

Propostas curriculares para ensino de português no exterior:

- Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola
- Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa
- Literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior
- Português para praticantes de capoeira
- Português como língua de herança

A coleção “Propostas curriculares para ensino de português no exterior” é uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores que visa a preencher uma lacuna metodológica nas suas unidades de ensino de português. Os guias curriculares permitem harmonizar o conteúdo dos cursos de português oferecidos pelo centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior que, juntamente com os leitorados, constituem uma rede de ensino de português criada há cerca de oitenta anos e que hoje atende milhares de alunos em diversos contextos.

Embora pensadas a partir das necessidades de sua rede de postos, as propostas não se destinam exclusivamente ao ensino de português pelos centros culturais e núcleos. Professores, pesquisadores e estudantes de quaisquer instituições poderão beneficiar-se desse pioneiro esforço de reflexão como referência para o desenvolvimento de suas práticas docentes e de pesquisa.



**PROPOSTAS
CURRICULARES PARA
ENSINO DE PORTUGUÊS NO EXTERIOR**

**PORTUGUÊS NAS UNIDADES DA
REDE DE ENSINO DO ITAMARATY
EM PAÍSES DE LÍNGUA
OFICIAL PORTUGUESA**

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES

A proposta em foco tem por base a compreensão do português como língua pluricêntrica. Nessa perspectiva, busca-se, no cerne de sua textualização, discutir o ensino do idioma em unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa e apresentar um referencial curricular que possa estruturar o desenvolvimento do trabalho nesses contextos, com indicação de uma orientação intercultural para a ação pedagógica. Tomando o seu ensino nas unidades da rede como uma experiência de interação com outra(s) variante(s), optou-se por uma denominação dos cursos, que caracterize a atividade educacional pelo seu aspecto mais notório, que é o da interculturalidade.



PROPOSTAS
CURRICULARES PARA
ENSINO DE PORTUGUÊS NO EXTERIOR

.....

**PORTUGUÊS NAS UNIDADES DA
REDE DE ENSINO DO ITAMARATY
EM PAÍSES DE LÍNGUA
OFICIAL PORTUGUESA**

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES

PROPOSTA CURRICULAR PARA
O ENSINO DE PORTUGUÊS NAS
UNIDADES DA REDE DE ENSINO
DO ITAMARATY EM PAÍSES DE
LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES
SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO CULTURAL E EDUCACIONAL

FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO

A Fundação Alexandre de Gusmão – FUNAG, instituída em 1971, é uma fundação pública vinculada ao Ministério das Relações Exteriores e tem a finalidade de levar à sociedade informações sobre a realidade internacional e sobre aspectos da pauta diplomática brasileira. Sua missão é promover a sensibilização da opinião pública para os temas de relações internacionais e para a política externa brasileira.

A FUNAG, com sede em Brasília-DF, conta em sua estrutura com o Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais – IPRI e com o Centro de História e Documentação Diplomática – CHDD, este último no Rio de Janeiro.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES
SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO CULTURAL E EDUCACIONAL

PROPOSTA CURRICULAR PARA
O ENSINO DE PORTUGUÊS NAS
UNIDADES DA REDE DE ENSINO
DO ITAMARATY EM PAÍSES DE
LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

Direitos de publicação reservados à
Fundação Alexandre de Gusmão
Ministério das Relações Exteriores
Esplanada dos Ministérios, Bloco H, Anexo II, Térreo
70170-900 Brasília-DF
Telefones: (61) 2030-9117/9128
Site: www.funag.gov.br
E-mail: funag@funag.gov.br

Coordenador acadêmico:

Nelson Viana

Consultora/elaboradora:

Christiane Dias

Equipe Técnica:

Acauã Lucas Leotta
Bruno Miranda Zétola
Denivon Cordeiro de Carvalho
Fernanda Antunes Siqueira
Gabriela Del Rio de Rezende
Higor Francisco Gomes
Luiz Antônio Gusmão
Wellington Bujokas

Revisão:

Kamilla Sousa Coelho
Roberto Goidanich

Programação Visual e Diagramação:

Varnei Rodrigues - Propagare Comercial Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F981 Ministério das Relações Exteriores

Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do
Itamaraty em países de língua oficial portuguesa – Brasília : FUNAG, 2020.

60 p. – (Propostas curriculares para ensino de português no exterior)

ISBN 978-85-7631-830-9

1. Língua portuguesa. 2. Proposta curricular. 3. Itamaraty - ensino. 4. Relações exteriores.
I. Ministério das Relações Exteriores. II. Título.

CDD 469.07

CDU 811.134.3'24

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção “Propostas curriculares para ensino de português no exterior” é uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores que visa a preencher uma lacuna metodológica nas suas unidades de ensino de português. Os guias curriculares permitem harmonizar o conteúdo dos cursos de português oferecidos pelos centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior que, juntamente com os leitorados, constituem uma rede de ensino de português criada há cerca de oitenta anos e que hoje atende milhares de alunos em diversos contextos.

Elaborados por reputados especialistas comissionados especificamente para esse fim, os primeiros volumes da série incluem propostas para a formulação de cursos de: (i) português como língua estrangeira para países de língua oficial espanhola; (ii) português como língua intercultural para países de língua oficial portuguesa; (iii) literatura para o ensino de português; (iv) português para praticantes de capoeira; e (v) português língua de herança. Esses temas refletem a atuação do Itamaraty na promoção do idioma em diferentes circunstâncias, como o ensino do português para estudantes peruanos; o reforço do idioma em Timor-Leste; a valorização do português para a diáspora brasileira nos Estados Unidos; a expressiva demanda pelo português por capoeiristas eslovenos; e os esforços para promoção da literatura brasileira na Argentina.

Para além de sua expressiva rede, o Itamaraty espera beneficiar um contingente muito maior de interessados, ao propiciar a professores, alunos e instituições de ensino um material não disponível no mercado. Embora pensadas a partir das necessidades de sua rede de postos, as propostas não se destinam exclusivamente ao ensino de português pelos centros culturais e núcleos. Professores, pesquisadores

e estudantes de quaisquer instituições poderão beneficiar-se desse pioneiro esforço de reflexão como referência para o desenvolvimento de suas práticas docentes e de pesquisa. Almeja-se que a publicação, a implantação e as revisões desse exercício de sistematização do ensino de português pelo Brasil no exterior contribuam para aperfeiçoar a diplomacia cultural e educacional brasileira e para a maior difusão de nossa língua no mundo.

Secretaria de Comunicação e Cultura do
Ministério das Relações Exteriores

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

A proposta em foco tem por base, inicialmente, a compreensão do português como língua pluricêntrica. Nessa perspectiva, busca-se, no cerne de sua textualização, discutir o ensino do idioma em unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa e apresentar um referencial curricular que possa estruturar o desenvolvimento do trabalho nesses contextos, com indicação de uma orientação intercultural para a ação pedagógica.

O texto conta com historicização sobre centros culturais brasileiros em países de língua oficial portuguesa, incluindo apontamentos sobre seu papel como espaço de implementação de política linguística visando à promoção do Português pelo estado brasileiro, bem como sobre atividades de ensino neles desenvolvidas. Aponta-se também a necessidade de padronização de procedimentos administrativos e educacionais, visando à harmonização de práticas pedagógicas e de organização curricular, foco específico da proposta, que tem também em seu bojo, como objetivo, contribuir para qualificar o trabalho dos professores. Discute-se o ensino de português nesses países, abordando-se a relação entre a oficialidade do idioma e a convivência com a/uma diversidade linguística e cultural. Aborda-se o papel do idioma oficial nas diversas esferas dos países e propõe-se como política linguística brasileira que a oferta de cursos de língua portuguesa se dê pelo viés da interculturalidade, que possibilite aos alunos das unidades da rede, nesses contextos, uma perspectiva reflexiva sobre a diversidade multilíngue local e as variantes do português nos distintos países que compõem a CPLP.

Dessa forma, trata-se de proposta que se relaciona com um importante passo no processo de institucionalização de políticas linguísticas do Itamaraty, orientado para um movimento de

harmonização/padronização da organização curricular e para o aprimoramento de práticas pedagógicas em unidades da sua rede de ensino em países de língua portuguesa.

Na construção desse referencial curricular, levou-se em conta o resultado de encontro/reunião com professores e diretores de centros culturais e de um núcleo de estudos brasileiros de países de língua oficial portuguesa. O evento, ocorrido em Luanda, envolveu diálogo com esses profissionais, o que possibilitou análise da estrutura de cursos e de procedimentos de suas respectivas unidades. Resultou desse processo a verificação de diferenças importantes na organização e nos currículos, abrangendo itens como carga horária, número de níveis, denominação, entre outros aspectos. Esse fato é importante em relação à presente proposta, pois contribui para compreensão de um elemento importante, subjacente à sua elaboração: a participação direta dos referidos profissionais participantes do encontro, na definição de itens significativos a serem considerados, o que inclui, primordialmente, variáveis e características contextuais.

Sob essa perspectiva, delineia-se a proposta, ancorada em uma concepção discursiva de língua, em que esta é entendida como prática social que se constrói na interação. Em sua elaboração, são levados em consideração aspectos relacionados ao multilinguismo dos países de língua oficial portuguesa, o caráter pluricêntrico do idioma e princípios contemporâneos de ensino-aprendizagem de línguas, estabelecidos a partir da noção de interculturalidade.

Compõe-se, dessa maneira, um documento ancorado teoricamente de forma abrangente e desenvolvido a partir de aspectos concretos dos contextos a que se refere.

A partir de análise das atividades pedagógicas em desenvolvimento nas referidas unidades e sob as bases teóricas apontadas (definidas e discutidas no documento), apresenta-se uma proposta curricular que contempla a definição da oferta de cursos regulares, com denominação

dos níveis, carga horária, estabelecimento de correspondência com o Certificado em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Para alinhamento desses cursos em relação a níveis de proficiência, tomou-se por base o quadro de equivalência desenvolvido para a proposta de harmonização curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola.

Para cada curso regular, a proposta contempla, de forma detalhada, na apresentação do currículo, a textualização da ementa e um quadro com indicação dos componentes: temas, gêneros discursivos, tarefas/projetos e conteúdos estruturantes.

Inclui-se ainda a indicação para oferecimento de cursos especiais, para os quais são apontadas possíveis denominações, com base em ofertas já realizadas em algumas unidades.

Em relação a especificidades contextuais, abordam-se na proposta as motivações principais que levam os alunos aos cursos de português nas unidades de ensino da rede oficial brasileira, apontando-se o interesse no aperfeiçoamento em relação ao conhecimento da língua, que é oficial nesses países, por razões de mobilidade acadêmica e profissional. Em geral, pode-se afirmar que as unidades da rede são vistas como espaço importante na paisagem educacional local, por sua oferta de atividades relacionadas ao aprimoramento das competências linguísticas no idioma e de outras atividades culturais. Esse aprimoramento é muitas vezes buscado por estudantes que concluem o ensino básico, em virtude da condição de oficialidade da língua e de seu uso em esferas administrativas e educacionais, bem como pelo crescimento do idioma no cenário mundial. Entretanto, é preciso considerar que se trata de contextos com riquíssima paisagem multilíngue, em que o português se hibridiza, com conseqüente surgimento de outras variedades (como destacado na proposta). Portanto, a abordagem de ensino nas

unidades de difusão da variante brasileira deve privilegiar a sala de aula como lócus para sensibilização em relação a essas especificidades contextuais, considerando o conhecimento que os alunos já trazem de sua formação e possibilitando o desenvolvimento de reflexão sobre as variantes/variedades.

Nesse sentido, sob o reconhecimento do português como língua pluricêntrica e tomando o seu ensino nas unidades da rede como uma experiência de interação com outra(s) variante(s), optou-se por uma denominação dos cursos que caracterize a atividade educacional pelo seu aspecto mais notório, que é o da interculturalidade. Isso permitirá engajar os alunos na investigação de questões históricas, sociais e políticas que cercam a constituição e educação da língua, de maneira que eles possam estabelecer conexão entre conhecimento e contexto. Para isso, as propostas de currículo têm espaço em seus componentes para o contato e a reflexão em relação a conteúdos que possibilitam o conhecimento do funcionamento discursivo do idioma em outros contextos e para reflexão sobre a diversidade e sobre as especificidades do português do Brasil, dos contextos locais e de contextos outros.

