



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Débora Marinho Guerra

**Formação de professores de português para estrangeiros no
Brasil: das primeiras letras aos cursos de Letras**

Rio de Janeiro

2016

Débora Marinho Guerra

Formação de professores de português para estrangeiros no Brasil: das primeiras letras aos cursos de Letras



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

G934 Guerra, Débora Marinho.

Formação de professores de português para estrangeiros no Brasil: das primeiras letras aos cursos de Letras / Débora Marinho Guerra. – 2016.
157 f.: il.

Orientador: Alexandre do Amaral Ribeiro.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Brasil - Teses. 2. Formação de professores – Teses. 3. Língua portuguesa – Compendio para estrangeiros – Teses. 4. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. I. Ribeiro, Alexandre do Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-054.6(075)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Débora Marinho Guerra

Formação de professores de português para estrangeiros no Brasil: das primeiras letras aos cursos de Letras

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 29 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro (Orientador)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Tania Maria Nunes Lima Camara
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna
Universidade do Vale do Itajaí

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

À minha eterna avó Celina, que, mesmo após esta vida, nunca se fez ausente na minha e continua vibrando pelo meu sucesso de onde quer que esteja.

AGRADECIMENTOS

À minha querida mãe, Marly, por ser só amor e fortaleza, do início ao fim, vivendo e sentindo inteiramente todos os momentos da pesquisa junto a mim.

Ao meu querido pai, Hamilton, por querer sempre zelar pela minha saúde em cada noite de estudo, pelas horas de descontração em família e por todo seu amor.

À professora Tania Camara, quem, com sua maneira carinhosa, despertou em mim, na primeira graduação, o desejo de educar na e pela língua portuguesa.

Ao meu orientador, professor Alexandre Ribeiro, por desenvolver em mim, na segunda graduação, o sentimento despertado pela professora Tania, agora com vistas a estrangeiros, por sempre me inspirar, em atos, atitudes e palavras, a seguir a vida acadêmica, me fazendo acreditar na (trans)formação, pelo bom humor, pela paciência e pelas mensagens de otimismo durante todo o processo da pesquisa.

À minha “co-orientadora”, professora Amélia Ribeiro, por sua generosidade em me doar “parcelas” de seu tempo com explicações esclarecedoras e com seu incentivo.

Às companheiras de Mestrado Nathalia Mazzini e Rachel Louzada, por sua amizade, por sua parceria, pelas conversas semanais, pelas trocas de leitura e por serem, para mim, exemplos de perseverança no sonho de ser mestre.

Ao amigo Paulo Lopes, por sua prontidão em me ajudar no que pudesse desde o momento da minha seleção para o Mestrado.

Ao grande amigo Rodrigo Campos, com quem há anos cresço junto, pelas trocas de aflições, alegrias, experiências da vida e da profissão e assim me inspirar ainda mais na formação.

Ao grupo de pesquisa NUPPLES/UERJ, pelo gratificante e entusiasmante trabalho na área de ensino de português para estrangeiros, pelo harmonioso clima de trabalho e pelo espírito de equipe.

À CAPES, por me fornecer condições financeiras de tornar real o sonho de viver da pesquisa científica por dois anos, sem grandes preocupações materiais.

- A questão era: quem daria aulas? Os moradores não duvidaram: - Dona Fiota. [...] Dona Fiota deu uma resposta de bate-pronto, que só os sábios podem dar: - Eu não tenho a letra. Eu tenho a palavra.

Dona Fiota

RESUMO

GUERRA, Débora Marinho. *Formação de professores de português para estrangeiros no Brasil: das primeiras letras aos cursos de Letras*. 2016. 157f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Um dos fatores que vem destacando o Brasil é sua cultura pelo fato de ele ter sido a sede da Copa de 2014 e ser a sede das Olimpíadas de 2016. Além disso, situações político-econômicas vêm favorecendo a permanência de estrangeiros. Assim, com a quantidade de estrangeiros que desejam aprender português do Brasil, aumenta a demanda de professores de português para estrangeiros. Mediante isso, abre-se o mercado de ensino da língua portuguesa para uma nova atuação de professores de português, que coloca, basicamente, duas questões: as crenças sobre o professor de português para estrangeiros e sua formação e os currículos de formação em Letras, o que justifica esta pesquisa. Seus objetivos são (1) identificar crenças sobre o ensino de português no Brasil ao longo da sua história e perfis de professores de PLM e de PLNM; (2) identificar e analisar crenças de professores em formação (inicial) sobre o EPLNM. Como eixo das reflexões estão as categorias: (1) especificidades do ensino de língua portuguesa da colonização aos dias atuais (apontando para os cursos de formação); (2) a relação entre cursos de formação e ensino de português língua não materna; (3) crenças sobre o ensino de português para estrangeiros/língua não materna; (4) diferenças entre EPLNM X EPLM; (5) formação (específica) de professores de PLNM. Os capítulos que compõem a fundamentação teórica tratam da Formação de Professores de Português no Brasil, revisitando a história do ensino de língua portuguesa do período colonial à contemporaneidade. A partir dessa visão historiográfica e tendo como foco as crenças de professores de português como língua estrangeira, adota-se um modelo de abordagem qualitativa de tipo descritivo-exploratória, baseado em Cerro, Bervian e Silva (2007) e na concepção de Barcelos (2007) sobre crenças de professores de línguas. Os instrumentos de coleta foram “Questionário Semi-aberto” e “Grupo Focal”. A população estudada foi de estudantes de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cuja análise indicou que as crenças dos participantes do Grupo Focal se aproximam de práticas adotadas no período de implantação da língua e de conteúdos de Cursos de Licenciatura em Português como Segunda Língua. Já as crenças dos demais, que não possuem conhecimentos teórico-práticos da área, se aproximam de uma Formação de Professores geralmente oferecida nos Cursos de Letras, com assuntos compartimentados e descritivos sobre a língua, refletindo o despreparo de profissionais de Letras para atuar em contextos múltiplos, de ensino de português como língua estrangeira, e sugere a necessidade de uma Formação “específica”.

Palavras-chave: Formação de Professores. Português para Estrangeiros. Crenças. Cursos de Letras.

RESUMEN

GUERRA, Débora Marinho. *Formación de profesores de Portugués para extranjeros: de las primeras letras a las licenciaturas de Filología*. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Uno de los factores que vienen destacando Brasil es su cultura por el hecho de él haber sido la sede del Mundial de 2014 y ser la sede de las Olimpiadas de 2016. Además, situaciones políticoeconómicas están favoreciendo la permanencia de extranjeros. Así, con la cantidad de extranjeros que desean aprender portugués de Brasil, crece la demanda de profesores de portugués para extranjeros. El mercado de enseñanza de portugués se abre a una nueva actuación de profesores de portugués, que pone, básicamente, dos temas: las creencias acerca del profesor de portugués para extranjeros y su formación y los currículos de formación en Filología, lo que justifica esta investigación. Sus objetivos son (1) identificar creencias sobre la enseñanza de portugués en Brasil a lo largo de su historia y perfiles de profesores de PLM y de PLNM; (2) identificar y analizar creencias de profesores en formación (inicial) sobre la EPLNM. Como eje de las reflexiones están las categorías: (1) especificidades de la enseñanza de lengua portuguesa desde la colonización a la actualidad (apuntando para los cursos de formación); (2) la relación entre los cursos de formación y enseñanza de portugués lengua no materna; (3) creencias sobre la enseñanza de portugués para extranjeros/lengua no materna; (4) diferencias entre EPLNM X EPLM; (5) formación (específica) de profesores de PLNM. Los capítulos que componen la fundamentación teórica tratan de la Formación de Profesores de Portugués en Brasil, revisitando la historia de la enseñanza de lengua portuguesa desde el periodo colonial a la contemporaneidad. Desde esa visión historiográfica y teniéndose como enfoque las creencias de profesores de portugués como lengua extranjera, se adopta un modelo de abordaje cualitativo de tipo descriptivo-exploratorio, basado en Cervo, Bervian y Silva (2007) y en la concepción de Barcelos (2007) sobre creencias de profesores de lenguas. Los instrumentos de coleta fueron “Cuestionario Semi-abierto” y “Grupo Focal”. La población estudiada han sido estudiantes de Filología de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cuyo análisis ha indicado que las creencias de los participantes del Grupo Focal se acercan de prácticas adoptadas en el periodo de implantación de la lengua y de contenidos de Magisterio en Portugués como Segunda Lengua. Ya las creencias de los demás, que no poseen conocimientos teórico-prácticos del area, se acercan a una Formación de Profesores normalmente ofrecida en las Licenciaturas de Filología, con temas compartimentados y descriptivos sobre la lengua, reflejando el despreparo de profesionales de Filología para actuar en contextos múltiples, de enseñanza de portugués como lengua extranjera, y sugere la necesidad de una Formación “específica”.

Palabras clave: Formación de Profesores. Portugués para Extranjeros. Creencias. Licenciaturas de Filología.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Sistema educacional do Brasil no século XVI	83
Figura 2 –	Plano didático-pedagógico dos colégios jesuíticos do Brasil no século XVI	84
Quadro 1 –	Licenciaturas em Letras com habilitação em PL2E	104
Quadro 2 –	Bacharelado em Letras com habilitação em Arte e Mediação Cultural	110
Quadro 3 –	Licenciaturas em Letras com habilitação em português	114
Gráfico 1 –	Diferenças entre o EPLE e o EPLM	123
Gráfico 2 –	Conteúdos a serem ensinados a estrangeiros	125
Gráfico 3 –	Professor nativo <i>versus</i> professor estrangeiro	130
Gráfico 4 –	Tipos de conteúdos oferecidos em Letras	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CES	Conselho de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
OCNs	Orientações Curriculares Nacionais
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL2E	Português como Segunda Língua e como Língua Estrangeira
PLE	Português Língua Estrangeira ou Português para Estrangeiros
PLM	Português como Língua Materna
PLNM	Português como Língua Não Materna
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILA	Universidade Internacional Latino-Americana
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL – REVISITANDO A HISTÓRIA	21
1.1	Entre identidade/nacionalidade e cidadania – o processo de escolarização no Brasil	26
1.2	Ensino de português e de outras línguas no Brasil – percursos e percalços	32
1.3	Ensinar línguas para quem?	47
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: DAS PRIMEIRAS LETRAS AOS CURSOS DE LETRAS	57
2.1	Formação de padres “professores” e os primeiros passos para o ensino de português no Brasil	63
2.2	Implantação da língua portuguesa e do sistema de ensino no Brasil	68
2.3	Das Primeiras Letras aos Cursos de Letras	85
2.4	Português língua não materna nos currículos de formação em Letras	103
3	METODOLOGIA	118
4	ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	121
4.1	Caracterização da população-alvo	121
4.2	Análise dos dados por categoria	122
4.2.1	<u>Categoria 1: Diferenças entre o EPLE e o EPLM</u>	122
4.2.2	<u>Categoria 2: Formação de Professores</u>	130
4.2.3	<u>Categoria 3: Necessidade de Formação “específica” de Professores de PLE</u>	136
4.2.4	<u>Relacionando as categorias</u>	138

CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	143
ANEXO A – Quadro 3 – Licenciaturas com habilitação em português	152
ANEXO B – Quadro 4 – Licenciatura em Artes e Letras com habilitação em português	154
ANEXO C – Questionário semi-aberto	155
ANEXO D – Roteiro da primeira sessão do grupo focal	156
ANEXO E – Roteiro da segunda sessão do grupo focal	157

INTRODUÇÃO

Desde as Grandes Navegações, a língua portuguesa vem assumindo uma relevante posição na escala das línguas mais faladas no cenário mundial. Portugal deixou seu legado às nações-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e isso possibilitou a globalização da língua, com a veiculação de suas novas culturas e a necessidade de grupos não falantes de português, mas que o adotam como língua oficial, aprendê-la. A cultura brasileira, particularmente, como uma das culturas de expressão portuguesa, isto é, de povos falantes de português, e que ocupa grande extensão territorial, vem se destacando no mundo (RIBEIRO, 2013) não só com seus produtos de exportação como suas belezas naturais, suas novelas e seus ritmos musicais, mas também pelo fato de o Brasil ter sido a sede da Copa de 2014 e ser a sede das Olimpíadas de 2016.

Todo esse conjunto de elementos já é atrativo suficiente para estrangeiros, que acabam buscando o Brasil como seu destino ou se interessando em aprender português brasileiro. Algumas situações político-econômicas vêm favorecendo, inclusive, a permanência desses estrangeiros por prazo maior que o dado a turistas ou de forma definitiva, a saber: 1. convênios entre universidades brasileiras e estrangeiras para acordos de intercâmbio; 2. políticas de intercâmbios internacionais como o Ciências sem Fronteiras; 3. flexibilidade em leis que facilitam o acolhimento de estrangeiros como dupla cidadania, refugiado, casamento entre pessoas do mesmo sexo e entre pessoas de religiões e nacionalidades diferentes, oportunidades de trabalho para estrangeiros etc.; 4. oferta de um exame de proficiência próprio do Brasil: CELPE-BRAS. Dessa forma, à proporção que cresce a quantidade de estrangeiros que desejam ou precisam aprender português do Brasil, aumenta a demanda de professores de português como língua não materna, sobretudo para estrangeiros.

Mediante esse panorama, surge um novo mercado para o ensino da língua portuguesa. A abertura deste mercado de atuação para os professores de português coloca, basicamente, duas questões: uma referente às crenças sobre o professor de português para estrangeiros e sua formação e a outra relacionada aos currículos de formação em Letras. O que se tem observado é uma “bifurcação” na prática de

ensino de português, sugerida por esses currículos, de um lado como língua materna e de outro como língua estrangeira. As experiências pessoais da pesquisadora, tanto da época em que era estudante de Letras quanto experiências de sua atuação como professora de português para estrangeiros, também parecem reforçar haver diferença quanto à concepção do ensino de português, a depender do seu público-alvo.

A vivência pessoal da pesquisadora como professora-estagiária de produção textual para falantes e não falantes de português, seu convívio com professores de português para estrangeiros em cursos de línguas, seu convívio com professores que “deduziam” a proficiência em português a partir do espanhol como língua materna e seu convívio com estudantes de graduação em Letras e com colegas de estágio do Projeto NUPPLES¹ lhes sugeriam que ainda estivessem arraigadas determinadas crenças com relação ao professor de português como língua estrangeira. São comuns, por exemplo, crenças de que “se os alunos são estrangeiros, o professor precisa saber inglês (para alguns, inclusive, dar aula de português em inglês)” e de que “o professor nativo é melhor, logo, basta ser brasileiro falante de português para dar aula a estrangeiros”.

