anotações e compará-	
-Lazer	-Indígenas	las	
-Meios de	brasileiros	-Conversa de	
transporte	-Elementos de um	encerramento ao final	
-Música	ecossistema	de unidade/tema	
-Relaciona- mentos			
-Viagens			
-Violência			

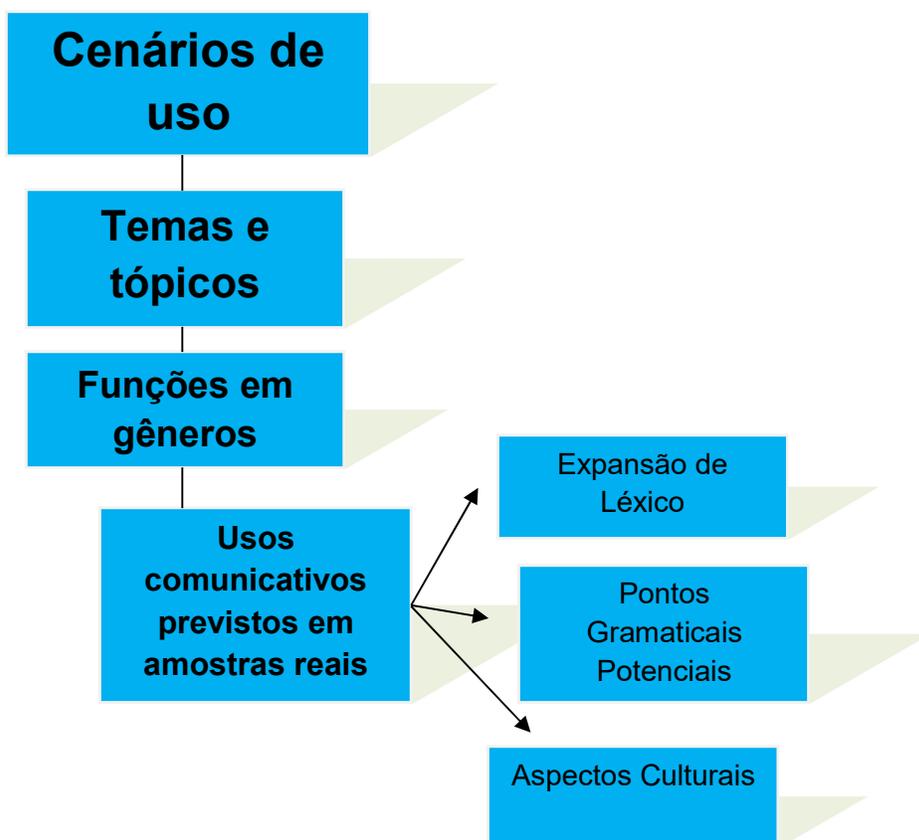
Fonte: Baseado em ALMEIDA FILHO (2015).

Para Almeida Filho (2016 apud MACEDO 2016), o tema comanda a ação organizadora do (a) professor (a) materializada no plano de curso inicialmente. O nosso planejamento é temático no qual os temas são os elementos de partida. Nossa proposta de plano de curso está apresentada por cenários, temas e tópicos. E depois surgem os tópicos

⁵⁹ Δ = Ler e compreender a língua oral (assistir) com compreensão.

com base num tema definido, assim os tópicos sugerem os recortes comunicativos /léxicos potenciais e as funções comunicativas. Como a consequência, esses léxicos potenciais e funções comunicativas preconizam as realizações de funções ou expoentes comunicativos. Para Macedo (2016) a realização da função é o ponto-chave de qualquer plano de ensino, pois indica a natureza dos pontos gramaticais que vai ser vivida e talvez explicitada na sala de aula, além de incrementar escolhas lexicais, antes sugeridas já pelos tópicos, e os aspectos culturais, como mostrado na Figura 14, hierarquicamente.