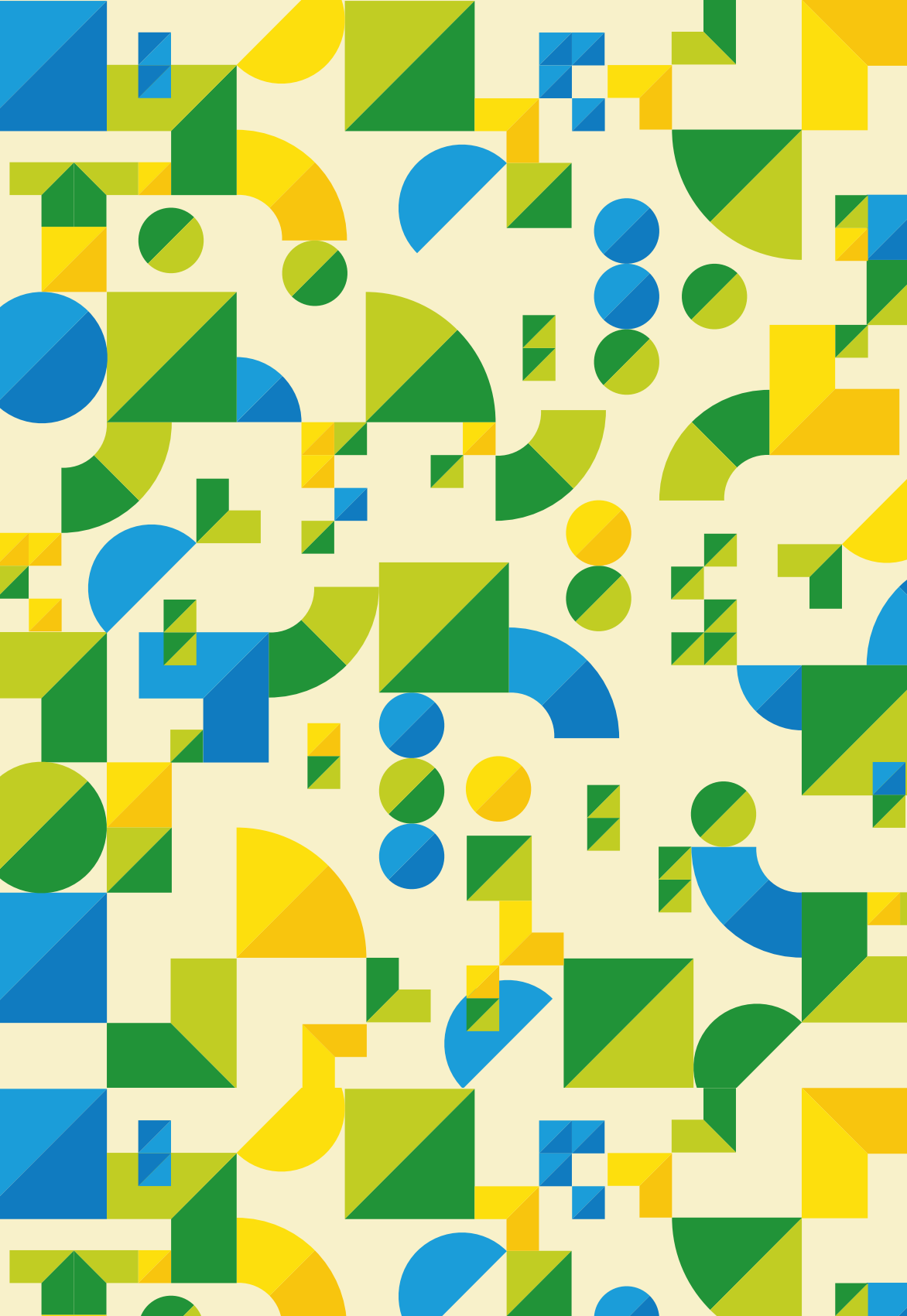
A proposta pode ser considerada, então, como instrumento de institucionalização de política linguística do Itamaraty para países de língua oficial portuguesa, como contribuição para a formação e a atuação dos professores, para a padronização da estrutura dos cursos oferecidos e a consequente qualificação do ensino do idioma nesses contextos.

Por se tratar de uma iniciativa pioneira do Itamaraty, visando à harmonização curricular e pedagógica das atividades linguístico-culturais das unidades de sua rede em países de língua oficial portuguesa, a proposta, assim como a concepção de língua que a embasa, é estabelecida sob uma perspectiva discursiva e dialógica e, portanto, está aberta a contribuições que poderão advir de professores e alunos, a partir de suas experiências.

Nelson Viana

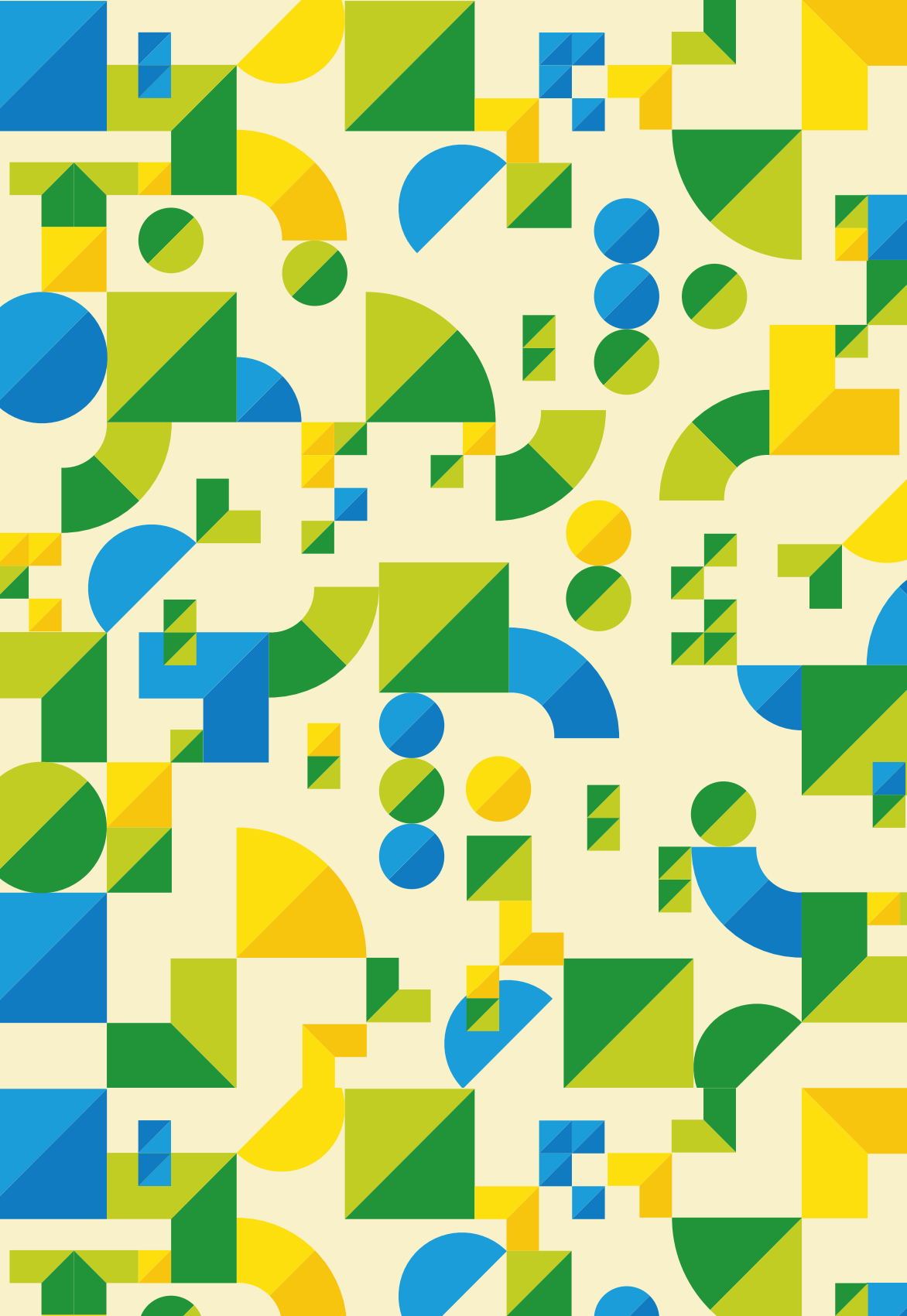
SUMÁRIO

Lista de abreviaturas e siglas	13
Lista de quadros.....	15
Introdução	17
1. O ensino de português em países de língua oficial portuguesa ..	21
1.1. Língua e prática intercultural – português como língua intercultural (PLI)	23
2. Proposta de níveis de proficiência para alinhamento de cursos em países de língua oficial portuguesa.....	29
3. Proposta para harmonização de cursos de português como língua intercultural (PLI) em países de língua oficial portuguesa	33
3.1. Proposta de nova estrutura de cursos de português como língua intercultural (PLI) em países de língua oficial portuguesa	33
3.2 Cursos especiais.....	36
3.3. Proposta de novos currículos para cursos de português como língua intercultural (PLI) em países de língua oficial portuguesa	37
3.3.1. Quadros curriculares.....	41
Considerações finais.....	51
Referências	53



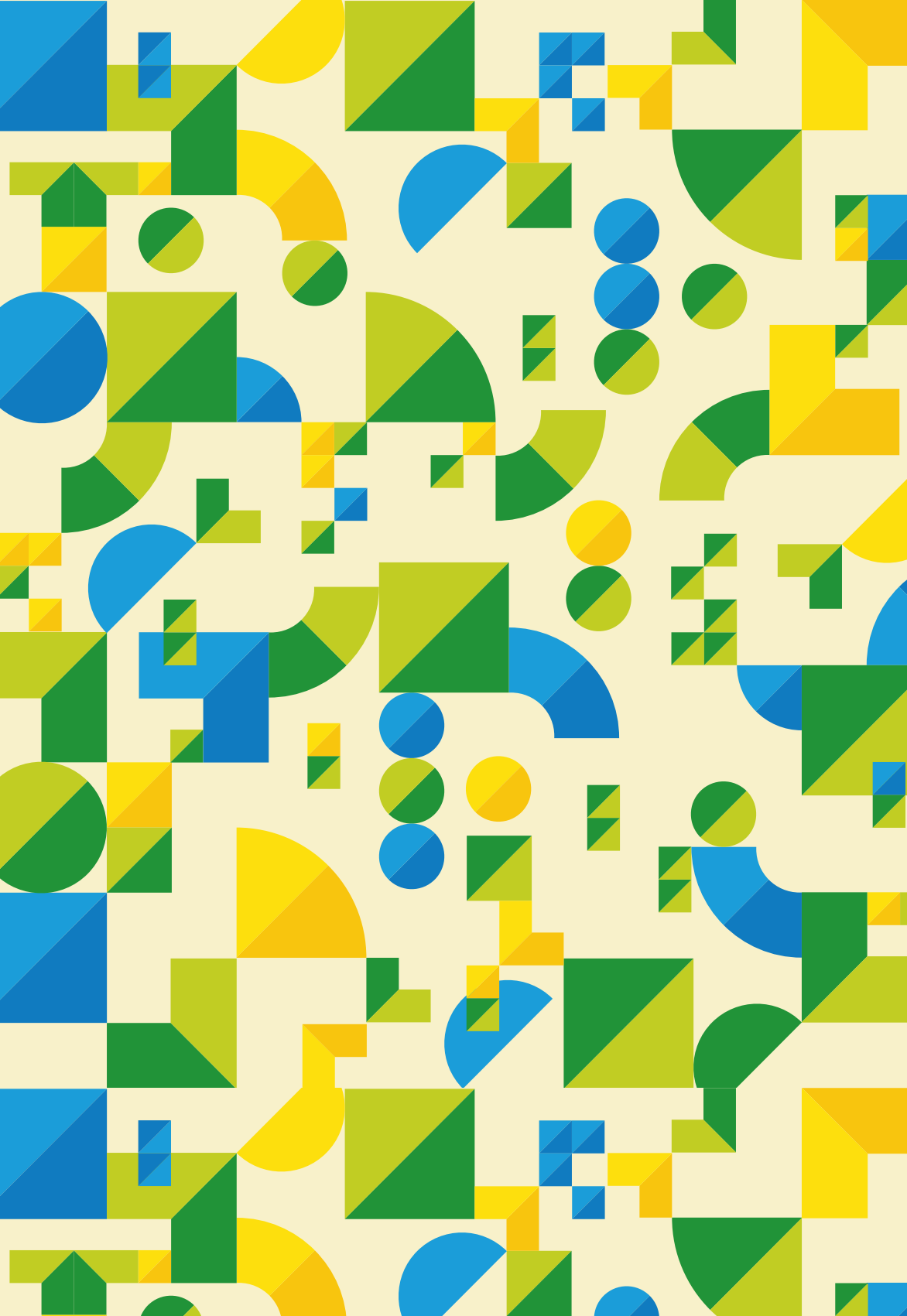
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCBs	Centros culturais brasileiros
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DELP	Divisão Educacional e de Língua Portuguesa
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NEB	Núcleo de estudos brasileiros
PEC-G	Programa Estudantes-Convênio de Graduação
PLI	Português como língua intercultural
PALOP	Países africanos de língua oficial portuguesa
PPPLE	Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RBC	Rede Brasil Cultural
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira



LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Centros culturais brasileiros em países de língua oficial portuguesa
- Quadro 2** Proposta de níveis de proficiência para alinhamento de cursos em países de língua oficial portuguesa
- Quadro 3** Proposta de nova estrutura de cursos regulares em países de língua oficial portuguesa
- Quadro 4** Cursos especiais em países de língua oficial portuguesa
- Quadro 5** Proposta de currículo para o curso de português como língua intercultural (PLI) básico A1 (36 horas)
- Quadro 6** Proposta de currículo para o curso de português como língua intercultural (PLI) básico A2 (36 horas)
- Quadro 7** Proposta de currículo para o curso de português como língua intercultural (PLI) intermediário B1 (36 horas)
- Quadro 8** Proposta de currículo para o curso de português como língua intercultural (PLI) intermediário B2 (36 horas)
- Quadro 9** Proposta de currículo para o curso de português como língua intercultural (PLI) avançado C1 (36 horas)
- Quadro 10** Proposta de currículo para o curso de português como língua intercultural (PLI) avançado C2 (36 horas)



INTRODUÇÃO

A presença de centros culturais brasileiros (CCBs) em países de língua oficial portuguesa data do início do processo de redemocratização do Brasil. Os três primeiros foram criados em Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique, na década de 1980. No início do século XXI, Angola, e São Tomé e Príncipe passaram a contar com seus respectivos centros e a Guiné Equatorial com um NEB (núcleo de estudos brasileiros), abrangendo assim todos os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP)¹. Nesses países, a cada ano, cerca de 2.500 pessoas frequentam os cursos oferecidos nessas unidades, focados na promoção do português do Brasil e na divulgação da cultura brasileira. Por ser um espaço de ensino e também palco de manifestações culturais, artísticas e eventos em geral, os centros culturais brasileiros se encontram integrados à paisagem local e estão na memória afetiva das pessoas que usufruem de suas atividades.

Mobilidade acadêmica e profissional no Brasil ou em Portugal motivam, dentre outras razões, o aperfeiçoamento no conhecimento da língua oficial, que, por ter garantido constitucionalmente esse *status*, está presente e é exigida nos espaços institucionais. Por outro lado, nas práticas sociais cotidianas, predomina o vigor da diversidade linguística local.

Os centros culturais nesses países constituem, em um cenário transnacional, espaço para implementação da política linguística de promoção do português do Brasil, a partir da Rede Brasil Cultural (RBC), coordenada pela Divisão Educacional e de Língua Portuguesa (DELP), do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Vinte e quatro

1 Em 2009, a África do Sul também recebeu um centro (Centro Cultural Brasil-África do Sul).

centros integram a RBC², que, além da atenção à língua, responde pela divulgação e fortalecimento da cultura brasileira no mundo.

Quadro 1 – Centros culturais brasileiros em países de língua oficial portuguesa

País	Cidade	Centro cultural	Ano de instalação
Angola	Luanda	Centro Cultural Brasil-Angola	2003
Cabo Verde	Praia	Centro Cultural Brasil-Cabo Verde	1986
Guiné-Bissau	Bissau	Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau	1988
Guiné Equatorial	Malabo	Núcleo de Estudos Brasileiros	2012
Moçambique	Maputo	Centro Cultural Brasil-Moçambique	1989
São Tomé e Príncipe	São Tomé	Centro Cultural Brasil-São Tomé e Príncipe	2008

Fonte: Quadro elaborado a partir de informações disponíveis na página da Rede Brasil Cultural na Internet. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-centros-culturais>>.

O alcance do trabalho e a perspectiva de aumento da demanda nos CCBs, aliados a uma desejável articulação dos procedimentos administrativos e educacionais adotados em cada país – que possa viabilizar, por exemplo, a mobilidade de seus alunos –, resultaram na urgência de um projeto que padronize as práticas administrativas e a estrutura dos cursos de língua. A meta é que essa iniciativa possa qualificar o trabalho dos professores, além de fazer sentido às aspirações das sociedades locais. O presente documento vem, a partir desse projeto, apresentar contribuições para uma proposta de harmonização

2 A Rede Brasil Cultural é formada pelos centros culturais, 40 leitorados e cinco núcleos de estudo e está presente em cinco continentes. Para mais informações sobre a rede, consultar: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-apresentacao>>.

das práticas pedagógicas e propor uma organização curricular a ser adotada pelos CCBs em países de língua oficial portuguesa.

A horizontalidade, perspectiva de trabalho da diplomacia brasileira na cooperação com países do sul global, na qual estão inseridas as ações educacionais nos países africanos de língua oficial portuguesa, foi também tomada como meta para elaboração desta proposta, a partir de dois fatores principais: (i) a contribuição de diretores e professores dos cinco centros e do NEB dos PALOP, reunidos em Luanda (Angola)³, onde, além de intercambiarem boas práticas adotadas no ensino e na programação cultural, manifestaram suas preocupações e sugestões em relação à rotina escolar e às práticas pedagógicas. Assim, a progressão curricular e a formatação dos cursos contidos neste documento partiram dessas reflexões; (ii) a vertente da língua a ser enfocada na sala de aula foi pensada a partir de uma noção de língua como (re)construção intercultural, de caráter pluricêntrico, partindo do pressuposto do reconhecimento das diferentes normas, estabilizadas ou emergentes. A concepção de língua norteadora da elaboração do currículo da presente proposta será explicitada na seção 1.1.

Seguem-se a esta introdução considerações sobre questões teórico-metodológicas que embasam a proposta para organização e harmonização curricular nos centros culturais brasileiros em países de língua oficial portuguesa (seção 1). Esta proposta contempla ainda a redefinição dos atuais “Cursos de Aperfeiçoamento em Português” para “Cursos de Português Intercultural” (PLI). Nessa perspectiva deve-se considerar superada a organização curricular tradicional, amparada sob uma ordem de elementos constituintes da gramática da língua, para uma abordagem holística e discursiva da linguagem. Na seção

3 Curso de Atualização e Harmonização de Práticas Pedagógicas e Administrativas dos centros culturais brasileiros nos países africanos de língua oficial portuguesa, realizado entre 18 e 21 de fevereiro de 2018, no Centro Cultural Brasil-Angola.

2, apresenta-se a proposta de níveis de proficiência para alinhamento dos cursos nos CCBs de países de língua oficial portuguesa, tendo como referência a “Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola”, que parte dos níveis de proficiência do teste de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Os aspectos teóricos, a proposta de alinhamento e o diagnóstico do trabalho de professores e da organização atual dos cursos oferecidos em centros culturais dos PALOP nortearam a elaboração da proposta de harmonização dos cursos dos CCBs em países de língua oficial portuguesa, explicitada na seção 3, que também contempla a sugestão de cursos especiais, a proposta dos novos currículos e os quadros curriculares propriamente. Para concluir o documento, encorajam-se os agentes envolvidos no trabalho dos centros a assumirem a harmonização como uma perspectiva de qualificação do ensino de língua portuguesa do Brasil.

1. O ENSINO DE PORTUGUÊS EM PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

O multilinguismo ancestral do continente africano convive, nos PALOP, com a predominância da língua portuguesa em ambientes institucionais. A oficialidade da língua, no entanto, não desestimulou a pujança dos vernáculos locais, ou melhor, o multilinguismo característico das práticas sociais de seus habitantes. No entanto, essa diversidade foi muitas vezes vista como um problema a ser enfrentado no campo das políticas linguísticas. Esse campo de estudos interdisciplinar, que se afirmou a partir do processo de descolonização de regiões da África e Ásia, em seus primórdios, elegeu como preocupação adequar a situação linguística dos estados que se formavam a uma concepção moderna (“um povo, um país, uma língua”). No entanto, na condição de elemento indexador de cultura, as línguas são patrimônio de seus falantes que, em cada esfera de interação, também atuam como sujeitos das políticas linguísticas *de facto*. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa em tais contextos tem o desafio de ser elaborado com base em políticas linguísticas que façam sentido para a sociedade.

A proposta contida neste documento parte, por isso, do questionamento da noção de língua como estrutura sistêmica utilizada para a comunicação – perpetuada em instâncias escolares e documentos que assessoram as políticas educacionais mais tradicionais – que tem sido superada pelos estudos linguísticos.

Além disso, para fins do projeto curricular previsto neste documento, adota-se a concepção bakhtiniana de língua. Para Bakhtin e seu círculo, a língua decorre de práticas sociais, ou seja, é um evento único que é “construído” na interação dialógica entre sujeitos

(BAKHTIN, 2003), em que concorrem imaginário, poder e ideologia. Ainda inspirada pelo filósofo russo, sendo língua interação, não se pode circunscrevê-la aos seus constituintes estruturais. Aprender uma língua é aprender a agir no mundo.

Esta noção não é nova na linguística. No entanto, conforme percebido no diálogo com professores que atuam no ensino de língua portuguesa, ela ainda é aplicada de maneira cambaleante na prática de sala de aula, além de não ser a questão central da maioria dos materiais didáticos. Por outro lado, se constitui, por exemplo, em noção basilar do Celpe-Bras. O desencontro entre o que e como se ensina e as exigências desse teste, muitas vezes é a causa do insucesso de examinandos que precisam comprovar a proficiência em língua portuguesa. Além disso, ao desconsiderar a língua como um evento discursivo, fruto da prática social, corre-se o risco de que ela seja resumida a uma disciplina autônoma, reservada para o ambiente escolar. Significar a língua passa, então, pela mudança no paradigma sobre como essa entidade é percebida. Liberados da metalinguagem, os aprendentes têm mais chance de exercer sua autonomia, construir e negociar sentidos, desenvolver uma perspectiva crítica e expor suas alteridades.

Para a perspectiva desta proposta, a sala de aula para o ensino de português se transforma em um evento gerador de oportunidade para que as pessoas, por meio da linguagem, pensem em formas de atuar na sociedade, pois falar e escrever, a partir da noção bakhtiniana, é agir. No lugar de pensar na língua como junção de unidades morfológicas e lexicais sujeitas a uma ordem constitutiva, cabe aos professores pensar estratégias que concebam a língua em uma dimensão que inclua, além dos recursos linguísticos estruturais, o contexto e as finalidades da interação. O ensino, assim, parte da língua para o discurso, com a meta de promoção do acesso dos alunos às práticas sociais: “[...] viver em sociedade é fazer uso proficiente, nas diferentes esferas sociais,

dos discursos que nela circulam, e para tanto é necessário mais do que apenas o conhecimento de regras e nomenclaturas gramaticais”, conforme resumem Schoffen e Martins (2016, p. 290-291).