No que diz respeito às crenças, em relação à formação de professores, as discussões apresentadas nesta pesquisa se inserem no campo da “compreensão das mudanças nas crenças e práticas dos professores através dos tempos” (BORG apud BARCELOS, 2007, p. 110). Pode-se afirmar que há poucos trabalhos no Brasil, na área dos estudos da linguagem, sobre o conceito de mudança de crenças e de como essa mudança impacta ensino de línguas. Os estudos sobre crenças de professores datam de meados dos anos 70 e antecedem os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas, realizados pela Linguística Aplicada que datam dos anos 80 no exterior e dos anos 90 no Brasil (BARCELOS, 2007).

Para entender o conceito de “mudança de crença”, busca-se entender primeiramente o próprio conceito de “crença”. Sua definição referida exatamente com essa palavra pode habitar pelo menos dois campos de saber, a Filosofia e a Sociologia. No primeiro (ABBAGNANO, 2007), ela pode ser entendida como “fé”, no sentido religioso; “convicção científica”, no sentido de aceitação da demonstração de

¹ Núcleo de Pesquisa e de Ensino de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua, criado em 2011, no âmbito do Setor de Língua Portuguesa do Dep. LIPO (ILE/UERJ), pelo Professor Doutor Alexandre do Amaral Ribeiro.

um princípio científico; “dúvida”, “suspeita” e “opinião”, no sentido de ter um conhecimento imperfeito ou prévio a respeito de algo. Já no segundo (BOUDON; BOURRICAUD, 1993), ela é concebida como “ato de acreditar”, não no sentido religioso de “fé”, mas no sentido de que o comportamento de uma sociedade é regido muitas vezes por se “acreditar” que fazer algo ou tomar uma determinada atitude é mais “conveniente”, “favorável” ou “viável” para um ou mais atores sociais ou para todos os envolvidos na interação.

Na concepção sociológica (BOUDON; BOURRICAUD, 1993), ainda, a “crença” pode ser entendida como “causa-regente” de uma “consequência” ou “escolha” que pode ser política ou dogmática e ser influenciada pela experiência. A “crença”, inclusive, pode ter origem em “normas pedagógicas” que visam ao preparo ou à educação de crianças para obterem “realização pessoal” como consequência. Basicamente, para a Sociologia, seja a ação individual ou coletiva, ela implica uma consequência de dimensão social e essa ação é praticada conforme as “crenças” de cada um sem se ter consciência de que elas existem e foram formadas e consolidadas ao longo dos tempos. Isso quer dizer que as crenças “podem aparecer como causa e não como efeito, não só no desenvolvimento individual, mas também na mudança social” (BOUDON; BOURRICAUD, 1993, p. 113).

Segundo Boudon e Bourricaud (1993), o conceito de “crença” provem de três tradições, a marxista, a freudiana e a durkheimiana. Na primeira, a “crença” se trata de uma representação distorcida da realidade influenciada por interesses, na segunda a única diferença é ser influenciada por tensões. Na terceira, a “crença” é como um guia de avaliação e de ação escolhida ou construída por atores sociais.

A definição de “crença”, se aparentada à “percepção” ou “modo de ver”, pode ser encontrada também na Psicologia e na Psicanálise. Em ambas (CABRAL, 1971), a “percepção” é elemento do mesmo processo cognitivo que pensar. Por isso, pode ser entendida como a ação de “julgar”, de “prever”, de “conceber”, de “raciocinar”, de “abstrair” e de “imaginar”, característica do pensamento. A “percepção” também pode tomar uma dimensão social, atribuindo-lhe o sentido de “tomar consciência” dos comportamentos de uma pessoa, “reconhecendo” seus sentimentos, suas atitudes e suas intenções. A “percepção”, por último, pode ser o reflexo de uma concepção ou conceptualização, por exemplo: “o habitante de uma cidade *não vê* quando uma seara de trigo está pronta para a colheita; o camponês terá dificuldade em *ver* o seu percurso, sem hesitação, no centro de uma grande metrópole”

(CABRAL, 1971, p. 284). Portanto, “crença” no sentido de “percepção” pode levar a análise de projeções do pensamento, que é uma ação mais individualizada e psicofísica (mental e cerebral). Definitivamente, esse não é o caso desta pesquisa.

Guiando-se por Barcelos (2007), na perspectiva do ensino-aprendizagem de línguas, a crença pode ajudar a compreender: (1) o comportamento dos aprendizes de língua, seja nas estratégias que usam, seja em termos de como podem contribuir para a ansiedade de se aprender uma língua estrangeira; (2) o comportamento do professor, que métodos e estratégias utiliza, e suas escolhas; (3) a divergência entre as intenções do professor e as interpretações e expectativas dos alunos, buscando-se convergi-las; (4) a divergência entre teoria e prática de professores. Ao se considerar algumas crenças citadas pela autora, quanto ao ensino de inglês, de alunos de Letras e de professores formados, tais como: “é preciso ir para o exterior para se aprender inglês” e “não é possível aprender inglês em escolas públicas” (BARCELOS, 2007, p. 112), pode-se supor que o conceito de “crença” adotado pela Linguística Aplicada tem sua origem na Sociologia.

Amparando-se, então, nessa concepção que é num só tempo social e abordada pela Linguística Aplicada,

As crenças e/ou as representações sociais tratam, enfim, das significações que são adquiridas ao longo de uma vida em contato com outras vidas, com o meio e com as situações. O indivíduo vai estabelecendo relações e vai construindo um arcabouço de significações a partir de tais relações. Este arcabouço de significações está sendo chamado, neste trabalho, de crenças. (LUZ, 2007, p. 251)

A mudança de crença tem a ver então com

momentos de dúvida, de incerteza, de ambigüidade, já que deixamos algo conhecido para embarcarmos no desconhecido, e o desconhecido sempre gera incertezas. A mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. Começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente). (BARCELOS, 2007, p. 115)

Almeida Filho, relacionando crença à Formação de Professores, complementa:

Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores. (ALMEIDA FILHO apud BARCELOS, 2007, p. 116)

Nessa direção, a partir do momento em que a Formação de Professores passa a ser vista como capaz de impulsionar mudança no contexto sócioeducacional mudando-se a postura do professor, este passa a ser o centro da sua própria formação e atuação. Com isso, o sentido de formação também se amplia para “reflexão” e “tomada de consciência” e passa a ser investigado o pensamento desse profissional que está sendo formado ou que já atua. No entanto, para propiciar uma mudança de comportamento efetiva do professor, busca-se compreender as crenças que subjazem seu pensamento, por isso, se adota neste estudo uma visão historiográfica. Utiliza-se a historiografia não como método, mas como perspectiva teórica que pode ajudar a identificar crenças arraigadas com o passar do tempo, ela é tomada como ponto de vista para vislumbrar e interpretar as ideias que foram construídas desde a formação étnica da população brasileira e vêm sendo mantidas desde então pelo ensino de língua portuguesa, ainda que já haja uma sutil tendência à mudança na Formação de Professores de Português com o ensino de português para estrangeiros.

A outra questão, relativa aos cursos de Formação de Professores, diz respeito a que nem sempre os Cursos de Letras contemplam a área de Português como Língua Não Materna. É curioso tal fato, uma vez que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001) preveem uma formação profissional que garanta a possibilidade de “opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho”. Formação essa pautada em uma ideia de competência intercultural que os torne “capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens [...] conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”.

Do ponto de vista das Competências e Habilidades, o Documento destaca a necessidade de uma “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho” e do “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p. 30). Quando essas determinações não são adequadamente interpretadas nem contextualizadas, reafirmam-se crenças equivocadas tanto sobre o perfil do professor de português como língua não materna quanto sobre a necessidade de formação específica ou que contemple as especificidades da área.

Acrescenta-se a essa última questão, colocada pelo mercado de trabalho e que diz respeito à formação, o fato de que a produção acadêmica que discute a formação de professores de português para estrangeiros ainda é incipiente. Tal

produção tem privilegiado uma visão intercultural (MEYER, 2015; ALBUQUERQUE, 2013; MENDES, 2011) das práticas docentes na área, sem necessariamente dialogar com o conjunto de saberes do campo didático nelas implicados.

Diante do exposto, justifica-se a realização de uma pesquisa cujos objetivos são: (1) identificar crenças sobre o ensino de português no Brasil ao longo da sua história e perfis de professores de PLM² e de PLNM³; (2) identificar e analisar crenças de professores em formação (inicial) sobre o EPLNM⁴. O estudo se ocupa da Formação de Professores de Português para Estrangeiros a partir da análise de crenças de professores em formação sobre essa modalidade de ensino. Toma-se como eixo estruturador das reflexões as seguintes categorias: (1) peculiaridades/especificidades do ensino de língua portuguesa da colonização aos dias atuais (apontando para os cursos de formação); (2) a relação entre cursos de formação e ensino de português língua não materna; (3) crenças sobre o ensino de português para estrangeiros/língua não materna; (4) diferenças entre EPLNM X EPLM⁵; (5) formação (específica) de professores de PLNM. Nesse sentido, os capítulos que compõem a fundamentação teórica tratam da Formação de Professores de Português no Brasil.

O primeiro revisita a história do ensino de língua portuguesa como ferramenta do “projeto” de construção da identidade nacional, que abafava a interculturalidade da população, visando à homogeneização da língua e da cultura. Nesse capítulo, reflete-se sobre os conceitos de estrangeiro, de nacionalidade e de cidadania num país formado, até então, por uma população multi-étnica e multilíngue. A ideologia da nacionalização influenciou também o ensino de outras línguas, dando margem para se discutir os caminhos do ensino de português, paralelamente, aos de línguas estrangeiras, para fins de contextualização do ensino de português para estrangeiros.

O segundo capítulo trata de repensar a formação de professores de português para estrangeiros a partir do período de implantação da língua portuguesa

² Português Língua Materna.

³ Português Língua Não Materna.

⁴ Ensino de Português como Língua Não Materna. Entenda-se, neste estudo, como sinônimo de Ensino de Português como Língua Estrangeira (EPLM), de Ensino de Português como Segunda Língua (PL2) e de Ensino de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E).

⁵ Ensino de Português como Língua Materna.

no Brasil. Para isso, busca identificar e resgatar crenças e ações que compõem um “perfil” de professor que parece, em certa medida, se coadunar com demandas contemporâneas de professores de português para falantes não nativos, uma vez que se baseia numa perspectiva integradora do ensino da língua, sob a qual não costumam se basear os currículos dos Cursos de Letras.

A partir dessa visão historiográfica, a metodologia da pesquisa proposta é conduzida pelas reflexões teóricas sobre a *Formação de Professores de Português no Brasil* a fim de se entender as crenças que a permeiam, discutidas nos dois primeiros capítulos. Tendo como foco as crenças de professores de português como língua não materna (para estrangeiros), adota-se um modelo de abordagem qualitativa de tipo descritiva-exploratória, baseado em Cervo, Bervian e Silva (2007) e na concepção de Barcelos (2007) sobre crenças de professores de línguas.

Para a coleta de dados, utilizou-se de “questionário semi-aberto” e de “grupo focal” (Anexos C e D). O questionário foi elaborado a partir das categorias de investigação enquanto as questões que nortearam as discussões no Grupo Focal foram formuladas após a tabulação e análise dos dados do questionário, aplicado aos alunos de períodos diferentes de formação, abrangendo do início ao final do curso. Contando-se com duas sessões de Grupo Focal, discutiram-se (1) diferenças entre EPLNM e EPLM; (2) Formação “geral” de Professores de Português no Brasil e interculturalidade; (3) Necessidade de Formação “específica” de Professores de PLNM e possíveis caminhos para formá-los.

A população-alvo foi de estudantes de Letras, restringida ao contexto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cuja análise das crenças contribui para refletir sobre o ensino da língua voltado à integração, sob uma perspectiva intercultural de trabalho, recuperando saberes didático-pedagógicos e articulando conhecimentos do objeto de ensino com conhecimentos interculturais.

As considerações finais permitem pensar sobre as relações entre crenças, práticas e formação. Assim, as crenças dos estudantes que participam, juntamente com formação dada pelos Cursos de Letras da instituição, de atividades formativas específicas para o ensino a estrangeiros, se aproximam, guardando-se as devidas proporções, de práticas adotadas no período de implantação da língua, e de conteúdos de Cursos de Licenciatura em Português como Segunda Língua. Enquanto isso, as crenças dos demais estudantes de Letras, que não possuem conhecimentos teórico-práticos da área, se aproximam de uma Formação de

Professores geralmente oferecida nos Cursos de Letras, com assuntos compartimentados e descritivos sobre a língua, o que reflete o despreparo de profissionais de Letras para atuar em contextos múltiplos de ensino de português como língua estrangeira e sugere a “formação específica” de professores de língua portuguesa.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL – REVISITANDO A HISTÓRIA

A Formação de Professores para o ensino de português no Brasil, influenciada por questões históricas que remotam à formação do povo brasileiro, tem sido pensada fundamentalmente na perspectiva da preparação de futuros professores de português para brasileiros falantes nativos. Embora se observe desde cedo no contexto brasileiro uma preocupação com o ensino de português e, conseqüentemente, com a Formação de Professores, é a partir da independência que os contornos dessa formação começam a ser mais claramente delineados. O conceito de cidadania e nacionalidade brasileiras passa a tomar forma, ainda que a partir da matriz lusitana. Esses conceitos, à medida que vão sendo construídos, ampliam as concepções e os propósitos do ensino de português e permitem visões mais abrangentes sobre a formação docente.

A proposta deste capítulo é narrar criticamente a trajetória da formação do professor de português no contexto brasileiro a fim de identificar crenças sobre o ensino de português no Brasil ao longo da sua história e perfis de professores de PLM e de PLNM. Nessa trajetória, analisa-se em que medida questões a respeito da interculturalidade e da diversidade, presentes na formação da identidade brasileira, têm influenciado na “formação geral” de professores para o ensino de português, e de que forma transformações contemporâneas vêm contribuindo para atualizações na legislação e provocando aberturas para se pensar uma “formação específica” de professores de português para estrangeiros. Busca-se, ainda, pensar a construção da ideia de indivíduo e de cidadão brasileiro, considerando-se importante identificar nesse processo de formação a existência de fatores interculturais nas relações entre países ou entre pessoas de diferentes países.