Figura 14: Esquema de elaboração de um planejamento de curso comunicativo



Fonte: ALMEIDA FILHO (2015c).

Como estive envolvido com a elaboração do plano de curso para o nível iniciante, precisei dividi-lo em estágios iniciante I e iniciante II perfazendo o chamado Nível Básico no esboço de protoplano de curso. Neste caso, o Glossário de Linguística Aplicada usa

nomenclatura sinônima e o chama de nível elementar, conforme Macedo (2016, p. 85), que quer dizer,

Nível inicial supostamente atribuível a aprendizes principiantes que começam a construir conhecimentos e desempenho interativo numa nova língua descolando-se da condição de não falantes embora indique habilidades muito limitadas de uso comunicativo (PROJETO GLOSSA, 2016 apud MACEDO, 2016, p. 85).

No quadro 12, apresentamos a estrutura de aulas do nível básico –I, explicando a duração de cada aula, números de aula semanal e mensal, e, por fim número de aulas totais ao longo do primeiro semestre do curso. E no quadro 13, apresentamos nosso esboço da proposta do protoplano de curso para Iniciantes.

Nível Básico Estágio I (Nível B I)

O nível Básico (estágios I e II) está previsto para durar 120 horas e aproximar-se de um nível de desempenho comunicativo compatível com esse número de horas de prática dada uma abordagem comunicativa de trabalho com os alunos. Os estudantes têm 30 encontros de duas aulas cada em cada um dos dois estágios do Nível Básico ao longo de cada quadrimestre. Cada encontro / aula é de duas horas e há dois encontros / aulas semanais e no total, por volta de 8 aulas mensais.

Quadro 12: A Estrutura de Aulas do Nível Básico – I

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)

Básico –I

- Número de unidades = 5;
- Cada unidade é dada em quatro ou cinco (5) aulas de duas horas; no total, são dez horas (10 horas aula) dedicadas a cada unidade temática;
- São necessárias pelo menos 05 unidades no total para o curso de nível básico em cada um dos dois estágios.

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
<p>Tópicos: (1) a nossa identidade ao estudar o Português como uma segunda língua</p> <p>(2) escrever informações pessoais e escrever quem somos;</p> <p>(3) escrever currículo (Curriculum Vitae);</p> <p>(4) escrever a descrição de pessoas a partir do CV;</p> <p>(5) praticar escrever cartas ou mensagens eletrônicas para amigos;</p>

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)⁶⁰; (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

⁶⁰ 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) participio; (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 protoplano (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)

O capítulo seguinte (Capítulo V) é a conclusão desta dissertação. Respondendo as perguntas de pesquisa, sugiro recomendações para futuros trabalhos e encerro minha dissertação dando notícias do trabalho.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 PRINCIPAIS CONCLUSÕES

O último capítulo desta dissertação visa estabelecer conclusões em relação ao trabalho relatado e sugerir recomendações para futuros trabalhos relacionados ao tema principal da racionalização de cursos de Português Língua Estrangeira para níveis diversos e subsequentes em países e culturas distantes. Durante esta dissertação foram analisados diversos aspectos relativos às condições do ensino de línguas e do PLE em particular na Índia, as condições gerais de ensino do Português nesse país na atualidade no cenário múltiplo da convivência e da instrução de línguas que podem ser herdadas e francas, regionais francas, regionais oficiais, primeiras maternas ou não, segundas e estrangeiras. No capítulo anterior, busquei analisar os documentos separados como corpus proveniente de várias diversas fontes e propor as bases de um protoplanejamento de curso para o Português e cultura brasileira. Esbocei, por fim, o plano de curso de nível básico dividido em dois estágios que poderiam ser quadrimestrais para aprendizes iniciantes genéricos. Conhecido o contexto real de aplicação do protoplano, medidas de ajuste local nas categorias utilizadas para a composição do plano poderiam ser efetuadas.