Quando se trata do ensino de português como língua intercultural em países de língua oficial portuguesa, deve-se considerar que, tendo em vista o caráter de oficialidade do idioma e sua consequente presença como base dos sistemas educacional e administrativo, os estudantes que porventura ingressarem nos cursos oferecidos pela rede de ensino do Itamaraty no exterior trarão em seu imaginário conteúdos já previstos nas ementas das escolas públicas e/ou privadas. Esta talvez seja a maior idiossincrasia no ensino/aprendizagem de português nesse contexto. Não se trabalha nesta proposta com a possibilidade de descartar esse conhecimento. Pelo contrário, ao professor dessa rede cabe estabelecer um diálogo entre as perspectivas mais tradicionais – presentes nesses países por influência da antiga educação colonial – e o viés discursivo. Engajar os estudantes na investigação de questões históricas, sociais e políticas que cercam a constituição e a educação da língua, dará um novo fôlego ao interesse na aprendizagem. Além disso, almeja-se intercambiar o conhecimento que os alunos trazem da escola, contribuindo para o processo de formação de sujeitos interculturais e reflexivos, sustentado por uma educação crítica (FREIRE, 1978; 1996), ou seja, que torne a sala de aula um espaço de diálogo, de promoção da autonomia no aprendizado.

1.1. Língua e prática intercultural – português como língua intercultural (PLI)

A despeito da riquíssima paisagem multilíngue dos estados que formam os países de língua oficial portuguesa, cujas características sociolinguísticas têm sido cada vez mais estudadas e valorizadas, o português também continua a despertar interesse em seus cidadãos,

pelo fato de, além de ser a língua de *status* oficial, ter apresentado, desde o século passado, crescimento no cenário mundial, o que tem feito com que muitos estudantes, ao concluírem o ensino básico, procurem cursos para aperfeiçoamento em português. Isto porque, mesmo com a prevalência da língua portuguesa nos currículos escolares locais, as práticas em muitos contextos se desenvolvem majoritariamente em uma ou outra língua autóctone, inegavelmente a língua “da vida” dessas populações, presente nas interações domésticas, afetivas, em muitas manifestações culturais e no cotidiano de forma geral. A escolha pelo uso da(s) língua(s) local(is) reserva ao português o espaço institucional geralmente estatal e faz o idioma perder força nessas outras esferas. Brito (2010), se referindo a Moçambique, afirma: “Verifica-se, no país, a mistura de sistemas no falar cotidiano e a imposição do padrão europeu de português em ambiente escolar” (BRITO, 2010, p. 79). Sobre a realidade angolana, Bernardo (2017) aponta que o ensino de língua portuguesa nas escolas não se beneficia como poderia da variante do português local.

Ao mesmo tempo, a língua oficial está sujeita a um encontro enriquecedor e transformador com as línguas próprias dos territórios, promovendo, na interação, uma hibridização linguística e o surgimento de variedades outras do português, que não as já estabilizadas normas do português do Brasil e do português europeu. Esse encontro se faz com aproximações e resistências, e algumas vezes impossibilita a compreensão de que outra norma possa vir a surgir, o que cria no imaginário das pessoas a noção de que seu falar é “errado”, já que não segue o modelo da língua ensinada na escola. No Brasil, esta questão tem sido tratada pela linguística como preconceito linguístico (BAGNO, 1999). A escolha do currículo para o ensino de língua portuguesa e a formação de professores, muitas vezes importada de modelos pensados para outros contextos, também concorrem para a insistência nessa percepção.

O surgimento de outros “portugueses”, ou a nativização do português (FIRMINO, 2015 *apud* TIMBANE, 2017, p. 99) indica que hoje a língua possui um caráter pluricêntrico, ou seja, há tantas normas quanto os centros em que a língua se faz obrigatoriamente presente. Administrar esse encontro na sala de aula é o desafio que se propõe ao ensino do idioma que se fará nos países de língua oficial portuguesa, pois, do ponto de vista de língua como prática social e resultado da interação, não se pode mais dizer que somente um uso é correto. Nesse sentido, a visão da qual parte o currículo proposto neste documento, para os cursos de português intercultural, é que, além da promoção do português do Brasil, sejam consideradas para reflexão durante os cursos as variedades locais, almejando com isso que se reduza o distanciamento entre as normas, empoderando os falantes e contribuindo para maior autoestima na produção linguística. Para traduzir essa concepção, por esta proposta nomeia-se como objeto de estudo nos cursos referidos anteriormente como aperfeiçoamento, o português como língua intercultural (PLI), não estrangeira, assumindo que a língua, como interação é um evento intercultural (SOUSA, 2018, p. 38), resultado de negociações e mediações locais, conforme lembra Pinto (2013), em relação à língua do Brasil:

Aquilo que chamamos “a estrutura do português do Brasil” é apenas uma armadilha na viscosidade linguística de tantas hibridizações locais e globais ao longo do percurso que vai do encontro colonial em 1500 ao borbulhar das cidades contemporâneas. É preciso abrir, não os olhos ou os ouvidos, mas a imaginação para novas categorias provisórias, novos modelos sem enquadre; abrir e deixar aberta nossa forma de lidar com o português no mundo hoje (PINTO, 2013, p. 142).

A noção de interculturalidade assume importância na contemporaneidade, pois representa uma forma de entender a diversidade não somente a partir do reconhecimento das diferenças,

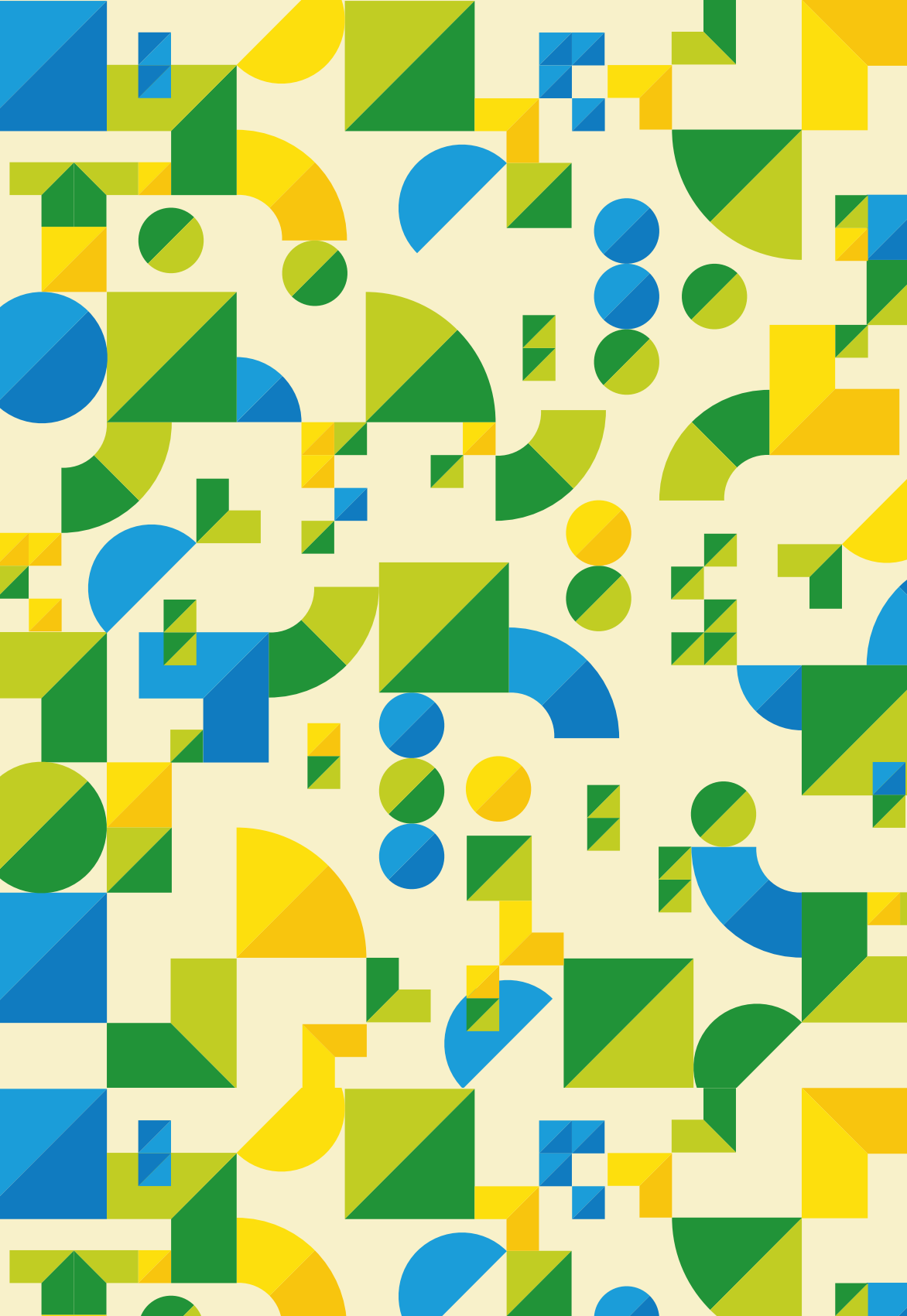
mas como construção histórica resultante de diferentes formas de interações, diálogos e conflitos. De fato, conceitualmente, o emprego do qualificador “intercultural” se refere a troca, interação, solidariedade. O prefixo *inter-* expressa uma relação positiva, que atua para a compreensão mútua. Sendo a sala de aula espaço de promoção do interesse sobre outros sistemas de valores, representações e interpretações do mundo, perceber a “alteridade linguística” pela prática pedagógica da interculturalidade é atuar de fato pela educação linguística e pela construção de uma identidade plural no espaço lusófono.

Respeitar e legitimar as vivências e valores particulares, a especificidade cultural, o modo próprio de experienciar a realidade e a visão de mundo que cada comunidade do universo lusófono vem fixando na sua norma do português – é essa a perspectiva a adotar para a construção de uma identidade lusófona, desafio em um mundo marcado pelos inter, multi e pluriculturalismos e que se quer globalizado (BRITO, 2010, p. 91).

A noção de intercultural, para Canagarajah (2005), ancora-se na tentativa de se pensar o plural em busca de um projeto comum. “É possível desenvolver um modo de pensar pluralista, em que celebremos diferentes culturas e identidades e, ainda assim, nos envolvamos em projetos comuns à nossa humanidade compartilhada” (CANAGARAJAH, 2005, p. 20)⁴. Candau (2012) acrescenta: “A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição” (CANDAU, 2012, p. 245). Na proposta deste documento, trabalhar com o PLI se configura como tentativa de desfazer esta visão naturalizada que, conforme afirmado anteriormente, atinge também a língua, pois já se sabe que

4 Tradução de: “*It is possible to develop a pluralistic mode of thinking where we celebrate different cultures and identities, and yet engage in projects common to our shared humanity*”.

[...] o português não foi e não é, naturalmente, imune ao espaço e ao tempo. É, hoje, a súpula de todas as variedades que carregam na sua história a variedade inicial, que se recriou, nutrindo-se de outras línguas que encontrou em novos espaços ou que a ela vieram juntar-se (MOTA, 2018, p. 9).



2. PROPOSTA DE NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA PARA ALINHAMENTO DE CURSOS EM PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

O Brasil não dispõe ainda de um documento orientador que regulamente e estabeleça parâmetros para o oferecimento de cursos de português no exterior. Um primeiro movimento nesse sentido foi a elaboração da *Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola* (MRE, 2018)⁵, que, para os efeitos deste documento, foi tomado como referência. Além da organização baseada nos livros didáticos, a grade de níveis do Celpe-Bras tem orientado e estabelecido parâmetros para estruturação dos cursos e estabelecimento de níveis. Cursos especiais focados exclusivamente no exame de proficiência do português do Brasil também foram criados. Alguns autores consideram que a implementação do Celpe-Bras promoveu um efeito retroativo no ensino/aprendizagem, redimensionando a formação de professores e influenciando o imaginário dos estudantes sobre a aprendizagem da língua (VARELA, 2006; SCARAMUCCI, 2004; SILVA, 2006).

Para trabalhar com o ensino da norma europeia, por seu turno, coordenadores e professores dispõem do “Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro” (QuaREPE) (GROSSO *et al.*, 2011), baseado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001), que “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (p. 19).