Para uma melhor clareza na organização das discussões, optou-se, neste capítulo, por desenvolver as ideias mais por afinidade temática do que por sequência cronológica, articulando o projeto de nacionalização e homogeneização do ensino de português em contextos brasileiros múltiplos. As questões apresentadas, neste capítulo, pretendem contribuir para a reflexão sobre a necessidade de uma formação específica de professores para o ensino de português para estrangeiros. O agrupamento das ideias por afinidade temática se justifica pelas interrupções que são feitas na cronologia, principalmente no item que

trata do século XX, com o objetivo de comparar acontecimentos em épocas mais recuadas ou mais adiantadas.

Este capítulo está organizado em três partes ou seções. Inicialmente, apresenta-se um breve panorama histórico da constituição étnica da população brasileira, refletindo sobre o conceito de estrangeiro, primeiro como nativo da terra (não da língua), escravo africano e invasores de interesses não-lusitanos, depois como imigrante e toda a questão de cidadania e nacionalidade que emerge da colonização e da imigração, tendendo à homogeneização.

O panorama proposto abrange os séculos XIX, XX e XXI, apresentando como a institucionalização de escolas esteve envolvida no processo identitário pós-independência e até hoje são sentidas as consequências desse processo tanto na escola quanto nos Cursos de Formação de Professores. O século XX é o que mais possui acontecimentos na história do ensino de línguas, sobretudo de língua portuguesa, que fazem refletir sobre como a Formação de Professores de Português vem acompanhando as mudanças no ensino de português e de outras línguas dentro e fora do país. Com isso, discute-se o ensino de português nas suas duas dimensões, como língua materna e como língua não materna, uma das questões centrais da pesquisa, que dá margem a uma das categorias de análise. Por isso, reserva-se uma seção mais extensa para tratar esse assunto com mais atenção.

Abordam-se também, neste capítulo, alguns aspectos do século XXI, porém de maneira mais breve, já que foi mais um período de continuidade ou consequência dos acontecimentos iniciados no século anterior. Assim, dedica-se a última seção para tratar da situação atual do ensino de português, face às demandas que sempre existiram pelo ensino também a não falantes e que, por sua vez, também demanda uma Formação de Professores mais múltipla nos Cursos de Letras, lhes preparando para atuar em diversos contextos.

Como ponto de partida para o que se discute neste capítulo, remete-se à dimensão histórica. Desde o século XIX o Brasil tem recebido estrangeiros imigrantes, mais intensamente, a partir do período de independência. Após três séculos de colonização, o país passava a ter liberdade política para elaborar sua própria legislação, a fim de definir sua identidade e de estabelecer seus limites territoriais (KREUTZ, 2003, p. 352). Para tanto, o governo buscou incentivar a imigração como forma de demarcar fronteiras e estimular a ocupação. A população existente até então estava basicamente constituída por africanos, índios e

portugueses, e a essa altura essas três composições étnicas já haviam gerado também uma miscigenação entre si, iniciada desde o século XVI. Desejava-se com isso “clarear” a nova população que de fato viria a constituir a nação brasileira. O motivo que sustentava esse intuito era o da

[...] “crença na superioridade inata do trabalhador europeu, particularmente daqueles cuja raça era distinta da dos europeus que tinham colonizado o país”. Houve um ideal de branqueamento que se aglutinara ao liberalismo político e econômico dos representantes da elite cultural brasileira. (KREUTZ, 2003, p. 349)

Nesse sentido, a ideia em si mesma de formação identitária partia de fora para dentro, podendo-se dizer que o projeto de nacionalização já havia começado com um processo de “reforma” da população através de estrangeiros, sobretudo, alemães, italianos e japoneses (PAGANI, 2013, p. 327). Entretanto, eles continuaram sendo tratados como tais, formando suas colônias. Com dificuldade de se naturalizarem (KREUTZ, 2003, p. 347), sua condição se diferenciava da dos africanos e dos índios por serem estes trabalhadores escravos, e aqueles trabalhadores livres.

Acrescente-se que, ainda no século XVI, os padres jesuítas casaram índias com homens portugueses e mulheres portuguesas órfãs com índios, sob o consentimento da Igreja (SERAFIM LEITE, [1551]/[1552], 1956, p. 259; 344), para povoar a terra de descendentes portugueses e tornar seu povo cristão. Desse modo, nem todos os índios chegaram a ser escravizados, houve aqueles que conseguiram ser convertidos e tornaram-se “novos portugueses”, na fé e nos costumes. Logo, o conceito de estrangeiro não se aplicava aos africanos devido à sua condição escrava, nem aos índios devido à sua condição ou de novo cristão ou escrava, nem aos portugueses devido à sua condição de colonizadores/catequistas e devido o Brasil ser território português por extensão. Estrangeiros eram jesuítas de origem não portuguesa, apenas por uma questão de nascimento, mas eram aceitos por falarem/entenderem português e estarem em missão por Portugal. Qualquer indivíduo proveniente de outro país com interesses alheios aos lusitanos e que não fosse africano, pode-se dizer, era considerado verdadeiramente estrangeiro, como os invasores holandeses e franceses.

Diante da formação de uma nação cujo povo foi etnicamente constituído por estrangeiros (considerados ou não como tais), coube à escola, desde os colégios

jesuítas da fase colonial, instruir para unificar e continuar preservando a unidade. No entanto,

[...] É difícil, e o era muito mais naqueles tempos, perceber a carga ideológica da noção de que a educação deveria ser um instrumento para a construção da nacionalidade brasileira, até que consideremos o fato de que o Brasil é, em grande parte, um país de imigrantes. Nunca houve, por parte das diversas correntes políticas de alguma significação na história brasileira, quem defendesse para o país a constituição de uma sociedade culturalmente pluralista, que desse a cada nacionalidade aqui aportada e aos próprios habitantes primitivos do país as condições de manter e desenvolver sua própria identidade étnica e cultural. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 90)

Pode-se afirmar que o período de 1549, instalação dos jesuítas e criação do primeiro colégio (SERAFIM LEITE, [1549] 1956, p. 109-111), até 1759, sua expulsão por Marquês de Pombal, foi o menos linguisticamente traumático da educação, uma vez que ela era bilíngue, tupi-português, e assim a unidade se diluía em dois. Contudo, um dos muitos motivos pelos quais foram expulsos os padres foi justamente o de usarem o tupi e permitirem seu uso. O sentido de unidade no século XVI até meados do XVIII era o de cristianizar, o que acabou intensificando o uso do tupi. A partir do momento que as tribos indígenas passaram a viver em conjunto, sob o sedentarismo, o tupi, que já era língua de contato entre as tribos (NOBRE, 2011, p. 14), tornou-se essencial para a comunicação de todos, incluindo os jesuítas e demais portugueses.

Além disso, os nascidos entre tribos diferentes passaram a falar o tupi como língua materna (SILVA NETO apud NOBRE, 2011, p. 16), imperando o uso do tupi e deixando-se de falar outras línguas indígenas. Já da segunda metade do século XVIII até o século XX, a unidade se fazia pela imposição da língua portuguesa. No entanto, essa imposição ocorreu de duas formas, segundo a época em que cada uma foi desencadeada. A primeira se situa no momento em que Marquês de Pombal, ainda na colonização, século XVIII, decreta a reforma na educação, implantando no lugar do ensino jesuítico o ensino laico e público, o que se pode identificar no “Alvará de 28 de junho de 1759” e no “*Directório dos Índios do Pará e Maranhão*” e sua implementação (cf. LEITÃO, 2014, p. 96). A segunda forma de impor a língua portuguesa foi já depois da independência, no século XX, com a política de nacionalização.

No entanto, entre essas fases, houve um período, nos séculos XIX e XX, de seleção de critérios para a formação da identidade. Com isso, o Brasil poderia

inspirar-se nos costumes de seus ascendentes portugueses/colonizadores ou nos costumes de outros estrangeiros/imigrantes, distanciando-se da realidade linguístico-cultural de outrora. É nesse contexto que a elite política acaba por não seguir os “cânonos” prevaletentes para a formação do Estado-Nação e permite a criação de escolas étnicas, recorrendo à imigração com o “objetivo de modernizar a economia, branquear a população e garantir as fronteiras em disputa” (KREUTZ, 2003, p. 352). Na verdade, a faceta do processo de formação da nacionalidade brasileira, que se valia da escola, oscilava de um século a outro, conforme os interesses de cada governo.

Contudo, dentre os objetivos das escolas étnicas estava também o de preservar a nacionalidade de cada grupo, assegurando dentro de suas colônias o exercício pleno da cidadania. Primeiramente, elas foram iniciativas das colônias de imigrantes bem instruídos, numa época em que não lhes facilitavam a concessão da cidadania e não conseguiam escola pública. Depois, essas escolas passaram a fazer frente à imposição de uma unidade nacional linguístico-escolar, monocultural, que apagava inclusive a diversidade dentro da própria língua portuguesa, como expressões regionais e dialetos (KREUTZ, 2003, p. 351-353). A esse respeito, Luna (2000, p. 21-22) afirma que

o Brasil pode ser caracterizado como um país que se empenhou em homogeneizar cultural e lingüisticamente suas minorias étnicas, através de programas de forte tendência assimilacionista, nos moldes da ideologia ‘uma língua uma nação’. (LUNA, 2000, p. 21-22)

Diante disso, as escolas étnicas afirmavam a nacionalidade de cada grupo étnico com mais intensidade e já com imigrantes de diferentes graus de instrução, escolarizados ou não, conforme a cultura escolar do país ou da região dentro do país de onde provinham. A respeito da ideia de nacionalidade, “entre a tradição latina e a anglo-saxã havia uma forma diferenciada de se entender a relação entre cidadania (pátria) e nacionalidade” (KREUTZ, 2003, p. 353). A interpretação brasileira de que nacionalidade e cidadania seriam inseparáveis, a propósito, vem atualmente acarretando problemas em regiões de fronteiras, onde a interculturalidade é marcante.

Escolas localizadas na fronteira entre Mato Grosso do Sul e Bolívia, por exemplo, recebem estudantes “migrantes”, que moram na Bolívia, mas possuem documentos brasileiros e atravessam a fronteira para o lado brasileiro para assistirem às suas aulas (RIBEIRO, M. L. O., 2011, p. 12-13). Tem-se, portanto,

cidadãos bolivianos frequentando escolas brasileiras, sem se considerar suas peculiaridades de aprendizagem. Essa é uma breve observação das consequências que uma legislação que preza a homogeneidade em prol da unidade pode propiciar.

A dicotomia nacionalidade/cidadania é um aspecto histórico-cultural que perpassa a questão das escolas étnicas entre os séculos XIX e XXI alcançando as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, as Diretrizes dos Cursos de Formação de Professores e as políticas de inclusão escolar contemporâneas. Todos esses contextos trazem em seus discursos a palavra “cidadania” que é bastante mencionada e cujo conceito parece transitar entre sinônimo de “nacionalidade” e referência à fusão das fronteiras na dinâmica geopolítica atual.

1.1 Entre identidade/nacionalidade e cidadania – o processo de escolarização no Brasil

O objeto da área de ensino de português para estrangeiros, apesar de ser o mesmo objeto do da área de ensino português língua materna, apresenta um recorte diferenciado, uma vez que estabelece outras relações teórico-práticas. As nuances que compõem essas relações não são suficientemente claras, o que leva a transposição de crenças e práticas sobre um tipo de ensino para o outro, sem as adequações necessárias. Acredita-se que possíveis explicações para tal fenômeno são advindas de todo o processo de escolarização no Brasil, da educação básica ao ensino superior, que perpassa a identidade linguística e cultural do povo brasileiro e, conseqüentemente, se reflete em sua formação. Mediante este contexto, esta seção visa a compreender tais ideias e modelos sobre ensino de línguas que acabam sendo espelhadas ou transferidas para o ensino de português para estrangeiros, dadas as suas origens e o quanto estão arraigadas nos saberes e práticas docentes.

Para tal reflexão, retoma-se o processo imigratório iniciado no século XIX que ocorreu simultaneamente às ações políticas de construção da identidade nacional, contribuindo para a pluralidade da população, porém de forma fragmentária. Com uma população “recortada” e um passado lusitano ainda muito presente pela herança colonial, o Brasil manteve uma forte tendência a se espelhar em Portugal para atribuir à sua nova conjuntura o sentido de unidade. Os valores de

identidade/nacionalidade e cidadania, então, resultaram como principal causa de conflitos entre as diversas culturas que aqui conviviam.

Para que o projeto de formação da nação ganhasse força e se consolidasse a longo prazo, o governo precisou contar com o ensino escolar, que contém em si mesmo o sentido de unidade, o que ajudaria a sistematizar e fomentar o nacionalismo. Contudo, esse nacionalismo era pautado na concepção lusitana de nacionalidade, entendida como unidade homogênea, e o ensino de língua portuguesa viria para unificar a população. Em princípio, a interculturalidade que havia foi ignorada nas escolas, já atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) concebem a diversidade dentro da própria língua, mas não é suficiente, já que o modelo de ensino proposto não abarca possíveis grupos minoritários de não falantes da língua. Esse modelo de ensino que privilegia parte da população ainda permanece, desde a formação do aluno até a de professores nos Cursos de Letras, e influencia também o ensino de línguas estrangeiras.

No que concerne à imigração dos alemães de outrora, eles exigiam o reconhecimento de sua nacionalidade, mas também requeriam a cidadania brasileira, já que moravam no Brasil e trabalhavam por ele. Isso era confuso para a mentalidade luso-brasileira, que considerava brasileiro apenas quem nascia aqui. Nesse âmbito de indefinição de nacionalidade e cidadania, as escolas étnicas acabaram assumindo a instrução do país no momento de também oscilação de parâmetros nacionais que definissem a identidade brasileira. Mesmo gerando certa preocupação, o governo se rendeu ao ver nelas uma oportunidade de oferecer melhor educação, e passou a incentivá-las.