No capítulo 2, mostrei a teoria de diferentes fontes sobre o ensino comunicativo de línguas e o seu efeito na elaboração do plano que serve de guia geral para a oferta de cursos e disciplinas em estágios crescentes de adiantamento na língua alvo, o PLE. Em larga medida a teoria e procedimentos operatórios para a concepção dos planos nos dois estágios iniciais foram suficientes e satisfatórios até o estágio planejador que funciona como mapa do grande percurso de ensino de uma língua. A fundamentação teórica levou em conta neste caso a imensa variabilidade de status entre as línguas vivas do subcontinente indiano e o uso do conceito de um protoplano parece de fato ser capaz de induzir mudanças e inovações no presente estado da oferta de cursos no imenso território da Índia onde o Português goza de

status histórico de permanência viva colonial, mas de pouca penetração no *establishment* escolar e das universidades.

Mostrei, ainda, através de teoria criada pelos diferentes autores, como é possível descrever o modo comunicativo de conceber a organização de cursos que inverte completamente a ordem das categorias de planejamento deslocando a forma para as últimas posições e alçando categorias comunicativas para as posições mais altas e influentes como na definição de temas e tópicos justificáveis para início e direção de todo o processo ensinador. Para dar organicidade aos elementos considerados centrais no planejamento, confirmou-se na fase trabalhada da montagem do plano que o modelo OGEL de representação dos processos de ensino e aquisição de línguas o acerto da visão de conjunto para a elaboração do protcurso de Português. O ensino de línguas, conforme o modelo OGEL, começa exatamente com a definição do plano de curso orientado por uma abordagem ou visão filosófica que lhe empresta uma qualidade definida de ajuste com a realidade. Iniciar a definição de rumo pedagógico por categorias da interação propositada e não pela gramática pode representar uma visão refrescante e motivadora aos potenciais alunos num cenário marcado pela gramatização de longa existência nas instituições indianas que foram analisadas quanto ao processo de ensino do PLE.

No capítulo 3, que trata da metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada, concluo que o método analítico interpretativo era, de fato, o mais conveniente para este estudo de caso calcado na análise de documentos e de observações diretas da realidade. Não pretendia desde o início adentrar o mundo da intervenção em busca de efeitos específicos das escolhas feitas neste estudo, mas esse caminho fica certamente mais viável agora que o metaplano de curso foi composto e novas situações possam recrudescer no país alvo.

No capítulo 4 das análises e discussões, a situação linguística da Índia e sua relação específica com a língua portuguesa e a expectativa de novas e aprofundadas relações com o Brasil surgiu de modo claro e até surpreendente, mesmo para um indiano que cresceu e se educou naquele contexto múltiplo. O efeito potencial no público acadêmico brasileiro e mesmo português do aprofundamento do conhecimento sobre o estamento das línguas na Índia servirá de imenso apoio para políticas ou iniciativas isoladas de trabalho com o PLE no campo dos idiomas naquele país.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Após esboçar o prototipo teria sido revelador e confirmatória a observação da implementação do plano ou, pelo menos, a sua recepção por parte de professores e potenciais alunos na Índia. A falta de tempo hábil para observações locais de planos e aulas durante o período da pesquisa foi a maior limitação do estudo. Esta pesquisa teria sido ainda mais contundente se pudesse ter aproveitado outros dados importantes apoiados por outros procedimentos não tive condições de fazer nesta fase inicial. Por exemplo, as visitas in loco aos centros analisados na Índia, o trabalho de campo em diferentes lugares /instituições, e um levantamento local do trabalho empreendido pelos professores nos diferentes contextos.

Teria sido muito revelador saber como os professores reagiriam de fato ao prototipo final se eles pudessem caber numa revisão dos atuais planos hoje sendo implementados. O esforço e resultados já concretizados causam-me imensa esperança de que esta pesquisa possa iluminar com maior segurança os novos possíveis passos rumo à oferta razoável de cursos de PLE em toda a Índia no futuro próximo.