5 Denominação da proposta inicial, em 2018, de circulação interna.

Embora fundamentados em concepções diferentes de linguagem – a do QECR, que foca no desenvolvimento de competências e capacidades para comunicação; e a do Celpe-Bras, que concebe a língua como prática social –, os dois documentos já são referência importante para o trabalho nos CCBs. Alguns centros em países de língua oficial portuguesa adotam a estrutura do QECR para organização de seus cursos, como, por exemplo, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Ressalta-se a importância da observação desses níveis para efeito de (i) elaboração de testes de nivelamento para alocação de novos estudantes⁶; (ii) mudança de nível (por aprovação); e (iii) avaliação para ingresso em um curso especial.

No quadro a seguir, retirado da *Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola* (MRE, 2018), são apresentados os descritores globais do documento europeu e do exame brasileiro.

6 Ressalta-se que no caso de países de língua oficial portuguesa, e mais especialmente nos cursos de português como língua intercultural, os interessados, em sua maioria, são egressos da rede educacional desses países e, consequentemente, são pessoas que já estudaram formalmente a língua portuguesa. Nesse sentido, o nivelamento se torna fundamental para que não se corra o risco de, ao aceitar a matrícula do estudante em um nível, ele não tenha suas expectativas frustradas por ter sido alocado em uma turma na qual seus conhecimentos sejam subaproveitados ou, ao contrário, não estejam alinhados com o nível previsto pelos descritores globais.

Quadro 2 – Proposta de níveis de proficiência para alinhamento de cursos em países de língua oficial portuguesa

Celpe-Bras	QECR	Descritores globais
Básico	A1	Celpe-Bras: descritor não disponível QECR: É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
Básico	A2	Celpe-Bras: descritor não disponível QECR: É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
Intermediário	B1	Celpe-Bras: Evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas. QECR: É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.

Celpe-Bras	QEQR	Descritores globais
Intermediário Superior	B2	Celpe-Bras: Preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita são menos frequentes do que naquele nível. QEQR: É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
Avançado	C1	Celpe-Bras: Evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O candidato que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo. QEQR: É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Avançado Superior	C2	Celpe-Bras: Preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral são menos frequentes do que naquele nível. QEQR: É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Fonte: Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola (MRE, 2018).

3. PROPOSTA PARA HARMONIZAÇÃO DE CURSOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA INTERCULTURAL (PLI) EM PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

Conforme exposto anteriormente, a construção de uma proposta de harmonização das práticas pedagógicas e do currículo de ensino de língua portuguesa em países nos quais ela é idioma oficial, envolveu o diálogo com professores e diretores que atuam nos centros culturais dos PALOP e no núcleo de estudos de Malabo. Na parte inicial desta seção será abordado o diagnóstico baseado no encontro de Luanda, que forneceu subsídios para esta concertação e para esta proposta de harmonização dos cursos de aperfeiçoamento oferecidos, denominados cursos de português como língua intercultural (PLI), neste documento. Na seção seguinte, 3.2, será sugerida uma lista de cursos especiais, em sua maioria, já oferecidos nos referidos contextos. A proposta dos novos currículos dos cursos de PLI e os respectivos quadros curriculares serão apresentados nas seções 3.3 e 3.3.1.

3.1. Proposta de nova estrutura de cursos de português como língua intercultural (PLI) em países de língua oficial portuguesa

Do encontro em Luanda, concluiu-se que o trabalho de ensino de língua portuguesa, em países nos quais ela é idioma oficial, ficará melhor organizado a partir de uma padronização que inclua: (i) a nomenclatura e a descrição dos cursos; (ii) o nivelamento de alunos e; (iii) a progressão curricular. Concorrem para isso, além das

particularidades de cada contexto nos quais se localizam a rede de ensino, a estrutura operacional dedicada ao ensino, a composição do quadro e a formação dos professores, além de interesses mobilizados pela demanda local. Constatou-se que a organização dos cursos e dos currículos segue escolhas locais, algumas vezes, baseadas na disposição dos conteúdos previstos em livros didáticos adotados para o ensino de português do Brasil. O problema com essa prática está no fato de que muitos desses materiais didáticos foram idealizados e produzidos para o ensino de língua portuguesa a um público distinto, geralmente em imersão na sociedade e no território brasileiro.

Em relação a carga horária, os cursos oferecidos atualmente apresentam grande variação. Há cursos de 30, 32, 36, 40, 60 e 64 horas-aula. Sobre a nomenclatura, esses cursos apresentam denominações distintas como Aperfeiçoamento em Comunicação Escrita, Curso Regular de Língua e Literatura Brasileiras, Português para Estrangeiros ou Telecurso 2000. A falta de clareza na denominação de cursos pode gerar dúvidas em relação ao que, de fato, é o objeto de estudo, o que pode também, em determinadas situações, acarretar incertezas no desenvolvimento da prática pedagógica.

Outro aspecto é a realização de avaliações e nivelamentos. A avaliação tradicional, com uma prova intermediária e outra ao final do curso parece ser estabelecida com mais regularidade nesse contexto. A avaliação contínua, apontada por alguns professores como prática em seus contextos, parece que ainda é pouco compreendida pela totalidade dos agentes envolvidos no processo avaliativo. Isso tem resultado na pouca atenção dada ao nivelamento, realizado, de forma quase geral, a partir de entrevistas informais.

Conclui-se que, da maneira como se apresenta hoje, com diferença na carga horária, propostas curriculares heterogêneas e falta de uniformização no nivelamento, o ensino de português nos PALOP não promove uma ordenação dos conteúdos programáticos e também

restringe a possibilidade de que uma pessoa, caso queira ou necessite estudar em outro país, possa prosseguir seu curso a partir da mesma sequência programática, o que pode desmotivar o aluno a continuar seus estudos.

Dessa maneira, e acordado com os educadores, sugere-se que, pela nova organização, a progressão curricular aconteça por seis níveis de proficiência: Básico (A1 e A2), Intermediário (B1 e B2) e Avançado (C1 e C2), alinhados aos níveis de proficiência do Celpe-Bras e do QECR, com carga horária de 36 horas-aula por trimestre (ou 72 horas-aula por semestre), com aulas de 1h30, duas vezes por semana. Dessa maneira, ao final de um ano e meio de curso, os alunos dos CCBs em países de língua oficial portuguesa já alcançariam, potencialmente, estágio de proficiência equivalente ao Avançado Superior, de acordo com os níveis previstos pelo Celpe-Bras, o que, acredita-se, pode ser um atrativo para o ingresso de pessoas que almejam obter o certificado. Ressalta-se que, com esse alinhamento, a preparação para o exame ocorreria de forma gradual, mas, na impossibilidade de seguir todo o curso, sugere-se também a possibilidade de oferta de um curso preparatório especial, como será proposto adiante. A carga horária e a distribuição das aulas, segundo os professores dos centros culturais, se encaixaria na disponibilidade dos alunos em frequentar os cursos. Além disso, professores consultados relataram experiências bem-sucedidas na adoção dessa estrutura (carga horária, quantidade de aulas por semana, tempo de duração de cada aula), que fica assim desenhada:

Quadro 3 – Proposta de nova estrutura de cursos regulares em países de língua oficial portuguesa

Curso (36 horas-aula cada)	Nível correspondente no Celpe-Bras	Nível correspondente no QECR
PLI Básico A1	Não há	A1
PLI Básico A2	Não há	A2
PLI Intermediário B1	Intermediário	B1
PLI Intermediário B2	Intermediário Superior	B2
PLI Avançado C1	Avançado	C1
PLI Avançado C2	Avançado Superior	C2

Fonte: Quadro elaborado a partir de documento do MRE.

3.2 Cursos especiais

A exemplo do que acontece atualmente, os centros são estimulados a promover, sempre que possível e solicitado, cursos especiais sobre tópicos que não tenham como enfoque somente o conhecimento da língua, mas que abordem, por exemplo, aspectos específicos da cultura e da realidade brasileiras, que foquem na preparação de estudantes para intercâmbio no Brasil ou que contemplem maior especificidade nos aspectos gramaticais do idioma. Embora esses cursos sejam realizados a partir de demandas locais, recomenda-se que os envolvidos no ensino da língua portuguesa nos contextos em foco compartilhem entre si os projetos de cursos e os resultados alcançados com essa oferta, permitindo que a prática seja difundida e que esses cursos passem, então, a compor o conjunto de oferta, cujo quadro geral englobará os seguintes tópicos:

Quadro 4 – Cursos especiais em países de língua oficial portuguesa

- Aperfeiçoamento em estudos gramaticais do português do Brasil
- Conversação em português (a partir do nível Intermediário B2)
- Cultura brasileira
- Literatura brasileira
- Música brasileira
- Português como língua estrangeira (60 horas)
- Preparatório para o Celpe-Bras
- Preparatório para a Unilab
- Preparatório para intercambistas do PEC-G
- Tandem

Fonte: Quadro elaborado para esta proposta.

3.3. Proposta de novos currículos para cursos de português como língua intercultural (PLI) em países de língua oficial portuguesa

Pensar o currículo para o ensino de língua portuguesa em países multilíngues que têm o português como língua oficial é pensar em elaborar conexões entre o conhecimento e o contexto que cerca a vida dos alunos, procurando assim dar sentido à atividade educacional. Seleção de conhecimentos e saberes, o currículo se constitui em um documento de identidade (SILVA, 2017, p. 15), revelando as intenções de quem o adota. Para fins desta proposta, compreende-se o ensino de português como língua intercultural (PLI) como uma tomada de posição pelo estado brasileiro, de comprometimento com as constituições próprias da realidade linguística local. Se para ensino de língua, a noção que se adota é de uma entidade holística e discursiva, este documento também está aberto ao diálogo para o qual contribuirão professores e alunos a partir de suas experiências.

[...] o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente

a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (FLEURI, 2003, p. 32).

De fato, a crítica que se faz atualmente em relação ao ensino de línguas, em diversos contextos, concentra-se na fixidez das propostas curriculares, muitas vezes de caráter conteudista, ainda focadas em estruturas gramaticais descontextualizadas e no vocabulário, reproduzindo uma espécie de treinamento das habilidades linguísticas que não consideram as práticas linguísticas. Essa abordagem limita o conhecimento da língua ao domínio da metalinguagem, insuficiente para inserir o educando em determinados contextos. No Brasil, documentos como os “Parâmetros Curriculares Nacionais” e os “Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul” propõem a superação desse modelo, ao compreenderem língua como “fazer uso da linguagem para agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 38). A preocupação com os aspectos metalinguísticos deve estar integrada a um processo que crie condições para o aluno se mover naquela língua, mediadas pelo que Bakhtin definiu como gêneros do discurso, isto é, formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura:

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Assim, a proposta para esta implementação curricular tem como ponto de partida, para os cursos de língua portuguesa em contextos multilíngues em que ela é idioma oficial, o ensino da língua como prática social e sua realidade na interação, pois “é por meio das interações diárias que nossos conhecimentos e entendimentos são constituídos” (SOUSA, 2018, p. 28). Essa é a noção de língua na qual foi inspirado o Celpo-Bras. Para isso, estimula-se que os professores adotem uma abordagem da língua que transcenda as funções comunicativas e se faça intercultural, que consiste, segundo Kramsch (1996) na seguinte perspectiva: “uma pedagogia crítica de língua estrangeira focada no processo social de enunciação tem o potencial tanto de revelar os códigos sob os quais os falantes em encontros transculturais operam, como o de construir algo diferente e híbrido a partir desses encontros transculturais” (KRAMSCH, 1996, p. 89)⁷.

Baseados na concepção teórica apresentada nas seções anteriores, passa-se a detalhar, nos quadros a seguir, as propostas da estruturação – ementas e currículos – dos cursos de PLI nos PALOP, organizados de acordo com os níveis Básico A1, Básico A2, Intermediário B1, Intermediário B2, Avançado C1 e Avançado C2.