A escolarização básica no período monárquico foi caracterizada pela sua descentralização e pelo seu abandono por parte da Corte, despreocupação que já ocorria desde Marquês de Pombal. O currículo das escolas públicas permaneceu estagnado no século XVI, baseado no humanismo jesuíta, incluindo o Colégio Pedro II, criado em 1837 (CHAGAS, 1979, p. 104). Nessa direção, as escolas étnicas exerciam o papel de modernização do ensino, sendo comunitárias, particulares ou de congregação religiosa (KREUTZ, 2003, p. 355). No entanto, em 1855, o Colégio Pedro II sofre reforma curricular atendendo “às exigências culturais e sociais do Brasil pré-republicano” (CHAGAS, 1979, p. 105), durando até 1900, quando sofreu redução do tempo de formação do aluno de curso secundário.

Antes mesmo da virada do século, iniciou-se um processo de nacionalização das escolas étnicas, estimulando o ensino de português com bonificações aos professores e findando esse processo com o fechamento dessas escolas até o início dos anos 40. A negligência do Estado com o ensino, que gerou a transferência de sua responsabilidade para as colônias, alcançou uma dimensão tal que fugia do controle, a ponto de o país se reduzir a um conjunto de colônias de outros países. Foi quando, então, se sentiu a necessidade de optar por um tipo de estrangeiro. Buscou-se resgatar, em certa medida, o modelo lusitano como inspiração para a nacionalização antes que o país tomasse outros rumos. A urgência de uma política mais sólida era tal que

Em janeiro de 1938, o tema da nacionalização era matéria de ofício reservado do chefe do Estado-maior do Exército, general Pedro Aurélio de Góis Monteiro, ao ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra. A tônica do documento é toda ela posta nos perigos que a presença de núcleos estrangeiros organizados trazem à segurança nacional. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 158)

Parece que é a partir desse momento que surge com maior intensidade um sentimento nacionalista, que teria reflexos não só nas escolas étnicas, mas também nas públicas, especialmente quanto ao ensino de línguas. Antes do processo de nacionalização, as escolas étnicas, principalmente as particulares, que gozavam de maior liberdade de ensino (KREUTZ, 2003, p. 365), tendiam ao monolingüismo, educando por meio da língua falada dentro de cada colônia (e respectivamente do país correspondente). Enquanto isso, a rede pública de ensino tentava implantar, como uma espécie de neocolonização e considerando que a monarquia era portuguesa, a homogeneidade entre o povo, ignorando os falares distintos entre grupos sociais e regionais. Havia um modelo único de língua portuguesa e de cultura que cabia à escola ensinar e perpetuar, num esforço hercúleo de criar uma identidade una e genuinamente brasileira.

No entanto, o Brasil estava composto por uma diversidade linguística e cultural fragmentada em grupos isolados, colônias de diversas etnias de um lado, e brasileiros (multirraciais) e portugueses de outro. Isso preocupava bastante o governo, que sentia a brasilidade ameaçada, principalmente, pelos alemães. A mentalidade era de que, por um lado, eles deveriam ser perseguidos pelo demasiado apego às suas tradições, por outro, deveriam ser mantidos, sendo considerados os que mais facilitavam o exercício da cidadania. Portanto,

A presença de um núcleo estrangeiro que participava ativamente na vida brasileira com seu trabalho e com a obediência civil, mas ao mesmo tempo mantinha acesos os laços culturais que os prendiam à nação de origem, provocava um sentimento ambíguo nas autoridades nacionais: um misto de admiração e medo. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 92)

Começou-se a veicular a partir disso uma imagem distorcida dos imigrantes alemães, que passaram a ser associados aos nazistas e, portanto, deveriam ser enfraquecidos. O Conselho de Imigração e Colonização, que havia na época, propunha ao governo as medidas que convinham ser adotadas, “para promover a assimilação e evitar a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território nacional” (BRASIL, Decreto nº 3.691/39, art. 3º, linha f). A saída para tanto foi a de mesclar brasileiros e estrangeiros (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 160), diminuindo a união não só entre os alemães, mas também entre os membros das demais colônias.

Baseado nisso, incentivava-se o casamento misto entre brasileiros e estrangeiros, mas os alemães se recusavam a casar com brasileiras sob a alegação da diferença de ânimo para o trabalho entre ambas as nacionalidades. Argumenta-se que “o colono alemão foi forçado, desde o começo, a realizar trabalho físico, no qual, visto serem pequenos os estabelecimentos agrícolas, todos os membros da família – inclusive mulheres e crianças – tinham que participar” (MAAK apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 174). É possível que os brasileiros tenham herdado dos portugueses o pensamento de que o trabalho braçal é algo menor e menos digno, uma vez que valorizavam mais o humanismo, no sentido de aquisição de cultura erudita, do que a técnica (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 208). Então, os luso-brasileiros não conciliariam trabalho braçal e intelectual, gerando conflitos entre a sua forma de viver e a alemã. Esse raciocínio era projetado no comportamento alemão quanto à escolha de mulher para casar.

Como os filhos de colonos alemães cedo descobriram a *relutância da mulher brasileira em se dispor ao trabalho físico* (grifo do autor), foram forçados a procurar esposas tão dispostas ao trabalho quanto eles. Daí a maior parte dos casamentos se fazerem quase que exclusivamente entre alemães ou pessoas de origem alemã [...]. (MAAK apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 174)

Mediante a proliferação de estrangeiros no Brasil e as dificuldades que isso trouxe para a organização da nação, no final dos anos 30 e início dos anos 40, o país possuía dois caminhos para a constituição de sua nacionalidade, e, de uma forma ou de outra, os estrangeiros eram necessários para fomentar as bases da

nação, ou se inspirava em algumas colônias de imigrantes ou nos antigos colonizadores portugueses. Por razões históricas e de descendência do povo, venceram os lusitanos, que pouco contribuíam para o desenvolvimento do país em relação aos imigrantes alemães. Para eles, o fato de os colonizadores terem chegado ao Brasil e se instalado antes dos imigrantes não atribuía aos portugueses “nada de especialmente distinto que os credencie a um título de proprietário político, ideológico ou mesmo cultural dominante sobre os demais grupos estrangeiros que vieram construir a sociedade brasileira” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 174). Por isso, os alemães passaram a queixar-se do predomínio luso-brasileiro nas decisões administrativas do governo.

Muitas medidas tomadas, referentes ao aspecto linguístico, eram proibitivas, como a apreensão de materiais didáticos em língua que não fosse a portuguesa, a importação de materiais didáticos escritos única e exclusivamente em português, a contratação de somente professores brasileiros natos nas escolas étnicas, enfim, “limitando a influência estrangeira em todos os seus aspectos e proibindo o uso de outros idiomas que não o nacional em todos os atos” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 161). Todas essas medidas convergiam para beneficiar os luso-brasileiros apenas, radicalismo que gerou evasão de imigrantes e de brasileiros descendentes de imigrantes, estereótipos, preconceitos e choques culturais de toda ordem (escolar, religiosa, política).

O cerne dos choques culturais entre brasileiros e alemães estava na Constituição brasileira, que reconhecia como brasileiros também os filhos dos imigrantes, desde que nascidos aqui: “Whosoever is born in Brazil, even of foreign parents, is Brazilian” (BRASIL, 1949, p. 11). Os alemães, por sua vez, reconhecem a nacionalidade apenas pela ligação consanguínea, e não pelo território de nascimento. Também para eles, o sentimento de cidadania está relacionado com o Estado, e não com o sangue.

Os alemães não se sentem criminosos ou traidores por trabalhar para o desenvolvimento do território em que estão, pois se consideram cidadãos de onde estiverem e pertencentes ao país de sua origem ou de origem de seus pais (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 171). Por isso, os alemães e teuto-brasileiros requeriam o mesmo tratamento que recebiam os luso-brasileiros pela lei, justificando, ainda, fazerem mais pelo país do que estes últimos (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 174). Eles reclamavam para a escola teuto-brasileira o

mesmo reconhecimento de uma escola oficial brasileira, também porque não confiavam na instrução da rede pública. Demonstravam-se convictos de não poder haver uma educação de boa qualidade no Brasil e declaravam:

De nenhuma forma pretendo dar aos meus filhos um ensino escolar de apenas (quatro) anos, que é feito por professoras com 18 anos. Pois isso não é ensino. Além disso, não estou disposto a mandar meus filhos sentarem num mesmo banco escolar com negros. (HEINRICH apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 92)

O fragmento da declaração, apresentado acima, permite perceber a imagem que o estrangeiro criava a partir da cultura de seu país já durante os embates da formação da identidade brasileira, quando não havia uma unidade cultural estável. Essa visão, contudo, não está ultrapassada. Para muitos europeus, um professor tão novo causa estranheza e lhes sugere um ensino de baixa qualidade e de pouca credibilidade, para não mencionar a duração do ensino, que, atualmente, pode gerar transtornos burocráticos para convalidação de títulos (declarações, certificados e diplomas).

Em resumo, para estabelecer a unidade, a ideia era de se formar um país culto, por isso “a formação humanística e a formação patriótica pareciam os instrumentos perfeitos para a tarefa difícil de organizar o Estado e suas instituições, moldando-lhes a forma e o caráter, atribuindo-lhes uma identidade [...]” (MAAK apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 208). Nesse sentido, a convivência forçada entre brasileiros e imigrantes e o ensino de línguas clássicas e da língua portuguesa como meios de afirmação de identidade étnica, linguística e cultural foram as principais manobras para a imposição da homogeneidade.

Levando-se em conta que o modelo humanista tinha como objetivo a aquisição de cultura erudita por meio de textos literários clássicos, seu foco, então, era a leitura, o que também conduziu o ensino de línguas estrangeiras. Culturas de diversas tradições escolares, portanto, tiveram de se adaptar ao modelo brasileiro de ensino de línguas.

1.2 Ensino de português e de outras línguas no Brasil – percursos e percalços

Busca-se, nesta seção, pensar a história do ensino de português, relacionando-a com o ensino de línguas estrangeiras, clássicas e modernas. Para tanto, adotam-se leituras de documentos político-legislativos da educação, buscando-se observar aberturas, ajustes e reajustes nos caminhos do ensino de português com fins à Formação de Professores de Português, sobretudo, para não falantes de português como língua materna.

O ensino de língua portuguesa inspirado no modelo clássico-humanista, e herdado pelos portugueses, valorizava a erudição com a finalidade de formar uma população culta. Acreditava-se que pelo hábito da leitura se teria não só bons leitores, mas “bons” falantes, pois a ideia era de “corrigir” a fala pela leitura. Considerando-se que o projeto de construção da identidade nacional deve muito ao processo educacional do país, crenças no ensino de línguas, como a valorização da leitura em detrimento de outras habilidades, podem ser encontradas até hoje. Elas se estendem aos Cursos de Letras, que ainda reproduzem um desequilíbrio entre os saberes específicos do objeto de ensino e os saberes didático-pedagógicos pelo tempo dedicado a cada tipo.

Ao mesmo tempo, é feito um paralelo entre o ensino de língua portuguesa como materna e o ensino de língua portuguesa como estrangeira, dentro e fora do país, observando-se crenças de ambos os lados. Já se vislumbram especificidades no ensino a estrangeiros que levariam à necessidade de uma formação específica do professor. A fim de destacar o cerne da manutenção das crenças no ensino de línguas e nos Cursos de Letras, esta seção procura demonstrar como ao longo da história do processo educacional elas são enraizadas, por isso se dedica maior espaço a ela.

Apesar de, durante o Império e a República até 1931, haverem sido ensinadas línguas estrangeiras modernas, como o francês, o italiano, o inglês e o alemão, dava-se maior destaque nos currículos às línguas estrangeiras clássicas, latim e grego, de acordo com Chagas (1979, p. 107). Estas últimas foram disciplinas obrigatórias até a primeira década do século XX, quando apenas o grego foi retirado. Das línguas modernas, apenas o francês atravessou todos aqueles anos como disciplina obrigatória. As demais oscilaram ao longo dos anos entre obrigatória,

optativa e facultativa, excetuando-se o italiano, que ora era incorporado aos currículos como facultativo, ora era retirado. Dedicavam-se, assim, mais anos e horas de estudo às clássicas do que a cada língua estrangeira moderna em particular.

É possível que o menor prestígio do italiano esteja relacionado a dois fatores. O primeiro com relação à imigração, pois, dos três grupos étnicos principais na formação da identidade do brasileiro, os italianos eram os menos instruídos e os menos homogêneos dentro de sua própria etnia. O segundo fator estaria relacionado à maior proximidade da língua italiana com o latim, na família das românicas, à qual se dava tanta importância quanto à língua nacional.

O termo “língua nacional” parece ter sido preferido ao termo “língua portuguesa” até, pelo menos, os anos 30, quando ainda havia escolas étnicas paralelas às da rede pública e não havia a preocupação do governo com o ensino superior, dedicado à formação de professores. O termo “língua materna” não era recorrente, talvez pelo fato da dimensão teórica de tal conceito não fazer claramente parte da visão da época, o que – por hora – não entra em discussão nesta dissertação. Num contexto de afirmação e expressão de nacionalidade por parte das colônias de imigrantes e por parte do governo luso-brasileiro, língua nacional atende melhor ao sentido, além de muitas serem as línguas maternas circulantes no território, conforme as etnias.

Retomando a questão do ensino, até 1930, no que se refere à didática dessas línguas,

Cada plano de curso, nas sucessivas modificações por que passava a escola secundária, vinha seguido de ligeiras menções que se repetiam em relação a todas as línguas, fossem modernas ou clássicas. Para o primeiro ano exigia-se, por exemplo, *gramática, tema, leitura e tradução*; para o segundo a mesma coisa e, às vezes, *conversa*; para o terceiro, acrescentava-se uma *apreciação de clássicos*; e assim por diante. (MOACIR apud CHAGAS, 1979, p. 106)

Essa realidade já ajuda a dar a dimensão da influência que exerceu a estrutura didático-pedagógica dos colégios jesuítas sobre a das escolas dos séculos seguintes ao XVI até quase toda a primeira metade do século XX. Pode-se dizer que a didática de línguas estrangeiras, clássicas e modernas, e de língua portuguesa era a mesma, como sendo a gramática latina e a tradução palavra por palavra um método universal de ensino de línguas. Contudo, Chagas (1979, p. 109) também aponta que a partir dos anos 30, com a criação do Ministério da Educação e Saúde

Pública e com a Reforma de Francisco de Campos, o antigo segundo grau passa a ter um cunho preparatório para o ingresso do aluno às universidades. A escola secundária passa a ter um caráter científico, mas mantém seu humanismo, equilibrando as ciências e as letras.

Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras modernas é revisto para atender a estudos acadêmico-científicos posteriores. Apesar de essas línguas já gozarem de maior *status* que as clássicas, praticamente reduzidas em todo o ensino secundário ao ensino do latim, seu ensino ainda não alcançava o objetivo geral da formação em línguas vernáculas. O conhecimento cultural de outras sociedades, de outras formas de pensar, de outras ações humanas, a integração global entre os homens e a ampliação dos conceitos de língua e linguagem não eram contemplados em razão do objetivo prático. Exigia-se o conhecimento de uma língua estrangeira para ingressar em uma universidade, o que tornava a escola de segundo grau de fato preparatória para o vestibular.

Em decorrência disso,

No Brasil, apesar das bem elaboradas *instruções metodológicas*, que, legalmente ao menos, têm regido o ensino dos idiomas vivos em nossa escola secundária, o que se vê é a prática intensiva e generalizada desse método fundado exclusivamente na leitura (*Reading Method*). [...] O objetivo da leitura teve, ao longo de todo o curso, uma indisfarçável predominância sobre as demais finalidades práticas. (CHAGAS, 1979, p. 140)

As Instruções Metodológicas foram um projeto do professor Carneiro Leão em 1931 (CHAGAS, 1979, p. 112), que visava a radicalizar o ensino de línguas estabelecendo no país uma educação secundária própria, numa época em que não havia nenhuma autoridade em línguas vivas. Seu intuito era o de tornar o estudo dessas línguas mais prático, começando por recomendar que as aulas fossem ministradas na própria língua que era objeto de ensino. No entanto, apesar de sua aprovação na lei, o ensino continuou instrumental para leitura, orientado pelo método norte-americano mencionado, quando já mesmo nos Estados Unidos havia falhado.

Esse método foi uma adaptação do método de Claude Marcel, conforme Chagas (1979, p. 58-61), no qual os alunos primeiro ouviam a leitura do texto pelo professor e em seguida procuravam reproduzi-la. O vocabulário não era entendido pelo contexto, mas pela tradução do professor ao final da leitura, evitando-se o auxílio de dicionário. A gramática também não fazia parte da aula, pois estudar

sentenças à parte não alcançava a compreensão de um texto (CHAGAS, 1979, p. 59-60). A intenção de Marcel era que com esse método, sem dicionário e sem gramática, o aluno desenvolvesse as quatro habilidades: leitura, escrita, audição e fala, associando a língua diretamente às coisas, à realidade. Contudo, o pragmatismo dos Estados Unidos, diante da falta de professores qualificados e da necessidade, na década de 20, de priorizar disciplinas mais práticas, o reduziu à tão somente habilidade leitora.

Conforme Luna (2012), dada a influência dos Estados Unidos sobre o mundo a partir da Primeira Guerra, esse método foi adotado em escolas de diversos países, incluindo o Brasil, que também não possuía professores qualificados como havia ocorrido nos Estados Unidos, ainda que em outras circunstâncias. Dessa forma, o ensino de línguas permanecia com uma didática bem próxima à da língua portuguesa (materna) e à do latim (clássica), chegando aos bancos universitários. Isso pode ser considerado reflexo da formação da nação brasileira, que nasce da diversidade e cuja história da educação narra uma busca incessante pela uniformidade e vem influenciando os Cursos de Formação de Professores, especialmente as Licenciaturas em Letras.

Chagas (1979), ao falar sobre os Cursos de Licenciatura em Letras, lembra que foi nos anos 30 do século XX que foi criada já tardiamente uma das primeiras universidades do Brasil, a Universidade de São Paulo (USP), o que se justifica pela trajetória histórica do país em cujo período colonial,

[...] a metrópole mantinha, ao lado do monopólio comercial, etc., o monopólio da formação superior, que se realizava na Universidade de Coimbra. Na colônia, o ensino superior restringia-se aos cursos de Filosofia e Teologia nos seminários católicos, destinados a formar padres. (FIORIN, 2006, p. 13)

A ideia era de formar “uma nova elite para o país” (FIORIN, 2006, p. 15), seguindo o modelo de educação europeia. Desse modo, mesmo reconhecendo-se a variante linguística brasileira, era a portuguesa que atendia melhor à proposta do programa da universidade: “a ideia de uma língua comum cuja norma era a variante europeia perpassa todo o programa” (FIORIN, 2006, p. 17), e sendo de caráter histórico-gramatical o ensino de português, os Cursos de Letras estavam compostos pelas cadeiras de línguas clássicas e portuguesa, além de estrangeiras. Estas últimas eram o francês e o italiano até 1940, quando a essas se acrescentaram o

espanhol, o inglês e o alemão, segundo Fiorin (2006, p. 16), formando-se o grupo das neolatinas e o das anglo-germânicas.

Uma vez que a identidade brasileira se formou no seio da cultura ocidental judaico-cristã, é plausível a preferência pelo ensino de línguas dessas duas famílias linguísticas no que diz respeito às línguas estrangeiras modernas. O italiano e o alemão em algum momento, como já mencionado, fizeram parte da grade curricular das escolas brasileiras, o que não ocorreu com o japonês, cujos falantes também contribuíram para a diversidade linguística e de ensino no país no período de imigração e de funcionamento das escolas étnicas.

Acredita-se que não seria possível contemplar línguas orientais com um método de ensino-aprendizagem preocupado apenas em desenvolver a habilidade leitora, baseado em gramática e leitura de textos. Além disso, desde o início do projeto de nacionalização das escolas étnicas, os japoneses, que parecem ter preocupado as autoridades brasileiras tanto quanto os alemães, receberam um tratamento diferente destes. O continente de origem de cada imigrante orientava o critério de introdução desse estrangeiro à cultura luso-brasileira. Na época, a autoridade responsável pela imigração afirmava que

Não se deve aplicar o mesmo critério assimilador a asiáticos e europeus. Por maior que seja a nossa boa vontade, por mais profundo que seja o nosso instinto de cordialidade internacional, cumpre-nos defender os caracteres morfológicos do povo brasileiro, preservar as suas possibilidades de aproximação com os tipos europeus iniciadores, mantendo à parte os grupos asiáticos e impedindo o seu desenvolvimento. Destarte, o problema japonês fica desde logo definido como um problema de política imigratória. A nacionalização, neste caso, não deve significar assimilação étnica. (RELATÓRIO da Comissão de Nacionalização ao ministro da Educação apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 166)

Nessa direção, o ensino de línguas estrangeiras, mesmo na universidade, continuava semelhante ao de língua materna e sem o estudo de línguas asiáticas, que, por sinal, não eram escritas com alfabeto de base romana, mas com outro sistema de escrita, se se pensar que o Curso de Letras era um curso de leitura e escrita em línguas que possuem alfabeto, grego ou latino. As cadeiras de clássicas, neolatinas e anglo-germânicas em 1966 foram divididas nas seguintes habilitações:

(a) Português e Literaturas de Língua Portuguesa; (b) uma língua estrangeira moderna com a respectiva literatura; (c) Língua e Literatura Latina; (d) Português e uma língua estrangeira moderna com as respectivas literaturas; (e) Português e Latim com as respectivas literaturas. (CHAGAS, 1979, p. 124)

Nota-se a predominância das línguas latina e portuguesa e esta última ainda mais que aquela. Um dos motivos para isso é a “total inconveniência de que seja alguém autorizado a lecionar uma língua estrangeira sem o conhecimento seguro do idioma vernáculo” (BRASIL, Pareceres nºs 283/62, 236/65 e 187/66 sobre o curso de Letras apud CHAGAS, 1979, p. 124-125), o que converge para respaldar a aproximação da didática de língua estrangeira à de língua materna.

Também concorria para a relevância da cadeira de língua materna na universidade o advento da Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961. Nela se dispõe que, com relação às escolas,

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. [...]

CAPÍTULO I

Do Ensino Médio [...]

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português [...]. (BRASIL, Lei nº 4.024/61)

Apesar de o artigo 27 se referir ao ensino primário, que não tem relação direta com a formação universitária, nele se observa a exigência do aprendizado do português. É possível a partir desse fato, associando-o à imigração e aos próprios brasileiros não falantes de português, como índios, se questionar sobre o acompanhamento das aulas por esses possíveis alunos não falantes do vernáculo. Já na alínea “a” do artigo 40, referente ao ensino médio, a língua portuguesa se configura como uma das mais importantes disciplinas básicas, já que esse nível escolar é dedicado a formar professores para o nível primário, que deve ser ministrado em língua portuguesa, e a formar futuros universitários, que deveriam saber línguas estrangeiras e, para isso, sua própria língua também.

Da universidade, por sua vez, sairia a nova elite brasileira, que assumiria a liderança do país com burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens de consumo (FIORIN, 2006, p. 14), desde os anos 30. Saber falar bem a língua nacional e ser bem articulado, portanto, era um projeto para todas as fases do ensino, lembrando que a língua escrita lusitana estava a serviço da correção da língua falada brasileira.

A respeito do artigo 27, novamente, não se sabe se alunos não falantes de português frequentavam as escolas públicas brasileiras nos anos 60 e 70, quando já

existiam políticas educativas para impor a instrução em português e o ensino dessa língua nas escolas. Entretanto, alguns fatores contribuem para se crer que sim.

Dos anos 10 até os anos 40, aproximadamente, foi o tempo que durou o processo de nacionalização das escolas étnicas. Mesmo elas tendo sido encerradas no final dos anos 1930 (KREUTZ, 2003, p. 365), durante 10 anos aproximados, o governo criou uma sucessão de leis e decretos que repercutiam o fim dessas escolas, como a determinação de que “todos os professores e diretores de escola fossem brasileiros natos” (KREUTZ, 2003, p. 365) e a proibição do ensino de língua estrangeira e da adoção de materiais didáticos em língua estrangeira. Em outras palavras,

O governo, em nível federal e estadual, após ter encorajado e depois tolerado a iniciativa dos imigrantes em relação ao processo escolar, realçando que mantinham com esforço próprio o que na verdade era dever do Estado, começou a interferir com legislação coibitiva. (KREUTZ, 2003, p. 365)

Desse modo, os imigrantes se viram tanto na necessidade de aprender o português para se manter no Brasil quanto na escola brasileira a única oportunidade de educar seus filhos na língua do país, para não sofrerem as mesmas dificuldades que eles. Consequentemente, “o apelo da gratuidade e a possibilidade de os alunos aprenderem melhor o português começavam a falar mais alto do que o apelo às escolas étnicas para muitas famílias” (KREUTZ, 2003, p. 365).

Ainda no século XIX, imigrantes de mesma nacionalidade, como italianos, tinham dificuldade de comunicação entre si, devido à origem regional de cada grupo (PETRONE apud PAGANI, 2013, p. 335). Nesse sentido, o português servia de comunicação não só entre imigrantes de diferentes países, mas também entre imigrantes de mesma nacionalidade. Aprender o português, portanto, sempre foi uma necessidade dos estrangeiros imigrantes. Contudo,

Essa forma de desenvolver o processo identitário, diferenciado entre etnias, gerou as possibilidades para o processo escolar étnico entre imigrantes alemães, italianos, poloneses e japoneses e fez com que outras etnias, tendo vindo inclusive em número maior do que estas – excetuando-se italianos –, não desenvolvessem um processo escolar específico. (KREUTZ, 2003, p. 367)

Desse modo, mesmo diante da necessidade de aprender português para exercer a nova cidadania, já que a maioria, de acordo com Kreutz (2003, p. 367), não pensava em voltar para seus países de origem, também tinham necessidade de afirmar sua identidade diante das demais que estavam aqui. Assim,

A dinâmica do processo escolar entre imigrantes desenvolveu-se fortemente no tensionamento entre a afirmação do processo identitário étnico e o processo de formação do Estado-nação. Dependendo da conjunção desses com outros fatores, prevalecia a afirmação do étnico ou do nacional. (KREUTZ, 2003, p. 367)

Acrescente-se à permissividade do governo em estimular e incentivar as escolas étnicas o fato de ter permitido também professores estrangeiros nas escolas brasileiras para lecionarem suas línguas maternas como estrangeiras, já que até 1931 não havia catedrático de línguas vivas no Brasil (CARNEIRO LEÃO apud CHAGAS, 1979, p. 112). Nesse sentido, como já dito, houve paralelamente ao processo escolar étnico o ensino de línguas de populações imigrantes nas escolas brasileiras.

Acredita-se, então, que, desde a década de 20 ou 30, quando o governo passou a precisar de alunos para preencher seus bancos escolares a fim de dar uniformidade à nação, imigrantes tenham estudado junto com brasileiros, sobretudo, nos anos 40, quando as opções que restaram aos imigrantes foram de educar seus filhos ou nos seus países de origem ou nas escolas oficiais brasileiras, sem bilinguismo, nem lá nem cá. Na década de 50, inclusive, com o projeto de nacionalização mais consolidado e as escolas étnicas irradicadas,

A escola passa a ser uma reivindicação das classes trabalhadoras, cujos filhos têm acesso a ela; em conseqüência, modifica-se o alunado. Duplica-se o número de alunos, faz-se um recrutamento mais amplo, porém menos seletivo, de professores. (BARROS, M. E. R. A. B., 2008, p. 40)

É possível também que não só a falta de professores brasileiros qualificados em línguas vivas tenha sido causa de admissão de professores estrangeiros, mas isso também pode ter servido de estímulo para atrair alunos imigrantes e assim dar uma educação nacional e igual para todos. A propósito, dentre as classes trabalhadoras, pode-se supor, estavam não só brasileiros, mas também imigrantes, fato do qual se percebe que conforme o nacionalismo avançava, as políticas educativas deveriam abranger toda a população, não só a elite.

Nos anos 60 e 70, portanto, é possível que, com a continuidade de diretrizes curriculares que contribuía para o ideal de população homogênea, ainda houvesse alunos estrangeiros nas escolas públicas brasileiras. Também é possível que imigrantes que tenham chegado nessa época, com as mesmas dificuldades de comunicação que os de outrora, e já sem escolas próprias, tenham matriculado seus filhos na rede pública de ensino.