5.3 RESPONDENDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Como os objetivos específicos propostos no começo desta dissertação estão diretamente ligados às perguntas da pesquisa, cabe retomar esses objetivos propostos antes de responder às perguntas da pesquisa. Esses objetivos específicos supracitados foram enumerados com duas perguntas de pesquisa com o intuito de investigar, interpretar e refletir sobre o contexto abordado e ações necessárias na direção de um plano balizador de cursos de PLE. Em seguida, apresentamos as duas perguntas que orientaram a pesquisa relatada nesta dissertação.

Primeira pergunta: *Qual é a situação de línguas como um todo na Índia? Qual é a situação do PLE na Índia (no contexto complexo das línguas naquele país) a partir dos anos 1980?*

O ensino de português na Índia é limitado desde o início do primeiro contato dos indianos com a língua na chegada de Vasco da Gama em 1498. Tendo revelado a exígua

oferta do ensino de língua portuguesa e cultura em toda a Índia hoje, o português do Brasil ainda nem chegou a ser espalhado nas instituições. O ensino de português começou nas instituições indianas a partir da década de 90, mas vemos que o ensino ainda é disperso e localizado em apenas três ou quatro instituições que oferecem o ensino da língua na perspectiva de Portugal com foco reconhecível ainda na abordagem gramatical. Como não aumentaram os postos do ensino de português, significativamente, nas últimas duas décadas, permanecem os poucos e dispersos lugares abertos ao PLE.

Ademais, as instituições e escolas que vão começar a ensinar o português, muitas vezes, não possuem um modelo do currículo ou de planejamento padrão atualizado. Não há uma política instalada no currículo escolar da Índia para o PLE, por isso as instituições indianas que estão oferecendo o ensino do idioma adotam o currículo antigo elaborado pelo Instituto Camões. Esse currículo não mudou o jeito de ensinar nas últimas três décadas, fazendo com que os aprendentes não consigam produzir o uso corrente da língua portuguesa depois de estudar o português durante três anos, nas instituições e na própria Embaixada de Portugal.

Visando acudir a essas questões fundamentais do contexto nacional ou regional indiano, considero promissor o esboço um novo plano balizador de outros em novos cursos de português para potenciais aprendentes iniciantes, baseados na competência comunicativa. Para aperfeiçoar o ensino de português na Índia, um novo planejamento foi discutido nesta dissertação. Como chamamos esse plano de curso de “protoplano ” ou protocurso, a oferta de uma peça dessa natureza fundamentada em princípios da Área de Ensino de Línguas poderá, com maiores razões agora, incentivar as instituições a inovar, iniciar e renovar os planos de cursos de PLE que venham a ser implementados daqui por diante.

Segunda pergunta da pesquisa: *Como proceder à elaboração de um **protoplano** de curso do PLE de nível básico como instrumento de impulsão e melhoria?*

Uma conclusão fundamentada deste estudo é que não há um currículo e planos de curso em padrão contemporâneo não gramatical para o ensino de português na Índia na atualidade. As poucas instituições que oferecem o ensino de português adotam o currículo do Instituto Camões, que está baseado na forma por uma abordagem semelhante à

gramatical. Portanto os professores ainda não têm alternativa para a adoção de um novo currículo ou plano de curso da língua portuguesa nas instituições. Outra questão importante é que como o governo de Portugal divulga o ensino de português na Índia, Portugal coloca o currículo do Camões em todas as instituições da Índia onde há o ensino de português incentivado pelo Instituto.

Muitas vezes, os aprendentes declaram o desejo de aprender o português do Brasil, mas a falta dos recursos acadêmicos (professores do português brasileiro, materiais e planos de curso em outra perspectiva, por exemplo) não lhes permite aprender o português brasileiro nas instituições. Dessa forma, o governo do Brasil também precisa tomar posição para acrescentar o Português do Brasil e sua cultura ao leque de ofertas dessa língua na Índia que compartilha com o Brasil a parceria no bloco econômico BRICS.