As unidades estão organizadas de acordo com a hierarquia sugerida por Serrani (2010) e detalhada na “Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola”, referência para este documento, devido à sua concepção teórica ancorada nos aspectos interacional e discursivo da língua. Segundo essa autora, a hierarquia dos componentes curriculares apresenta três dimensões: “i. dimensão sociocultural; ii. dimensão dos gêneros discursivos, na sua relação com os propósitos; iii. dimensão dos recursos lexicogramaticais e fonético-fonológicos” (MRE, 2018, p. 13). Nesse sentido, o enfoque da língua em sala de aula passa por seu funcionamento discursivo, a

7 Tradução de: “A critical foreign language pedagogy focused on the social process of enunciation has the potential both of revealing the codes under which speakers in cross-cultural encounters operate, and of constructing something different and hybrid from these cross-cultural encounters”.

partir dos gêneros mobilizados para os propósitos da interação e que geram a escolha dos recursos formais para sua materialização. Com base em uma progressão em espiral (KRAEMER, 2012), os níveis previstos nesta proposta podem retomar elementos anteriormente colocados. O objetivo é dar flexibilidade ao trabalho pedagógico, a partir de um processo de avaliação permanente da prática do professor. Pela perspectiva discursiva, a avaliação se faz observando o sucesso no uso da linguagem em relação ao cumprimento de tarefas e projetos que envolvam holisticamente as habilidades (compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita).

Ressalta-se que a dimensão sociocultural, a escolha dos gêneros e os recursos formais foram inspirados em debate com professores e diretores dos CCBs nos PALOP e foram consideradas as particularidades de uso da(s) língua(s) nas realidades locais. Além disso, considerou-se para essa escolha, o aspecto intercultural inerente à vertente proposta neste documento (PLI), o que faz com que textos em quaisquer formatos (escritos, orais, multimodais) produzidos localmente se tornem objetos de reflexão linguística pelos professores. A nomenclatura adotada para cada uma das dimensões também foi definida após encontro com os referidos profissionais. Nesse sentido, a dimensão sociocultural passa a ser denominada *tema*; os propósitos são, para efeitos deste documento, as *tarefas/projetos* e os recursos fonético-fonológicos e lexicogramaticais foram reunidos no campo *conteúdos estruturantes*. Encoraja-se ainda a adoção de materiais didáticos autênticos, paradidáticos e aqueles produzidos para o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE), que incentiva o intercâmbio entre os estados-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)⁸.

8 O PPPLÉ é “uma plataforma on-line, que tem como objetivo central oferecer à comunidade de professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira/língua não materna”. Disponível em: <<http://www.ppple.org/>>.

3.3.1. Quadros curriculares

Português como Língua Intercultural Básico A1 (36 horas)

Ementa: Reconhecimento da diversidade linguística no espaço lusófono a partir da conscientização sobre a existência de normas emergentes da língua portuguesa e sua relação com as identidades regionais. Revisão de recursos gramaticais e fonético-fonológicos e construção de repertórios lexicais que possibilitem o engajamento em interações sociais cotidianas de baixa complexidade e pouco detalhamento. Interpretação e produção de gêneros discursivos de suporte verbal e/ou imagético que contemplem essas situações.

Quadro 5 – Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural Básico A1 (36 horas)

Temas	Gêneros discursivos	Tarefas/projetos	Conteúdos estruturantes
• Conscientização sobre a língua que se fala (que português eu falo?) • Aspectos identitários ligados à variedade linguística	• Mapas • Ficha de inscrição • Documentos pessoais de identificação • Curriculum vitae • Avisos institucionais, anúncios publicitários e cartazes de maneira geral • Páginas de busca da rede virtual • Biografia • Entrevista pessoal • Quadro de horários	• Apresentação pessoal e introdução de outras pessoas na interação • Pedir informações simples (nomes, dúvidas, horas, direções, preços) • Atuar na sala de aula (pedir licença, solicitar repetição e explicação) • Descrever tarefas diárias • Planejar o futuro • Preencher formulários e fichas básicas	• Especificadores (artigos) • Modo verbal indicativo (tempos simples) • Irregularidade verbal • Regência verbal • Pronomes pessoais, possessivos, interrogativos, indefinidos e de tratamento • Gênero e número dos nomes e adjetivos • Acentuação gráfica • Soletração

Temas	Gêneros discursivos	Tarefas/projetos	Conteúdos estruturantes
• Sensibilização sobre algumas características culturais presentes na interação em língua portuguesa (cumprimentos, saudações, despedidas, pedidos simples, formas de agradecimento e tratamento) • Distinção entre o uso formal e informal da língua • Aspectos culturais de identidade (noções de parentesco, alimentação, dinheiro)	• Mensagens curtas virtuais • Bilhetes • <i>Blogs</i> • Canções rap e demais estilos populares • Poesia falada urbana (<i>slam</i>) • Histórias orais tradicionais • Descrever e interpretar imagens diversas • Acepções de dicionário • Cardápio • Placas de preço • Vídeos de curta-metragem • Tabelas de horário • Placas de endereço • Ditos populares brasileiros e nacionais	• Assumir posição sobre algum assunto	• Numerais • Preposições • Metáforas simples • Contrações (da, pra, no, etc.) • Léxico da culinária • Léxico da economia (por exemplo, moedas nacionais), habitacional e equipamentos domésticos • Familiarização com o quadro fonético-fonológico do português do Brasil em contraste com o português europeu e variantes regionais • As reduções fonológicas do português do Brasil • Acentuação tônica

Fonte: Quadro elaborado para esta proposta.

Português como Língua Intercultural Básico A2 (36 horas)

Ementa: Apresentação de aspectos históricos do Brasil que relacionam a formação do país ao continente africano; sensibilização sobre memórias do passado ligadas à constituição das identidades nacionais; retomada de recursos gramaticais e fonético-fonológicos e lexicais que possibilitem o engajamento em interações sociais cotidianas de baixa complexidade com algum detalhamento e opinião pessoal. Interpretação e produção de gêneros discursivos de suporte verbal e/ou imagético que contemplem tais situações.

Quadro 6 – Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural Básico A2 (36 horas)

Tema	Gêneros discursivos	Tarefas/projetos	Conteúdos estruturantes
• Conscientização sobre fatos históricos que relacionam Brasil e África • Constituição da população • Relatos de feitos históricos • Rememorar trajetórias pessoais • Sensibilização sobre opções de entretenimento e tempo livre	• Canções populares brasileiras • Quadros artísticos, estátuas (marcos), placas de homenagem • Matérias jornalísticas • Folhetos publicitários de turismo • Páginas virtuais sobre pontos e guias turísticos • Convites • Tabelas de Censo	• Contar a história pessoal e de alguma personalidade • Opinar sobre gostos e preferências • Elogiar • Estabelecer comparações • Negociar algo ao comprar (pedir desconto, reclamar do preço, conferir o troco) • Expressar deveres • Descrever objetos e situações	• Modo verbal indicativo com foco no tempo pretérito (perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito; simples e composto) • Verbos auxiliares • Regência verbal • Acentuação gráfica • Uso de tudo, todo e cada • Advérbios de lugar • Adjetivos comparativos • Dupla negação • Preposições • Campos lexicais: cores, formas e tamanhos

Tema	Gêneros discursivos	Tarefas/projetos	Conteúdos estruturantes
	• Contratos (de trabalho, de moradia, de serviços) • Calendário • Contos literários de baixa complexidade • Lendas tradicionais • Avisos em geral (“Proibido fumar”, “Silêncio”, etc.) • Slogan de partidos políticos e campanhas estatais • Perfil em redes sociais virtuais • <i>E-mail</i> formal e informal • Caça-palavras	• Contar a história pessoal e de alguma personalidade • Opinar sobre gostos e preferências • Elogiar • Estabelecer comparações • Negociar algo ao comprar (pedir desconto, reclamar do preço, conferir o troco) • Expressar deveres • Descrever objetos e situações	• Vocabulário referente a clima, estações • Vocabulário esportivo • Datas • Pronomes demonstrativos • Palavras homônimas • Metáforas • Expressões de cortesia gentileza (“Pois não?”, “Quer ajuda?”, “Por favor”, etc.) • Aspectos fonético-fonológicos da diversidade do português do Brasil (mineirês, gauchês, etc.) • Contraste entre a formação do presente contínuo no português do Brasil e no português europeu • Contraste entre a formação do futuro do presente no português do Brasil e o português europeu • Gerúndio • Interjeições • Nasalização • Acentuação tônica • Divisão silábica

Fonte: Quadro elaborado para esta proposta.

Português como Língua Intercultural Intermediário B1 (36 horas)

Ementa: Capacitação para defesa de pontos de vista baseados em fatos históricos, culturais, sociais e pessoais, reelaboração do discurso do outro (discurso indireto); retomada de recursos gramaticais e fonético-fonológicos e lexicais que possibilitem o engajamento em interações sociais cotidianas de média complexidade, com mobilização de recursos que possibilitem justificar, de maneira simples, a opinião pessoal. Interpretação e produção de gêneros discursivos de suporte verbal e/ou imagético que contemplem tais situações.

Quadro 7 – Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural Intermediário B1 (36 horas)

Tema	Gêneros discursivos	Tarefas/projetos	Conteúdos estruturantes
• Sensibilização sobre a importância de estudar outra língua • Conscientização de aspectos da qualidade de vida em determinada região • Demandas ao utilizar serviços públicos • Memórias de desejos não realizados	• Páginas virtuais de órgãos públicos (universidades, serviços de saúde, etc.) • Artigos jornalísticos (impressos ou virtuais) • Artigos científicos • Notícias radiofônicas • Discurso oficial (emitido por autoridades) • Depoimento • Artigos de opinião de curta extensão • Expressões gestuais (legalzinho, <i>ok</i>, <i>tchau</i>, etc.)	• Identificar erros, problemas, desacordos • Fazer uso dos discursos direto e indireto • Justificar opiniões • Marcar/desmarcar uma consulta médica • Solicitar algum serviço público • Expressar e justificar sentimentos, pontos de vista, opiniões • Pedir informação, marcar, desmarcar algum compromisso • Descrever características profissionais	• Participio • Verbos abundantes • Tempos verbais compostos • Advérbios de tempo • Grau dos adjetivos • Regência verbal • Regência nominal • Pronomes oblíquos • Colocação pronominal (próclise, mesóclise, ênclise) • Uso do diminutivo no português do Brasil • Uso de já e ainda

Tema	Gêneros discursivos	Tarefas/projetos	Conteúdos estruturantes
	• Conversas telefônicas • Peças cinematográficas brasileiras • Cenas de novelas brasileiras • <i>Cartoons</i> • Peças radiofônicas • Bulas de medicamentos • Anúncios de emprego • Piadas e adivinhas • Palavras cruzadas	• Anotar recados • Narrar um evento em ordem cronológica	• Usos do verbo achar • Contraste entre os verbos existir, haver e ter • Voz passiva (analítica) • Léxico de saúde, transporte, categorias profissionais e educação • Metáforas • Paródia • Uso do <i>ter</i> que • Elisão no português do Brasil

Fonte: Quadro elaborado para esta proposta.

Português como Língua Intercultural Intermediário B2 (36 horas)

Ementa: Observação da realidade local, estratégias de se posicionar a partir da análise de fatos do presente e acontecimentos passados. O Brasil na sua contemporaneidade; retomada de recursos gramaticais e fonético-fonológicos e lexicais que possibilitem o engajamento em interações sociais cotidianas de média complexidade, com mobilização de recursos que possibilitem justificar, de maneira detalhada, a opinião pessoal; estratégias de autocorreção. Interpretação e produção de gêneros discursivos de suporte verbal e/ou imagético que contemplem essas situações.