A consequência de abranger uma educação nacional para todos foi que os professores também não eram mais intelectuais da elite e, por isso, foi necessário adaptar os materiais didáticos: “ao lado de conhecimentos acerca da gramática e texto para leitura, incluem-se exercícios” (BARROS, M. E. R. A. B., 2008, p. 41). Dessa forma, não precisavam mais preparar suas aulas com seus próprios exercícios elaborados a partir das lições do livro.

Com relação a isso, atualmente, a orientação ao professor sobre como identificar e avaliar o que o aluno aprendeu, compõe, inclusive, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2013, p. 14), com critérios também para a avaliação do manual do professor. Disso resulta a elaboração de materiais didáticos com exercícios prontos para o professor aplicá-los, o que implica a elaboração de livros didáticos com fins de reciclagem para o professor, reforçando as fragilidades de sua formação.

Quanto a professores estrangeiros, ao mesmo tempo em que foram proibidos na escola a partir da década de 30 ou 40, também foram estimulados a lecionar na universidade, sendo recrutados por falta de profissionais qualificados (FIORIN, 2006, p. 15), mais uma vez. Nessa direção, a identidade brasileira e o ideal de nação sempre se espelharam no modelo europeu. Estrangeiros, em várias épocas, foram necessários para a formação do conceito de nação no Brasil, e também de progresso, porém, quanto mais se buscava a homogeneidade fora, mais heterogênea se tornava a população dentro.

Sendo estrangeiros ou não, esses professores ajudavam a formar professores brasileiros que atuavam no ensino médio, já conforme a LDB de 1961: “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras...” (BRASIL. Lei nº 4.024/61. Art. 59). Desde 1934, a preparação dos professores para o nível secundário era feita durante três anos na dita faculdade e mais um ano no Instituto de Educação, que poderia ser cursado concomitante ao terceiro (Decreto 6.283 de 25 de janeiro de 1934 apud NADAI, 1994, p. 156). A duração de três anos era o tempo estipulado para qualquer formação de nível acadêmico (título de bacharel), independente da área, e os professores alcançavam seu título, para atuar no magistério, cursando um ano adicional de “Didática” (CHAGAS, 1979, p. 114). Desde então, os Cursos de Letras costumam durar entre três e quatro anos pelo menos, podendo chegar, hoje em dia, até cinco ou seis anos.

Inicialmente, foram divididos em duas categorias: Letras Clássicas e Letras Estrangeiras, sendo esta última subdividida em Neolatinas e Anglo-germânicas. A finalidade do estudo das Letras Clássicas era a língua portuguesa, “objeto de habilitação específica” (CHAGAS, 1979, p. 114), contudo, era concebida como forma de tradução dos textos clássicos grecorromanos ou ponto de partida para vertê-los às línguas originais (FIORIN, 2006, p. 23), o que dava a esses cursos um tom histórico-comparativo entre o vernáculo e as línguas clássicas. Já nas Letras Estrangeiras, o foco era mais literário, isto é, se aprendia a língua para ler textos originais, não havendo também descrição linguística.

A partir da aprovação do Parecer nº 283 de 1962, de Chagas (FIORIN, 2006, p. 23), os Cursos de Letras sofrem uma reformulação curricular, com avanços até 1966, estabelecendo-se cinco disciplinas fixas: “Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina, Lingüística” (BRASIL, Pareceres nºs 283/62, 236/65 e 187/66 sobre o curso de Letras apud CHAGAS, 1979, p. 125). Essa reforma culminou, como já visto, na divisão do curso de Letras em várias habilitações e na necessidade do ensino de português e latim em quase todas elas.

Somente nos anos 60, então, a julgar pela incorporação da Linguística nos Cursos de Letras, é que se iniciou o estudo de línguas orientais e de outras línguas também com sistema gráfico de escrita e de movimento de leitura (como da direita para esquerda) diferentes do sistema latino, como o árabe, o russo, o hebraico, dentre outras (FIORIN, 2006, p. 23). No entanto, a inovação que propiciou novo olhar sobre a pesquisa em línguas também terá propiciado a exclusão do curso de “Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani” (FIORIN, 2006, p. 16), que no início estava alocado na área de Ciências (Geografia e História) da USP e funcionou de 1935 a 1962.

A questão é que, em termos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o tupi estudado era o clássico, e não o falado hoje em dia no Paraguai ou na região amazônica, o nhengatu (FIORIN, 2006, p. 22). Seu estudo era comparado com o das línguas latina e grega, clássicas. A intenção era de aprender o idioma "puro", sem influências de outras línguas ou modificações sofridas ao longo dos tempos, como o grego moderno, o latim vulgar e o tupi falado atualmente. Nesse sentido, portanto, o tupi era visto como uma língua histórica, de enriquecimento cultural sobre o passado do Brasil, mas não uma língua de comunicação ou que necessitasse ser preservada e mantida viva. Com a oportunidade de a fala passar a ser estudada, os

estudos linguísticos seriam menos centrados na norma gramatical, o que pode ter levado à extinção dessa cadeira.

Entretanto, mesmo com a Linguística como componente curricular no nível superior, o sentimento nacionalista e patriótico de homogeneidade permanecia arraigado, trazendo ao ensino e à formação de professores, consequências profundas. Se na LDB de 1961 o ensino de português já era obrigatório no ensino primário, na LDB de 1971, quase dez anos depois da reforma dos Cursos de Letras, essa obrigatoriedade foi estendida à toda educação básica (ensino fundamental e médio), conforme os parágrafos a seguir:

Art. 1º [...]

§ 2º - O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional. [...]

Art. 4º [...]

§ 3º - No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. (BRASIL, Lei nº 5.692/71)

Dessa forma, o ensino de línguas estrangeiras continuava sendo em língua portuguesa, e o ensino de língua portuguesa deveria continuar se sobressaindo em relação às demais disciplinas por acreditar ser, ou que deveria ser, o “instrumento de comunicação” de todo brasileiro, logo, deveria ser bem falada. Para isso, pensava-se que o ensino de língua materna deveria ser voltado para o desenvolvimento da habilidade leitora, uma vez que a língua escrita corrigiria a fala.

Esse pensamento era fortalecido também pelo fato de que

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido.

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, 2000, p. 16)

Pode-se dizer, então, que, mesmo se reconhecendo já nos anos 30 diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal, desde a criação da USP (FIORIN, 2006, p. 16-17), a ideia ainda era de que o português escrito era um só, e a variante brasileira se restringia à fala. Desse modo, a escrita portuguesa e os clássicos literários continuavam tendo a função de corrigir a fala brasileira.

Enquanto, até os anos 90, período da última atualização da LDB e do advento da globalização da economia, o ensino de língua portuguesa era visto como uno e o português era a representação de uma identidade europeia imposta, começava-se, ainda nos anos 40, o ensino de português para estrangeiros nos Estados Unidos. Ao mesmo tempo em que o Brasil começava a se inspirar no modelo do português europeu para o ensino de língua materna, buscando um ensino voltado para a correção da fala pela leitura de textos clássicos, os Estados Unidos, por interesses bélicos da Segunda Guerra, buscavam aprender a se comunicar em português do Brasil (LUNA, 2012, [s.p.]).

Encontra-se nessa época também a referência mais antiga de livro didático de português para estrangeiros, elaborado no Brasil, “A língua portuguesa para estrangeiros” de Töpker, cuja primeira edição data de 1942 (cf. JÚDICE, 2008). A autora do material parece ter o alemão como língua materna, a julgar pelo seu nome e pelo próprio imigrante alemão ter sido um dos com maior tradição escolar e instrução.

A maioria dos textos do livro não está na sua forma original, ou seja, está adaptado para o ensino a falantes de outras línguas, sobretudo a imigrantes, e os textos são de diversos gêneros como provérbio, anúncio, poema, carta, publicidade, lenda, fábula, dentre outros (JÚDICE, 2008, p. 39-40). Notam-se também aspectos culturais da época, como os papéis sociais do homem e da mulher, a família brasileira, classes sociais, profissões, lazer, o homem do campo, a cidade urbanizada, dentre outros tópicos que representavam a cultura brasileira de então.

A autora se propõe a apresentar, ao longo das unidades, a geografia e a história do Brasil (ALMEIDA, 2007, p. 28) que, desde o final dos anos 30, haviam passado a ser disciplinas exigidas no currículo escolar (KREUTZ, 2003, p. 365). O livro conta com um vocabulário em português, inglês, alemão, francês e italiano, as cinco línguas que fizeram parte do currículo escolar em algum momento desde o Império até 1942 (CHAGAS, 1979, p. 107), ano de edição do livro e de reforma curricular no ensino básico.

Pela forma de adaptação de textos, pelos tópicos culturais abordados neles e pelo vocabulário em diversas línguas, esse livro aponta indícios de que havia crença na necessidade de uma abordagem metodológica diferente para o ensino de português conforme o público, nativos ou estrangeiros. Revela, portanto, algumas características e especificidades do ensino de português para estrangeiros ou como

segunda língua (PL2), já que se trata de um livro para estrangeiros que vivem em um país onde a língua portuguesa é falada (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 6-7). Contudo, a julgar se tratar de estrangeiros imersos no país, que tinham urgência em aprender, e a julgar que a autora buscou obedecer às exigências curriculares da rede pública, persiste a preocupação com a forma e com categorias gramaticais, ilustradas em

Exemplo 1: O Sr. (Senhor) fala português? Sim, Senhor, falo um pouco. Você fala português? Não, Senhora, não falo nada. A Sra. (Senhora) fala português? Sim, Senhora, falo algumas palavras. [...]

Exemplo 2: O Sr. compra chá? Sim, Senhor, compro chá. Você compra leite? Não, Senhora, não compro leite, compro café. Vocês compram vinho? Sim, Senhora, compramos vinho. [...] (TÖPKER apud [ALMEIDA], [2007], p. 29)

Observa-se nos exemplos a ênfase na diferença mórfica de gênero e de número, na conjugação de verbos terminados em -ar, em frases afirmativa, negativa e interrogativa, em pronomes indefinidos (exemplo 1) e em substantivos concretos (exemplo 2). Considerando-se, então, que pela escrita se corrigiria a fala e que os próprios brasileiros natos precisavam aprender a “falar bem”, é possível que os conteúdos gramaticais exigidos e a avaliação do processo de aprendizagem dos estrangeiros fossem os mesmos dos brasileiros nas escolas dos anos 40, porém, com textos adaptados, menos clássicos literários e com vocabulário traduzido.

Paralelamente a esse período de nacionalização das escolas, nos Estados Unidos,

O clima de opinião da Segunda Guerra Mundial, marcado pelas necessidades de comunicação oral com os povos nela direta e indiretamente envolvidos, fez alguns linguistas reconhecerem o princípio da primazia da língua oral, bem como desenvolverem estratégias metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras. (LUNA, 2012, p. 34)

Tais estratégias culminariam no método audiolingual nos anos 50, quando as escolas americanas se depararam com a falta de laboratórios de línguas para as aulas e de professores familiarizados com as novas técnicas (LUNA, 2012, p. 30; 37). Nesse período, em 1956, é publicado no Brasil o livro “O Ensino de Português para Estrangeiros”, de Mercedes Marchand, acompanhado de fita cassete, considerado o “marco” dos livros didáticos de português língua estrangeira (PLE⁶) do Brasil (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 16). A autora era professora brasileira de PLE e o

⁶ Utiliza-se esta sigla quando se refere ao ensino de português como língua estrangeira, isto é, fora dos domínios onde a língua é falada, ou, ainda, quando se refere ao ensino para estrangeiros.

seu livro foi desenvolvido a partir de sua experiência na Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

No entanto, o primeiro livro de PLE do Brasil de fato foi o “Manual de Língua Portuguesa”, de Rudolf Damm, professor de uma escola de imigrantes alemães, publicado em 1901 (PACHECO, 2006 p. 70; 81). Já na década de 60, professores brasileiros e norte-americanos elaboraram o livro “*Modern Portuguese*” (LUNA, 2012, p. 14), bilíngue (português-inglês) e com técnicas audiolinguais mais voltadas à conversação, não só repetição.

Desse modo, enquanto os estudos no ensino de línguas estrangeiras avançavam dentro e fora do Brasil, o ensino de português como língua materna até os anos 90, mesmo com os progressos da Linguística, ainda é interpretado pela dicotomia “falar certo” e “falar errado”, baseado na leitura e na escrita, além de não se considerar, nem na LDB de 61 nem na de 71, brasileiros natos não falantes de português. Já o ensino de português fora, mais especificamente, nos Estados Unidos, é reoxigenado, se centrando na necessidade comunicativa, desde a articulação dos sons até a compreensão de diálogos e participação em conversas informais.

Cabe mencionar, a respeito do ensino de português fora do Brasil na década de 70, que mesmo em Portugal, país também de lusofalantes, já se instituiu o ensino de português como língua não materna (PLNM⁷) (PINTO, A. D., 2007, p. 3-4), por ocasião da imigração de indivíduos de países africanos, ex-colônias portuguesas, que participavam do grupo de países cuja língua oficial é o português (PALOP). Tratava-se de indivíduos que, apesar dessa oficialidade, não se expressavam em português ou não somente, utilizando também línguas maternas de suas etnias. Esse fato, portanto, também contribui como indício da necessidade de adequação do ensino de português como língua estrangeira ou segunda, ainda num momento em que o ensino de português no Brasil estava embuído no âmbito nacionalista.

Mais tarde chegam a Portugal imigrantes da extinta União Soviética, aumentando a necessidade do ensino de PLE. Diante disso, nos anos 90 começaram os primeiros projetos-piloto de ensino de PLNM na educação básica, com Formação contínua de Professores, desenvolvidos pelo Ministério da Educação

⁷ Utiliza-se esta sigla quando se refere amplamente a todos os contextos de ensino de português para não falantes, sejam estrangeiros ou outros. Costuma ser mais adotada em Portugal pelos seus inúmeros contextos de ensino já institucionalizados.

(PINTO, P. F., 2013, p.184). Enquanto isso, na mesma década, o ensino de português no Brasil também começa a ganhar novos contornos. Já se considera uma educação especial para a população indígena brasileira na mais recente LDB, de 1996, na qual se determina que

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

[...]

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

[...]