Para resolver a segunda questão alguns pontos foram considerados com prioridade na pesquisa levada a efeito no protoplano construído

- (i) uma natureza filosófica comunicativa;
- (ii) início de todo o processo pelo plano de curso fundamentado em princípios e com nomenclatura adequada à tarefa;
- (iii) foco do protcurso na busca de uma dada competência comunicativa;
- (iv) inclusão da cultura como parte integrante de uma capacidade real de uso interativo na língua alvo;
- (v) consciência de metas pactuadas de desempenho comunicativo nas instituições, se não no sistemas nacional e regional à conclusão dos estágios, níveis ou do curso completo;
- (vi) sintonia dos objetivos e meios com características de empregabilidade e educação continuada na região ou país.

5.4 RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Há ideias de pesquisa e ação que o meu trabalho sugere a partir do plano concluído de curso para o nível Básico em dois estágios. Após esboçar o protcurso para iniciantes, em continuação, proponho a elaboração de protcursos para os níveis intermediário e avançado. E esses cursos poderiam ser elaborados por qualquer pesquisador da Área Aplicada da

Linguagem no que tange ao ensino e aquisição de idiomas. Se possível e, talvez para dar continuação a este trabalho, elaborar um plano curricular para o conjunto de níveis e para cursos da formação recomendável de professores que possam implementar cursos como os projetei neste estudo para o nível básico ou inicial com duração de um ano aproximadamente.

Além disso, pensando em um currículo para formação de professores, sugiro mais um currículo da formação que ajude a formar professores necessários para novos postos de ensino de Português na Índia. Coloco essa parte da formação apensada à próxima subseção.

5.4.1 CONDIÇÕES INDIANAS PARA A OFERTA DE CURSOS DE PLE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No formato de currículo sucinto para apoiar a formação de professores de PLE adianto conclusões permitidas pelo teor de planejamento concluído na pesquisa: (1) atividades e disciplinas para o desenvolvimento de uma competência comunicativa na língua e culturas do povo brasileiro de língua portuguesa, e (2) desenvolvimento das competências de ensinar a LE e o PLE na percepção da própria área epistêmica de Ensino de Línguas.

(1) Desenvolvimento de língua e cultura

- 3 disciplinas sobre o Português ensinado na perspectiva de L2 ofertadas já na língua alvo;

- 1 disciplina semestral de PLE na perspectiva ELFE para viabilizar o ensino da língua na própria língua.

(2) Desenvolvimento da percepção da Área de Ensino de Línguas e do PLE a ela afeita

- 1 disciplina de aquisição e ensino do Português como segunda língua.

(3) Parte complementar

- 1 disciplina de cultura brasileira e dos povos de LP (ensinada em Português);

- 1 disciplina de gramática tradicional, em perspectiva crítica, do Português brasileiro;

No total geral, estariam previstas tão somente 7 disciplinas para um curso formador que certificasse professores para o ensino do PLE com baixo custo de investimento num

programa que não precisa ser permanente no início. Contratações em tempo finito e jornadas parciais poderiam ser mais adequadas a línguas que não dispõem ainda de um público abundante e consolidado.

5.5 DAR NOTÍCIAS DESTE TRABALHO

O trabalho relatado aqui focaliza primordialmente a abertura de novos caminhos para o ensino do português brasileiro na Índia a partir de agora. Descobrimos que não há um curso de Português do Brasil ofertado nas instituições da Índia até esta data. Portanto, ao constatar na pesquisa sinais inequívocos de demanda para a aprendizagem do português brasileiro entre os alunos, pesquisadores e professores foi criado um protótipo de curso que focaliza um desenho de planos alternativos de cursos para habilidades iniciais no Português do Brasil, especialmente, em contexto indiano. Além disso, o nosso protótipo aborda a formação de usuários da língua alvo com sensibilidade para ingresso em setores corporativos, realçando com isso fins instrumentais como possível objetivo dos aprendentes. Ao se distanciarem do Português desaplicado e meramente acadêmico, os estudantes podem reforçar suas motivações e atrair mais candidatos aos novos cursos no país das muitas línguas e culturas. Foi lançada uma ponte do PLE para aprendentes indianos potenciais com este projeto agora concluído para esta fase e muitos poderão se servir dela para novas travessias e aventuras como pincelei no título da dissertação de modo premonitório à sensibilidade indiana.