Quadro 8 – Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural Intermediário B2 (36 horas)

Tema	Gêneros discursivos	Tarefas/projetos	Conteúdos estruturantes
• A realidade social do país de origem, aspectos constitutivos (história, relações internacionais, perspectivas para o futuro) • A perspectiva do outro (se eu estivesse no Brasil...) • Conscientização sobre modos de engajamento do cidadão em decisões institucionais	• Resumo • Artigo de opinião de extensão média • Matérias de telejornais • Crônicas publicadas nas redes sociais virtuais • Tabelas diversas • Documentos legislativos • <i>Outdoors</i> • Faixas de reivindicação • Debate • <i>Folders</i> • Manuais de instrução • Documentários • Vídeos disponíveis na Internet que mostram aspectos da sociedade brasileira • Bate-papo virtual com estudantes brasileiros (tandem à distância); • Músicas locais • O gênero musical samba • Charges • “Memes” • Poemas	• Promover uma campanha (social, ambiental, política) • Escrever um artigo de opinião a partir de um problema detectado na comunidade • Promover uma reunião (agendar, convidar, determinar os tópicos, encaminhar as demandas para a instância responsável) • Argumentar • Reivindicar • Concordar • Discordar • Justificar • Sugerir • Persuadir	• Modo verbal subjuntivo (presente, pretérito imperfeito e futuro) • Infinitivo pessoal • Imperativo (afirmativo e negativo) • Coesão e coerência textuais • Paragrafação • Conjunções • Regência verbal • Regência nominal • Orações coordenadas • Adjetivos comparativos • Modalizadores discursivos • Preposições • Sinonímia • Paráfrase • Voz passiva (sintética) • Uso de para e por • Uso de saber e conhecer • Recursos lexicais dos campos da economia, política, meio ambiente • Contraste entre as pronúncias do português local e o português do Brasil

Fonte: Quadro elaborado para esta proposta.

Português como Língua Intercultural Avançado C1 (36 horas)

Ementa: Preparação para o mercado de trabalho; conscientização sobre oportunidades e responsabilidades; retomada de recursos gramaticais e fonético-fonológicos e lexicais que possibilitem o engajamento em interações sociais cotidianas para além do núcleo pessoal ou familiar, de alta complexidade, com mobilização ampla de recursos que possibilitem justificar, de maneira detalhada e organizada, a partir de argumentos coesos e coerentes, a opinião pessoal. Interpretação e produção de gêneros discursivos de suporte verbal e/ou imagético que contemplem tais situações.

Quadro 9 – Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural Avançado C1 (36 horas)

Tema	Gêneros discursivos	Tarefas/projetos	Conteúdos estruturantes
• Para onde eu vou agora? – perspectivas profissionais • O mundo do trabalho global em relação à realidade nacional • Migrações e intercâmbios • Sonhos comuns	• Editais diversos • Crônicas autênticas • Resenha (peça teatral ou cinematográfica, publicação impressa) • Redação de resumos • Matéria jornalística • Relatórios diversos • Organogramas • Carta formal de apresentações e intenções • Entrevista profissional • Expressões idiomáticas • E-mail institucional • Boletins	• Estabelecer metas para o futuro • Propor projetos e sociedades • Abrir o próprio negócio • Orientar um grupo de trabalho • Relatar fatos concretos e abstratos • Criticar • Tomar posição sobre algum assunto • Analisar e comparar opções de trabalho • Colocar questões • Justificar • Imaginar	• Modo verbal subjuntivo (pretérito perfeito composto, pretérito mais-que-perfeito composto, futuro composto) • Infinitivo conjugado • Revisão de todos os tempos do modo verbal subjuntivo • Revisão dos tempos compostos do modo verbal indicativo • Revisão das figuras de linguagem • Expressões idiomáticas

Tema	Gêneros discursivos	Tarefas/projetos	Conteúdos estruturantes
• Para onde eu vou agora? – perspectivas profissionais • O mundo do trabalho global em relação à realidade nacional • Migrações e intercâmbios • Sonhos comuns	• Apresentação digital (Prezi, PowerPoint) • Apresentação oral • Redação oficial • Obras cinematográficas brasileiras • Aula • Seminário	• Referir-se a (outra pessoa, outro texto)	• Termos comerciais • Revisão de particularidades fonético-fonológicas do português do Brasil • Locuções prepositivas • Nacionalidades • Pronomes de tratamento • Modalização • Contraste entre a norma padrão e a linguagem informal • Casos especiais de regência verbal • Orações coordenadas e subordinadas

Fonte: Quadro elaborado para esta proposta.

Português como Língua Intercultural Avançado C2 (36 horas)

Ementa: Sensibilização sobre temas específicos da realidade brasileira (educação, trabalho, segurança, vida social); retomada de recursos gramaticais e fonético-fonológicos e lexicais que possibilitem o engajamento em interações sociais cotidianas ou excepcionais de alta complexidade, com mobilização ampla e variada de recursos que possibilitem justificar a opinião pessoal, de maneira detalhada, desenvolvida e organizada, a partir de argumentos coesos e coerentes. Interpretação e produção de gêneros discursivos de suporte verbal e/ou imagético que contemplem essas situações.

Quadro 10 – Proposta de currículo para o curso de Português Intercultural Avançado C2 (36 horas)

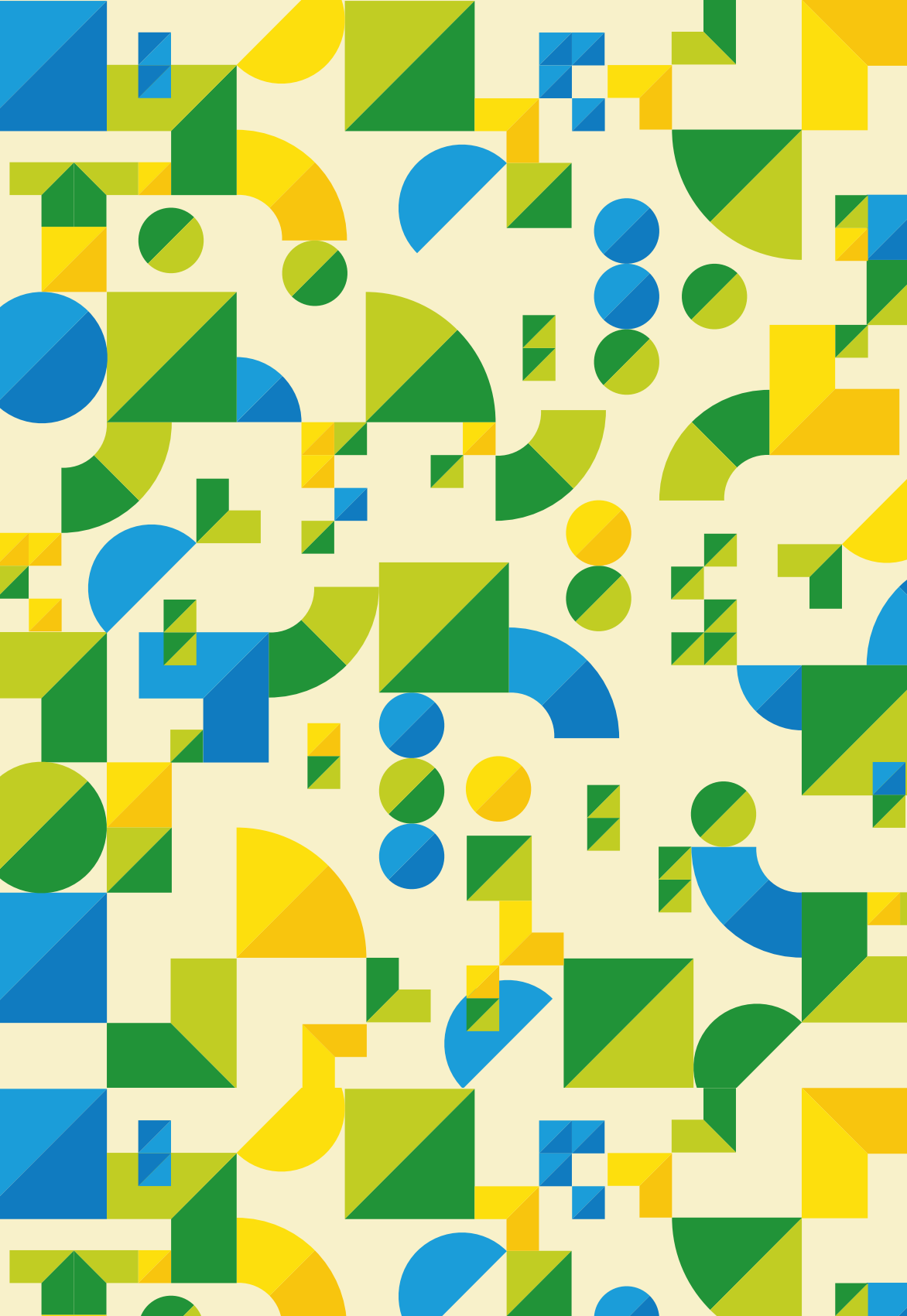
Tema	Gêneros discursivos	Tarefas/projetos	Conteúdos estruturantes
• A organização da educação escolar no Brasil • Relações diplomáticas e comerciais entre o Brasil e países de língua oficial portuguesa • Os desafios no mundo global	• Texto dissertativo-argumentativo • Narração e descrição (complexas) • Resenha (peça teatral ou cinematográfica, publicação impressa) • Projeto de pesquisa • Apresentação teatral • Produções artísticas em geral (pintura, escultura, literatura, música, dança) • Notícias e artigos de jornais, revistas especializadas e meios de comunicação audiovisual • Debate • Roda de conversa	• Produzir um vídeo de curta-metragem • Parafrasear outros textos • Elaborar um texto dissertativo-argumentativo a partir dos elementos provocadores do Celpe-Bras • Questionar de forma crítica • Avaliar • Analisar • Definir • Propor • Se posicionar • Criticar • Descrever criticamente obras de arte	• Modo verbal subjuntivo (revisão) • Imperativo (revisão) • Divisão silábica (revisão) • Revisão da acentuação gráfica no português do Brasil • Léxico de relações internacionais • Recursos lexicais do campo da educação • As variedades do português no mundo lusófono • Revisão da acentuação tônica do português do Brasil • Influências do português europeu e/ou do Brasil na norma do português local

Fonte: Quadro elaborado para esta proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino concertado de português no exterior e a valorização do caráter pluricêntrico do idioma são dois dos eixos estratégicos para estimular o conhecimento sobre o português, eleitos pelos países da CPLP nas Conferências Internacionais sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial (Brasília, 2010; Lisboa, 2013; e Díli, 2016). Espera-se assim que a proposta deste documento, baseado na interculturalidade presente nas práticas linguísticas em contextos multilíngues, contribua para o aprimoramento de atividades de educação linguística desenvolvidas pelo Ministério das Relações Exteriores em países de língua oficial portuguesa, com o estabelecimento de um paradigma baseado na harmonização curricular e na padronização de perspectiva pedagógica.

O processo de harmonização das práticas e do currículo necessita ser pensado por cada um dos agentes executores – professores, diretores dos centros culturais e coordenadores de cursos – à luz de especificidades das realidades locais, contemplando desde as expectativas dos estudantes, passando pela produção e adoção de material didático à estrutura do espaço destinado às atividades de ensino. A padronização criada a partir desta proposta visa possibilitar, durante a implantação do currículo, condições de avaliar seu andamento e a necessidade de possíveis adaptações para que seja alcançado o objetivo precípua de oferecimento de uma prática inserida no projeto de qualificação do ensino, do aprendizado e da promoção do português do Brasil e da sua cultura. Considera-se que formar pessoas em PLI possa abrir espaço no mundo para a atuação de cidadãos reflexivos, autônomos e engajados no diálogo intercultural.