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas [...]. (BRASIL, Lei nº 9.394/96)

Na mesma década, então, surgem referenciais e diretrizes curriculares para as escolas indígenas (RIBEIRO, 2007, p.16), porém, a questão intercultural não é muito contemplada. O ensino de português para brasileiros e indígenas continua centrado na leitura e produção escrita, justificado pela “dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar ideias por escrito de forma legível” (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 1997, p. 19). Isso

[...] levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório. (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, 1997, p. 19)

Por esses motivos se observa o ensino de português nas escolas também como preparatório para o nível superior. Não se diferencia, portanto, na prática, sua metodologia para brasileiros falantes nativos, português como língua materna (PLM), e para brasileiros falantes não nativos, português como língua estrangeira ou segunda (PL2E). Contudo, pela primeira vez se reconhece a língua portuguesa como não materna de determinada parcela da população brasileira e não é mencionada como língua nacional num documento.

Acrescente-se a isso também a revitalização do próprio ensino de línguas estrangeiras modernas, que passa a ter mais *status*, devido à globalização e aos estudos da Linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, e se torna obrigatório a toda a educação básica, excetuando-se os primeiros quatro anos

(BRASIL, Lei nº 9.394/96, Art. 26º, Parágrafo 5º; Art. 36º, Inciso III), porém, também continua voltado à leitura para preparar os estudantes para o vestibular. Apesar disso, pode-se dizer que as aberturas políticas no ensino de línguas passam a dar margem para a reflexão de toda a construção da identidade brasileira e revisão da prática de ensino de português.

Assim, o ensino de português que começa a partir do modelo clássico-humanista, proposto ainda no período de nacionalização das escolas, ignora a interculturalidade e o multilinguismo da própria população a quem se destina e ignora a modernização do ensino de línguas, propiciada pela Linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e pela globalização do ensino de português. Mesmo com a reformulação curricular proposta nos PCNs, tanto o ensino de português quanto o ensino de outras línguas permanece voltado para a leitura, pois ela se dá no âmbito do tipo de leitura que se faz. Aos textos clássicos, acrescentam-se agora também textos mais contemporâneos, trabalhando o uso social da língua conforme o contexto e a época. Um modelo de ensino, voltado para leitura, nem sempre privilegia falantes de outras línguas. Da mesma forma, o contexto geopolítico tem exigido professores mais múltiplos. Parece, então, haver uma formação “geral” de professores de português que não contempla a heterogeneidade, o que será tratado mais diretamente no capítulo dois desta dissertação.

1.3 Ensinar línguas para quem?

Após longos anos de um ensino homogeneizador e monocultural, mudanças geopolíticas provocam a necessidade de readaptação do modelo de ensino de línguas, contudo ela ainda ocorre de forma aparente, isto é, sob a concepção de um público falante nativo de português. Os documentos mais atuais sobre currículos escolares revelam não dar conta do que preconizam as Diretrizes para os Cursos de Letras e de Licenciatura, que tendem a abordar uma formação múltipla do professor justificada pelas demandas contemporâneas por uma atuação profissional que atenda às reais comunidades de falantes, dentre elas, os estrangeiros.

Quanto aos Cursos de Licenciatura, existe uma ideia de que formam professores, mas não os torna de fato professores, senão no exercício diário da profissão.

[...] nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos que adquirimos, que encorpamos, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. Seguramente, esse tipo de formação é consequência de um longo processo histórico de construção da identidade profissional do professor, que se mostra nos nossos cursos de formação. Certamente reconhecemos que desta forma nos formamos professores.
(GERALDI apud RODRIGUES; HENTZ, 2011, p. 57)

Seriam, então, os saberes da experiência pautados na reflexão dos saberes teórico-acadêmicos que propiciariam a construção de saberes didático-pedagógicos.

Quanto a documentos sobre currículos escolares, a partir do movimento de reformulação curricular proposta pelos PCNs entre os anos 90 e 2000, observa-se que apenas o fato de considerar a diversidade do português do Brasil não é suficiente para atender o público-alvo de falantes e não falantes de português, que sempre existiu. A heterogeneidade é tratada no nível sócioeconômico e regional entre os falantes nativos e o ensino da língua se afasta da concepção gramatical para se centrar na macroestrutura das formas de discurso. Apesar desse modo de ensino valorizar os usos linguísticos contextualizados, não contempla a integração entre oralidade e a escrita, nem hábitos linguísticos interculturais. Dessa forma, esta seção trata de uma síntese reflexiva do estado atual do ensino de língua portuguesa, tendo em conta a heterogeneidade do público-alvo, da demanda contemporânea de professor de português e das exigências da formação desse profissional.

No final do século passado e início deste, são elaborados os parâmetros curriculares nacionais sob a concepção de que a língua é múltipla em si mesma, de uso contextualizado da língua e de variação linguística, baseando-se nas práticas sociais. Considera-se que

[...] o conhecimento de alguns conceitos de sociolinguística é essencial para que nossos alunos não criem ou alimentem preconceitos em relação aos falares diversos que compõem o espectro do português utilizado no Brasil.

[...]

Toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo. A maneira como paulatinamente nos apropriamos dela – com a mediação da família, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação e de tantos outros agentes – determina, em grande medida, os usos que dela fazemos nas mais diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente. (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, 2000, p. 27; 55)

Para isso, a prática de ensino recomendada amplamente no decorrer desses documentos é o trabalho com gêneros textuais ou discursivos, orais e escritos (carta ao leitor, requerimento, literatura de cordel, mesa-redonda, seminário, dentre outros). Entretanto, tais documentos, apesar de abordarem a oralidade, ainda não contemplam especificidades de um público não falante nativo, como o desenvolvimento da habilidade oral ainda num nível pré-discursivo, como a produção dos sons da língua e a articulação entre eles numa cadeia melódica, que o prepara para a leitura de um texto escrito. Para se chegar a uma leitura proficiente, é necessária a compreensão da superfície do texto, da qual participam elementos gramaticais fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e o próprio sistema de escrita (COSTA; CARNEIRO, 2009).

Pelas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a habilidade escrita também é desenvolvida num grau discursivo sem se refletir tanto sobre o nível da superfície, a organização do texto no nível da construção da frase e das palavras e sua inadequação proveniente de implicações interculturais. Isso costuma ocorrer, por exemplo, com brasileiros surdos e indígenas não falantes de português. Por isso,

É de fundamental importância que a influência da língua portuguesa oral sobre a cognição não seja supervalorizada em relação ao desempenho do aluno com surdez, dificultando sua aprendizagem e diminuindo suas chances de integração plena. Faz-se necessária, por conseguinte, a utilização de alternativas de comunicação que possam propiciar um melhor intercâmbio, em todas as áreas, entre surdos e ouvintes. Essas alternativas devem basear-se na substituição da audição por outros canais, destacando-se a visão, o tato e movimento, além do aproveitamento dos restos auditivos existentes. (BRASIL, Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização, p. 16)

Desse modo, o trabalho com gêneros textuais pode, em certa medida, dar conta de dificuldades dos brasileiros falantes nativos, porém, questões culturais intrínsecas a práticas sociais na língua portuguesa deixam de ser abordadas por soarem óbvias. O trecho transcrito abaixo é um exemplo em que se relata uma situação comunicativa entre dois brasileiros, falante nativo e falante não nativo de português, que estranham o comportamento um do outro:

Antonio Kaxinawa foi até a cidade tirar seu documento de identidade. Chegou à Secretaria de Segurança Pública do Estado e ficou um tempão na fila. Quando foi sua vez de ser atendido, ficou em pé na frente do funcionário, calado. [...] Ele estava sendo educado, afinal estava na frente de uma autoridade. [...] Nestas línguas (índigenas faladas no Acre e sudoeste do Amazonas), é comportamento considerado apropriado, interacionalmente, deixar que o falante em posição de maior poder inicie a

conversação. [...] Na cultura dominante este não é o comportamento de praxe, nos parece, pelo menos em repartições públicas. Espera-se que o solicitante tome a iniciativa frente ao burocrata, informando-o de seus objetivos: "Boa tarde. Eu queria tirar uma carteira de identidade". (MAHER, 1994, p. 75-76)

Diferentemente das dificuldades mencionadas antes, de ordem linguística, no caso do exposto nesse fragmento, o indígena já tem algum domínio da língua oficial, mas não possui domínio suficiente da cultura intrínseca ao próprio ato comunicativo inerente ao português brasileiro. Seu comportamento não corresponde ao esperado por alguém que saiba a língua. Vê-se, portanto, que, apesar de ambos falarem a mesma língua, a dificuldade está para além dela, e um simples comportamento de rotina em repartições públicas, dentro da cultura brasileira, pode se tornar um entrave à proficiência numa dada situação e a comunicação não ser bem sucedida.

Ainda que no fragmento não se aborde diretamente uma situação escolar, ilustra-se uma problemática a ser discutida com relação à vivência que um aluno brasileiro pode trazer para a sala de aula. Para se ter uma ideia mais aprofundada da dimensão da complexidade, escolas de regiões de fronteira, como em Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, que faz fronteira com o Paraguai, também possuem uma realidade diferente do restante do contexto nacional (NUNES, 2011, p. 208) e, há pelo menos cinco anos atrás, sofriam com a padronização dos PCNs.

Não se sabe se a situação continua, porém, até então se questionava a homogeneização de currículos escolares em um país com regiões tão diversas culturalmente. Argumenta-se que

Mesmo havendo um destaque por parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais de levar em consideração a vivência dos alunos, a vinculação dos possíveis conteúdos, que deveriam ser trabalhados de forma específica em cada realidade local, aos processos de avaliação nacional de aprendizagem e aos temas e ideias/conceitos a serem desenvolvidos em sala de aula a partir do estabelecido nos livros didáticos, os quais são avaliados e aprovados pelo próprio MEC, de certa maneira comprometem tal autonomia de abordagens. (NUNES, 2011, p. 209)

A propósito da questão do livro didático, o próprio guia do PNLD destaca nos objetivos de ensino de língua materna uma visão de ensino próxima à dos PCNs, baseada nas práticas sociais (BRASIL, 2013, p. 11-12), que converge para o trabalho com os gêneros textuais. Essa proposta de trabalho no caso do ensino de PLE não é vista como um problema, uma vez que o ensino de qualquer língua, materna ou estrangeira, necessita apresentar usos contextualizados. O cerne da

questão, contudo, é a medida da valorização que se costuma dar ao texto, gerando uma tendência, na prática, ao desenvolvimento quase exclusivo da leitura e da escrita, além de gerar também a tendência a uma forma de ensinar pouco integradora, que não costuma refletir sobre unidades e processos básicos da língua que antecedem o texto e sobre a cultura que perpassa os diversos usos linguísticos.

A língua falada e a língua escrita se relacionam intimamente na composição de um texto escrito e na formação de leitores proficientes. Um uso literário que se faz hoje, mais restrito à escrita, pode ter sido amplamente usual na fala coloquial em outros tempos, assim como expressões que ainda se falam podem já ter sido também amplamente usadas e aceitas no domínio da escrita formal (LYONS, 2011), isso tudo dentro da cultura brasileira. Em outras, por exemplo, determinadas formas ou estruturas podem ainda ser usadas na escrita, quando no Brasil já não são mais, ou *vice-versa*. Assim, a língua transita entre a modalidade escrita e oral, variando seus usos em cada uma de acordo com cada cultura.

Há de se considerar que o guia do PNLD de língua estrangeira, mais recente, já aborda aspectos da fala em seus requisitos (BRASIL, 2015, p. 17-18), a fim de desenvolvê-la. Não se pode dizer o mesmo, entretanto, dos PCNs de língua estrangeira, cuja tendência é de uma proposta de ensino semelhante à de língua materna, cujo “foco do aprendizado deve centrar-se na **função comunicativa** (grifo do autor) por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos...” (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, 2000, p. 94). Paralelamente, a concepção de ensino voltada para a prática da leitura e da escrita não corresponde à concepção adotada pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) na seção de língua estrangeira, uma vez que passam a incluir “o desenvolvimento da comunicação oral no programa de Línguas Estrangeiras” (BRASIL, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2006, p. 118). Observam-se, portanto, propostas de prática de ensino e de elaboração de livro didático divergentes, mas que, de uma forma ou de outra, não costumam conceber o ensino de língua a partir de uma perspectiva intercultural, senão hegemônica, monocultural e homogeneizadora.

A realidade de um público diversificado encontrada em escolas situadas em regiões indígenas ou de fronteira tem deixado de ser pontual e se estendido para as escolas da rede pública e privada (para além das escolas internacionais). Isso tem

sido consequência de fluxos migratórios provocados por mudanças geopolíticas contemporâneas, como, dentre elas, a crise econômica na Europa e conflitos de guerra, que propiciam a vinda de famílias estrangeiras cujos filhos podem vir a frequentar as escolas brasileiras. Não é mais cabível uma abordagem curricular homogênea, se é que alguma vez coube, cuja diversidade se reduz, no caso do ensino de língua materna, ao reconhecimento das variações linguísticas que divergem da variante padrão-culto, e no caso do ensino de LE, ao conhecimento superficial de outras línguas e de outros povos, com certo distanciamento.

Na verdade, para além dos diversos tipos de público, falantes nativos e falantes não nativos (índios, surdos e “migrantes”), sempre existiram na sociedade indivíduos que reúnem mais de uma característica de pessoas que não possuem o português como língua materna (índios surdos ou surdos “migrantes” ou índios “migrantes” etc.) e, até mesmo, pessoas que reúnem características do público falante nativo e do público falante não nativo, se se pensa, por exemplo, em índios que possuem o português como língua materna. O próprio “migrante”, como visto, pode ser brasileiro, nascido e registrado aqui e ter toda sua vida e sua família concentradas num país vizinho, sendo brasileiro na lei e estrangeiro na prática.

O Estatuto do Estrangeiro, ainda vigente, define que “o estrangeiro residente no Brasil goza de todos os direitos reconhecidos aos brasileiros, nos termos da Constituição e das leis” (BRASIL, Lei nº 6.815/80, Art. 95º), sendo a educação um desses direitos (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 6º). Contudo, os que podem receber os mesmos direitos

Art. 12. São brasileiros:

I - natos:

- a) os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país;
- b) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que qualquer deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil;
- c) os nascidos no estrangeiro de pai brasileiro ou de mãe brasileira, desde que sejam registrados em repartição brasileira competente ou venham a residir na República Federativa do Brasil e optem, em qualquer tempo, depois de atingida a maioridade, pela nacionalidade brasileira;

II - naturalizados:

- a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;

[...]