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.

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

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **“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.

_____. **O Conceito de Nível Limiar no Planejamento da Experiência de Aprender Línguas**. In ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, Leonor C. *O Ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Elaboração de Materiais*. Campinas, SP: Pontes, 1989. p. 55–89.

_____. **O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora?** In *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

_____. **O Ensino de Português para Estrangeiros nas Universidades Brasileiras**. In *Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros / José Carlos P.de Almeida Filho, Leonor C. Lombello (org.)*. – Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992. p.11-16.

_____. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015c. 2ª Edição.

_____. **Sobre Currículos e Planos de Cursos/ Avaliação de Currículos e Planos**. Universidade de Brasília, Brasília: Grupo de Pesquisa HPEE. 2017.

_____. **Teoria do Ensinar Línguas (mimeo)**. Brasília: Universidade de Brasília, junho de 2017.

_____; BARBIRATO, Rita C. “**Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira**”. In *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, jul. /dez. 2000.

_____; _____. **Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira**. In *Rita de Cássia Barbirato / José Carlos Paes de Almeida Filho (Orgs.)*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 212.

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

_____; _____. **Planejamento de Cursos de Línguas: Traçando Rotas, Explorando Caminhos**. Vol. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 206.

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

CARDOSO, Luciana; LEITÃO, Ana; VERGUETE, Cátia. **A Falar é que a Gente se Entende**. In GROSSO, Maria José & MATA, Inocência (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.

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

CRISTÓVÃO, Fernando. **Ensinar Português no Estrangeiro** (Universidade de Lisboa). In GROSSO, Maria José & MATA, Inocência (orgs.). *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa*. Macau: Universidade de Macau, 2007, p. 121-131.

DABAS, M. **519 Years ago, Today, Vasco Da Gama Set Foot In India. Here Is How He Discovered India.** Indiatimes, May 18, 2017. Disponível em: <https://www.indiatimes.com/news/india/619-years-ago-today-vasco-da-gama-set-foot-in-india-here-is-how-he-discovered-india-321859.html> Acesso em: 18 set. 2018.

DAS GUPTA, Jyotirindra. **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.

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. (orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DEVAKI, L. e KOUL, Omkar N. **Medium of Instruction Across Levels of Education in India.** In DASWANI, C.J. (Ed.), *Language Education in Multilingual India.* New Delhi: UNESCO, 2001. p. 104-116.

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

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

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

GASS, Susan M. & VAN PATTEN, Bill. **Second Language Acquisition**, *Studies in Second Language Acquisition*, Volume 38, August 31, 2016, Issue 3 Cover and Back Matter.

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

Government of India. **Census of India**. New Delhi: GOI. 1951.

Government of India. **Census of India**. New Delhi: GOI. 1961.

Government of India. **Census of India**. New Delhi: GOI. 2001.

Government of India. **Census of India**. New Delhi: GOI. 2011.

GROSSO, Maria José. **O Papel do Quadro Europeu Comum de Referência na Investigação do Português a Falantes de outras Línguas** (Universidade de Lisboa). In GROSSO, Maria José & MATA, Inocência (orgs). *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa*. Macau: Universidade de Macau, 2007, p. 244-251.

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 2018.

JAISWAL, Shashi. **Políticas para a Oferta do Ensino de Português como Língua Estrangeira na Índia desde 1980**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018. (Mimeo).