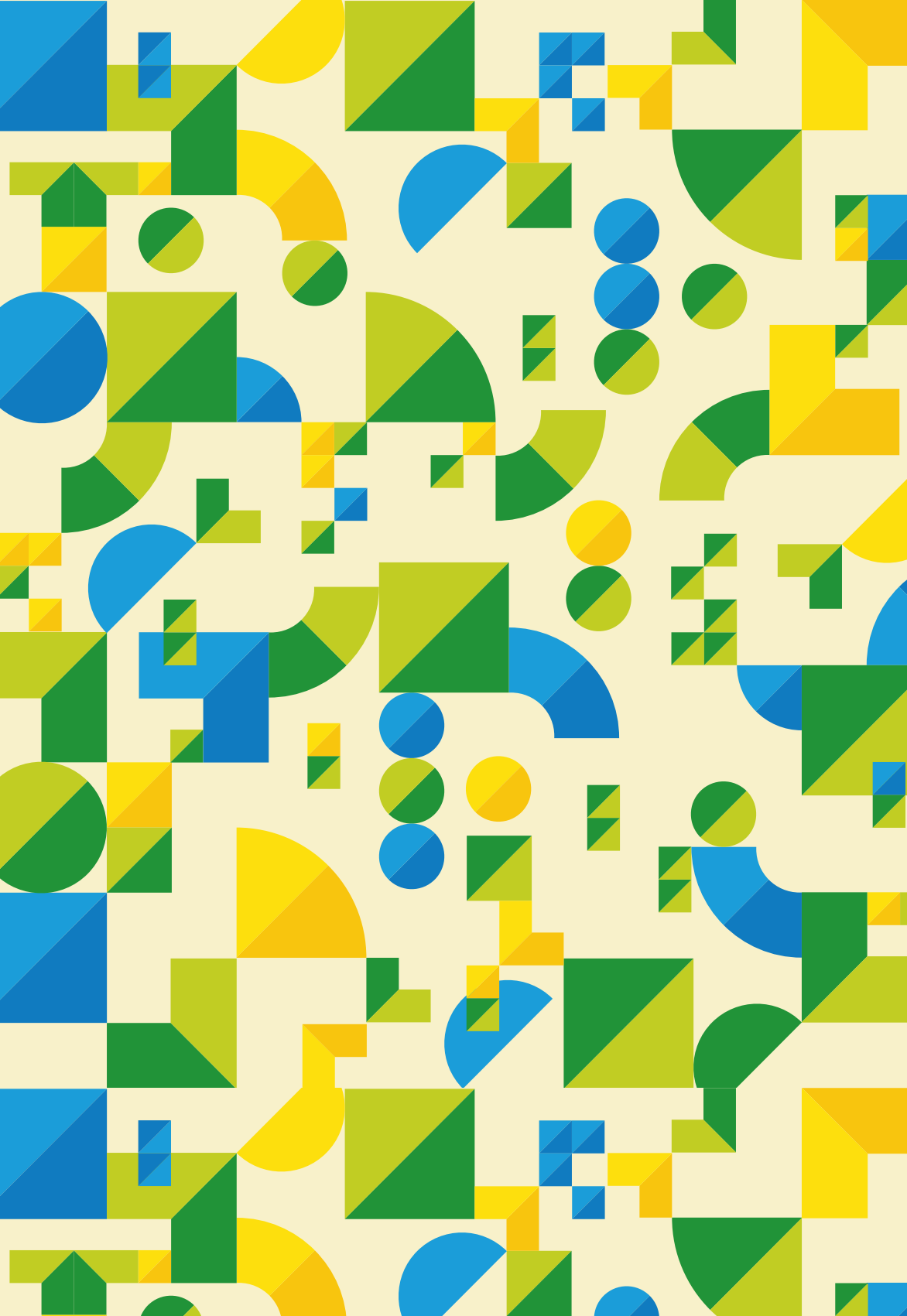


REFERÊNCIAS

- ABELEDÓ, María de la O López; FORTES, Melissa Santos; GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. (53.1), p. 131-144, jan./jun. 2014.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. Loyola: São Paulo, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra, 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 277-326.
- BERNARDO, Ezequiel Pedro José. Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em Angola. In: TIMBANE, Alexandre António; BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia (Eds.). *Revista Internacional em Língua Portuguesa – África em Língua Portuguesa – Variação no português africano e expressões literárias*. Lisboa: AULP – Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 2017, p. 37-52.
- BRASIL. *Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2018. (versão de circulação interna)
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>.
- BRITO, Regina Helena Pires de. Moçambique e Timor-Leste: realidade multilíngue e oficialidade lusófona. In: MARÇALO, Maria João *et al.* (Eds.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Universidade de Évora, 2010.
- CANAGARAJAH, Suresh. Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. In: *Reclaiming the local in language policy and practice*. Oxford: Oxford University Press, 2005, p. 3-24.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, 2012, p. 235-250.

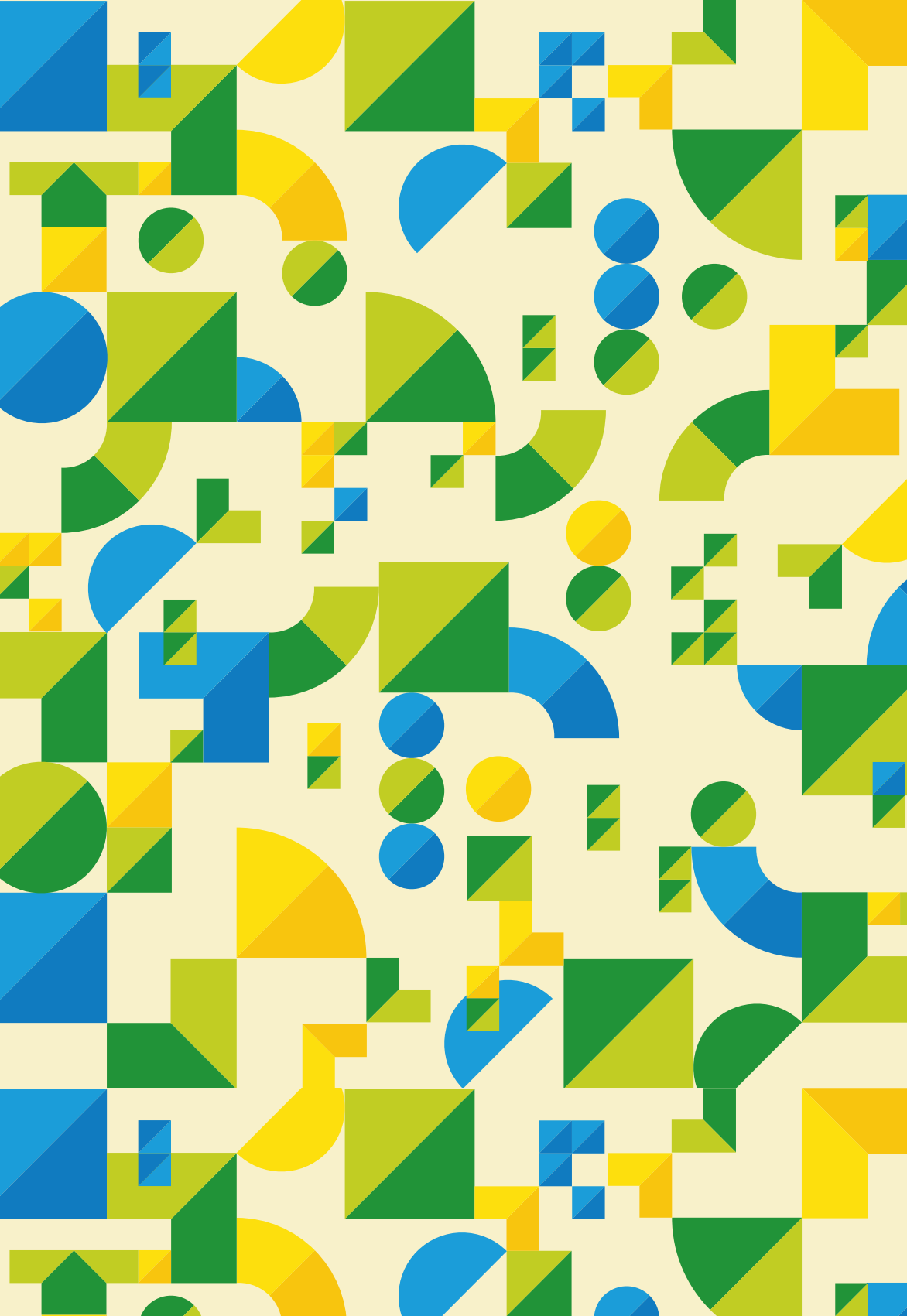
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*: aprendizagem, ensino, avaliação. Trad. por Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto Portugal: Edições Asa, 2001.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.23, p.16-35.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GROSSO, MJ; SOARES; SOUSA, A. F. de; PASCOAL, J. *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*: documento orientador. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf>.
- KRAEMER, Fernanda Farencena. *Português língua adicional*: progressão curricular com base em gêneros do discurso. 2012. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- KRAMSCH, Claire. The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, v. 8, n. 12, 1996, p. 83-92.
- LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006, p. 33-52.
- MOTA, Maria Antónia. O português: uma língua e várias gramáticas. *Atas das Jornadas de Língua Portuguesa*: investigação e ensino. Praia: Edições UniCV, 2018, p. 9-21.
- PINTO, Joana Plaza. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES. Luiz Paulo da. *O português no século XXI*: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 120-143.
- SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. The Brazilian Certificate of Proficiency in Portuguese as a Foreign Language - Celpe-Bras. *Language Testing Update*, Lancaster, v. 35, 2004, p. 45-49.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*:

- linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 127-172.
- SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/schoffen-martins-2016>>.
- SCHOFFEN, Juliana Roquele. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celp-Bras*. Tese (doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Campinas: Pontes, 2010.
- SIGNORINI, Inês. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. In: MAGALHÃES, Izabel Magalhães (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 271-288.
- SILVA, Cláudia Helena Dutra da. Currículo e ensino de línguas adicionais: revisitando conceitos e pensando possibilidades. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*. 2001-2. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011, s/p.
- SILVA, Ricardo Moutinho Rodrigues da. *O efeito retroativo do Celp-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame*. 154 f. Dissertação (mestrado em Linguística) – Centro de Estudos e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, SP, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz. Cultura, língua e interculturalidade. *A Palavrada*, n. 14, v. 1, ago./dez. 2018, p. 28-48.
- TIMBANE, Alexandre António Timbane; QUIRAQUE, Zacarias Alberto S. A variação linguística na lusofonia: reflexões sobre moçambicanismos lexicais e semânticos no “Jornal @Verdade”. *Perspectivas em estudos da linguagem*. São Paulo: Blucher, 2017, p. 91-108.
- VARELA, L. *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique*. Tese de doutorado (Sciences du Langage) – École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2006.



COORDENADOR ACADÊMICO

Nelson Viana é graduado em Letras (PUC-Campinas), mestre (Unicamp) e doutor (UFMG) em linguística aplicada. É professor da Universidade Federal de São Carlos, com atuação na graduação e na pós-graduação, na área de Linguística Aplicada, com ênfase em ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Coordena, desde 1999, o programa de extensão “Linguística Aplicada: Português para Estrangeiros” e desde 2010 o posto aplicador UFSCar do Exame Celpe-Bras. Foi presidente da SIPLÉ, no período de 2005 a 2007. É membro da Comissão Nacional do Brasil para o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Tem atuado como professor formador na área de português língua estrangeira, em disciplinas e cursos de atualização, no Brasil e no exterior.



CONSULTORA/ELABORADORA DA PROPOSTA

Christiane Dias é doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Linguística (UFSC). Ex-professora de Língua Portuguesa, Língua Portuguesa e Literatura e Inglês na Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Professora cooperante do PQLP/Capes – Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste 2014/2015. Licenciada em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua pela Universidade de Brasília (UnB); integrante do grupo de pesquisa Políticas Linguísticas Críticas, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC. Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Possui experiência profissional na área de comunicação social e ensino de Português do Brasil para nacionais e estrangeiros, no Brasil e no exterior. Organizou o primeiro curso para Diretores dos CCBs nos PALOP, realizado pelo Departamento Cultural e Educacional do Itamaraty, em Luanda, em 2019.

Copyright © Fundação Alexandre de Gusmão



Acompanhe nossas redes sociais

@funagbrasil



Marina Artes Gráficas e Editora

Papel da capa: cartão supremo 250g

Papel do miolo: pólen soft 80g

A coleção “Propostas curriculares para ensino de português no exterior” é uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores que visa a preencher uma lacuna metodológica nas suas unidades de ensino de português. Os guias curriculares permitem harmonizar o conteúdo dos cursos de português oferecidos pelo centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior que, juntamente com os leitorados, constituem uma rede de ensino de português criada há cerca de oitenta anos e que hoje atende milhares de alunos em diversos contextos.

Embora pensadas a partir das necessidades de sua rede de postos, as propostas não se destinam exclusivamente ao ensino de português pelos centros culturais e núcleos. Professores, pesquisadores e estudantes de quaisquer instituições poderão beneficiar-se desse pioneiro esforço de reflexão como referência para o desenvolvimento de suas práticas docentes e de pesquisa.



MINISTÉRIO DAS
RELAÇÕES EXTERIORES