JAROSZ, Andy. In the Footsteps of Vasco da Gama. BBC, February 12, 2013. Disponível em: <http://www.bbc.com/travel/story/20130207-in-the-footsteps-of-vasco-da-gama> Acesso em: 18 set. 2018.

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

KOUL, Omkar N. Language Preferences in Education in India. In DASWANI, C.J. (Ed.), *Language Education in Multilingual India*. New Delhi: UNESCO, 2001. p. 337-383

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

LAKSHMI BAI, B. **Development of Hindi: Policy and Promotion**. In DASWANI, C.J. (Ed.), *Language Education in Multilingual India*. New Delhi: UNESCO, 2001. p. 264-298.

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

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, p. 211-236, 1988.

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

MACEDO, Camila Oliveira. **(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.

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 27 de agosto de 2018.

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, Maria José da Silva Paredes. **A Componente Cultural e o Ensino de Uma Língua não Materna (Universidade de Lisboa)**. In GROSSO, Maria José & MATA, Inocência (orgs). *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa*. Macau: Universidade de Macau, 2007, pp. 436-460.

MENDES, Edleise. **Aprender a Língua, Aprendendo a Cultura: Uma Proposta para o Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE)**. In *Tópicos em Português Língua Estrangeira / Maria Jandyra Cavalcanti Cunha, Percília Santos (Orgs.)*. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 185-199.

MENDES, Edleise. **Língua, Cultura e Formação de Professores: Por uma Abordagem De Ensino Intercultural**. In CASTRO, Maria Lúcia Souza & MENDES, Edleise (orgs.). *Saberes em Português: Ensino e Formação Docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p.57-77.

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

MUNBY, John. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. p. 232.

MURALIDHARAN, K.; SUNDARARAMAN, V. **The Aggregate Effect Of School Choice: School From A Two-Stage Experiment in India**. THE QUARTERLY JOURNAL OF ECONOMICS, Vol. 130, Issue 3, August 2015. p. 1011-1066.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In NÓVOA, Antônio (Orgs). *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.

PINTO, Paulo Feytor. **Política Linguística Portuguesa (1974-2004): A Difusão do Português no Estrangeiro**. In GROSSO, Maria José & MATA, Inocência (orgs). *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.

PTI (Press Trust of India). **Foreign languages may go out of 3-language formula in schools**. *The Hindu*: New Delhi, October 8, 2017. Disponível em: <https://www.thehindu.com/news/national/foreign-languages-may-go-out-of-3-language-formula-in-schools/article19824308.ece> Acesso em: 21 ago. 2018.

PUNCH, M. **Politics and ethics in qualitative research**. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 83-97.

SCHNEIDER, Maria Nilse. **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.

STAKE, R. E. **Case Studies**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 236-247.

VIANA, Nelson. **Planejamento de Cursos de Línguas – Pressupostos e Percursos**. In *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira / José Carlos Paes de Almeida Filho (Org.)*. 2ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 29-48.

VISWANATHAM, K. **The Eighth Schedule and The Three Language Formula**. In DASWANI, C.J. (Ed.), *Language Education in Multilingual India*. New Delhi: UNESCO, 2001. p. 299-333.

WASEY, Akhtarul. **50th REPORT OF THE COMMISSIONER FOR LINGUISTIC MINORITIES IN INDIA (July 2012 to June 2013)**. Commissioner for Linguistic Minorities, Ministry of Minority Affairs. New Delhi: Government of India. 2014.

Disponível

em

<http://14.139.60.153/bitstream/123456789/10182/1/50th%20Report%20of%20the%20Commissioner%20for%20Linguistic%20Minorities%20in%20India%20%28July%202012%20to%20June%202013%29.pdf>. Acesso em 01 de fev. de 2019.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: J. C. P. de Almeida Filho. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press. 1978. p. 168.

OUTRAS FONTES CITADAS:

<https://business.mapsofindia.com/software-companies-india/>.