- b) os estrangeiros de qualquer nacionalidade, residentes na República Federativa do Brasil há mais de quinze anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeiram a nacionalidade brasileira. (BRASIL, Lei nº 6.815/80)

Dessa forma, tanto o aluno estrangeiro residente quanto o aluno brasileiro não nativo de português possuem na lei o mesmo direito ao acesso à educação que qualquer outro brasileiro falante tem. No entanto, não conseguem exercer plenamente a cidadania brasileira porque não lhes são facultadas as condições necessárias para tal, como o preparo de professores para recebê-los e integrá-los nas escolas regulares, segundo as diretrizes curriculares e os planos de avaliação de livros didáticos observados.

Apesar de já ter sido aprovada a nova Lei de Imigração (BRASIL, Projeto de Lei do Senado nº 288/2013), que revisa o Estatuto do Estrangeiro, não há alteração quanto ao direito de acesso à escola. O que pode melhorar as condições de estrangeiros, "migrantes" das fronteiras do Brasil, índios e surdos que não possuem o português como língua materna é, na verdade, um novo entendimento de nacionalidade e cidadania, que permanece o mesmo na constituição desde a formação da identidade brasileira, porque mesmo a heterogeneidade do público é vista de forma fragmentada, como eram as colônias de imigrantes. Assim, tanto as escolas quanto a formação dos professores tendem a se especializar no atendimento a um público específico, quando numa escola regular pode haver todo tipo de estudante.

No entanto, já se encontram aberturas para uma formação mais plural de professores. Dentre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, é possível considerar que o público é um dos fatores determinantes para orientar o ensino (BRASIL, Parecer CNE/CP 9/2001, p. 26). No documento, reconhece-se a diversidade entre alunos brasileiros para além das variações linguísticas do português e das diferenças regionais e de classes socioeconômicas. Levam-se em conta também jovens e adultos sem escolaridade ou cujo processo de escolarização foi interrompido, indivíduos com necessidades especiais e indígenas. Ainda que todos passem pelas mesmas fases escolares, encontram-se em estágios de vida ou de formação cultural e intelectual diferentes. Para cada especificidade de público, portanto, cabe um perfil de professor, com práticas didático-pedagógicas mais adequadas.

Nessa direção, a virada do século XX para o XXI foi marcada pela tomada de consciência do papel do professor (DUTRA, 2009) a partir do reconhecimento da interação entre ele e o aluno, quem é o alvo do ensino. O trabalho docente pode ser

considerado subjetivo na medida em que depende dessa variável para saber como lidar ou de que forma exercer sua função, que envolve consideravelmente a relação interpessoal. O professor lida com pessoas em diferentes fases de desenvolvimento e, por isso, se requer, mais do que conhecimentos do objeto de ensino e das diferentes formas de ensiná-lo, conhecimentos do próprio desenvolvimento humano, que não se dá só no nível intelectual, mas também cognitivo e socioafetivo (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

As Diretrizes para os Programas de Formação de Professores, em especial os de línguas, passaram a valorizar mais o professor do que a técnica, isto é, “o professor não é mais considerado alguém que simplesmente reproduz o conhecimento sobre ensinar e aprender, mas principalmente alguém que é capaz de produzi-lo” (DUTRA, 2009, p. 175). Ele deixa de ser um meio de transmissão de conhecimento para ser agente da própria construção do saber em sala de aula.

Segundo as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras,

[...] a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional [...].

(BRASIL, Parecer CNE/CES 492/2001, p. 29)

Nesse sentido, é reconhecida também a necessidade, tanto da Universidade, quanto dos Cursos de Letras, em particular, de atualizar a Formação de Professores para que estes possam vir a atender às demandas de diversos tipos de falantes, que uma vez contribuíram para a formação da identidade do Brasil. Faz mais sentido, portanto, uma formação múltipla de professores que corresponda à própria diversidade da formação da população, para atendê-la em todas as suas necessidades.

Nesse âmbito, parece que os estrangeiros, que passaram a maior parte da sua vida fora do Brasil, diferentemente de brasileiros e migrantes que vivem no Brasil (ou nas fronteiras) e não falam português, são o público que mais têm intrigado professores de português e exigido deles um conhecimento da língua mais

do que linguístico, intercultural. Assim, eles vêm propiciando um ambiente de novas reflexões e novos comportamentos frente a essa demanda, que, ao que tudo indica, parece prenunciar uma distinção entre ensino de PLE e ensino de PLM, conseqüentemente, uma formação de professores de português especializada.

Tendo o professor de Língua Portuguesa a língua como objeto de ensino, uma de suas funções específicas é formar o aluno para o letramento, reconstruindo conhecimentos de mundo (RIBEIRO, A. A., 2014). Para tanto, é importante levar o aluno a pensar por meio de observações e oportunidades de tentar solucionar problemas, pois lhe propiciará uma atitude reflexiva, capaz de trazer para a sala de aula sua história de vida e integrá-la às atividades de ensino-aprendizagem a fim de resolver seus desafios. Com isso, o professor tem maiores condições de acompanhar a evolução do processo de ensino-aprendizagem, diagnosticar pontos de falhas e êxitos nas ações, tanto seus quanto do aluno, e compreendê-los com o objetivo de avaliar as ações de ambos. Desse modo, o professor de português passa a ser reflexivo não apenas no que diz respeito às transformações geopolíticas do mundo que afetam as demandas por seu serviço, mas também na medida em que ele passa a ser agente, autônomo e responsável pela sua prática de ensino.

Essa “nova” concepção do professor de português abre espaço para repensar os saberes docentes necessários então aos novos contextos. A partir do momento em que o professor passa a ser o centro dos Programas dos Cursos de Formação de Professores, não mais a técnica, se questiona a identidade desse profissional, qual a imagem que se tem (ou que se faz) do trabalho do professor de português. Os conteúdos abordados nos Cursos de Letras participam ativamente dessa dinâmica de reconstrução da ideia desse profissional, assim como também fazem parte as próprias concepções que esse professor tem do seu trabalho, do ato de ensinar, das qualidades que ele deve ter para fazê-lo de forma produtiva, das demandas com as quais lida ou irá lidar, entrando em jogo, portanto, sua formação escolar (como aluno) e suas experiências pessoais.

Tem-se percebido que

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. Por exemplo, Raymond, Butt & Yamagishi (1993) observaram que, quando ocorriam problemas de disciplina em sala de aula, a tendência dos professores era reativar modelos de solução de conflitos que vinham de sua história familiar e escolar. (TARDIF, 2014, p. 261)

Portanto, é necessário entender o pensamento do aluno que está se formando para ser professor ou do professor já formado para rever os conhecimentos que têm sido perpetuados ao longo dos anos nos Cursos de Formação, sobretudo Inicial, de que forma eles se relacionam com a prática do professor (se se relacionam) e se têm atendido à demanda de professores de português atualmente. As discussões sobre a formação heterogênea da população brasileira, o processo de nacionalização e o ensino de português monocultural, mesmo quando trata da diversidade dentro da própria língua, voltado para a leitura, com pouca associação entre fala e escrita, trazem à tona discussões também sobre a formação do professor de português requisitado atualmente.

Uma vez que um público-alvo heterogêneo exige um professor com múltiplas habilidades, a necessidade de integração entre teoria e prática profissional se torna mais presente, assim como a capacidade de criação para intervir na sociedade e modificá-la quanto às suas convicções. Assim, as Diretrizes Curriculares buscam que os Cursos de Formação de Professores visem ao professor mais reflexivo, humanizado e consciente de suas ações no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, elas dão margem à reflexão sobre a formação humanística dos Cursos de Letras e a bifurcação entre formação geral e formação específica de professores de português em respeito à medida que os conteúdos dos Cursos de Letras correspondem às novas demandas de professores que precisam atender às “novas” demandas de alunos.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: DAS PRIMEIRAS LETRAS AO CURSOS DE LETRAS

Conforme visto até aqui, a escolarização do ensino de português já está consolidada. Um tipo diferenciado de aprendiz, porém, os alunos estrangeiros, tem provocado a demanda por um professor com novo perfil de formação. Trata-se de um professor com características e formas de ensinar que, em certa dimensão, inspiram-se na formação humanista do período colonial ao mesmo tempo que procuram contemplar as demandas contemporâneas.

Desse modo, o que se apresenta neste capítulo contribui para se repensar as Licenciaturas de Português, muitas vezes formuladas sob a concepção clássico-humanista do conteúdo, do objeto de ensino, mais com fins de descrevê-lo do que de utilizá-lo para a formação integral do homem. Essa perspectiva de formação integral, por sua vez, pode contribuir para integrar falantes de diversas línguas e hábitos culturais sob uma ótica da heterogeneidade, que, ao contrário do que se pensa, não individualiza, mas agrega.

Viu-se que o processo de formação do Brasil gerou as raízes da forma de pensar do brasileiro e que a tradição escolar espelhou a escolha do rumo que a formação tomaria, especialmente quanto à forma de se pensar o ensino de português. Posto isso, pretende-se neste capítulo reconstruir o trajeto histórico da formação de professores de português, mas com fins ao ensino para estrangeiros. Para tanto, retoma-se o período da colonização, especificamente o século XVI, quando ocorrem os primeiros contatos entre os nativos da língua, os portugueses, e os nativos da terra, os índios. A julgar por todo o projeto de nacionalização e de formação da identidade brasileira, é possível compreender por que a colonização é pouco investigada na área de ensino de língua portuguesa no Brasil.

Grosso modo, quando se explora mais o período da colonização, geralmente se consideram tradicionais e obsoletas as práticas de ensino dos jesuítas, o que assume uma visão negativa, em especial, quando colocados em discussão o papel político e os objetivos evangelizadores. Contudo, suas práticas também podem servir de inspiração para pensar o ensino de português língua não materna, uma vez que é possível relacioná-las ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso porque posicionamentos teórico-metodológicos que costumam ser

atualmente considerados inovadores podem ter suas bases identificadas nas práticas utilizadas por aqueles padres. Uma vez que índios e africanos não falavam português, pode-se dizer que seu processo de aquisição e aprendizagem⁸ da língua era semelhante ao de um estrangeiro de hoje em dia. Nesse sentido, busca-se aqui refletir sobre as pertinências de se considerar tão dicotômicas as práticas tradicionais e as práticas modernas de ensino de línguas.

Ao longo deste capítulo, para tal, recorre-se a documentos históricos sobre o período colonial e a trabalhos acadêmicos contemporâneos sobre o ensino como um todo e sobre o ensino de português como segunda língua para estrangeiros (PL2E⁹) para se ter uma noção mais próxima possível da época, principalmente do século XVI. A partir disso, reconstitui-se o cenário de ensino desse século (ambiente, público-alvo, formação dos professores, níveis de ensino, estratégias de ensino-aprendizagem, materiais utilizados, contextos de ensino e conteúdos a serem ensinados) a fim de recuperar as características e especificidades do ensino de português naqueles tempos e refletir sobre as atuais com vistas ao ensino para estrangeiros.

Também se recorre a planos político-pedagógicos e a fluxogramas de alguns Cursos de Letras visando à análise das grades curriculares e das ementas de disciplinas que fazem parte da habilitação em português, seja de formação “geral”, seja de formação “específica” para atuar no ensino a não falantes de português. Com isso, será possível comparar o modelo de ensino da Companhia de Jesus com conteúdos de disciplinas de Letras e estabelecer pontos de aproximação do ensino jesuítico ora com a formação “geral” de professores de português, ora com a formação “específica”. Se por um lado os jesuítas colaboraram para a manutenção de determinados saberes docentes que se associam a um ensino tradicional, mas que até hoje fazem parte da formação de professores de português em Licenciaturas de Letras, por outro lado, também plantaram as primeiras sementes do ensino de português a falantes de outras línguas.

Como visto no primeiro capítulo, entende-se que a Formação de Professores de Português pode ser cotejada com a história do ensino da língua e dos aspectos político-ideológicos. É a soma desses dois fatores que molda as crenças sobre o

⁸ Os termos aquisição e aprendizagem nesta pesquisa são usados como sinônimos.

⁹ Utiliza-se esta sigla quando se refere aos contextos de ensino de português para estrangeiros imersos em domínios geográficos onde é falada.

ensino de português, tanto para falantes nativos quanto para estrangeiros. Por isso, as características do ensino de português como segunda língua no período colonial servem de insumo à reflexão sobre duas concepções divergentes de formação humanística, numa das quais está a base da estrutura curricular da maioria dos Cursos de Letras. Portanto, ao final do capítulo, é feita uma breve comparação do modelo de ensino jesuítico com a Formação de Professores nas Licenciaturas, verificando-se a mudança de concepção do conceito de formação humanística e sua influência na manutenção de crenças iniciadas, provavelmente, desde a expulsão dos jesuítas por Pombal e recuperadas e perpetuadas a partir da criação do Colégio Pedro II, chegando à instituição dos cursos universitários.

Assim como já se mencionou no primeiro capítulo, adota-se uma visão historiográfica, constituindo-se numa ferramenta de reinterpretação da história com fins no entendimento das crenças que subjazem o ensino de português. Nesse sentido, especialmente neste capítulo, essa “visão historiográfica” pode ser vista como “uma *História Vista de Baixo*, para simbolizar uma inversão de perspectiva em relação à tradicional historiografia que partia do poder dominante” (BARROS, J. D., 2005, p. 230-231). Trata-se de um modo de narrar sob uma perspectiva fora da que a história normalmente é contada. Desse modo, o “recontar” a história é em si mesmo um ato de reflexão que, neste caso, conduz à concepção de Formação reflexiva de Professores para torná-los reflexivos também. É, no fundo, uma reflexão engajada que propicia a transformação (LUZ, 2007, p. 248). Moita Lopes (apud LUZ, 2007) argumenta que

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política. (MOITA LOPES apud LUZ, 2007, p. 248)

O que se chama, nesta pesquisa, de “visão historiográfica” está tão intimamente relacionado ao estudo da formação de crenças sobre o ensino de português que guarda certa semelhança com a “História das Mentalidades” (BARROS, J. D., 2005, p. 231), cujo historiador

procura alcançar níveis médios de comportamento, não pode se satisfazer com a literatura tradicional do testemunho histórico, que é inevitavelmente subjetiva, não representativa, ambígua.

[...] está muito associada à idéia de que existe em qualquer sociedade algo como uma “mentalidade coletiva”, que *grosso modo* seria uma espécie de

estrutura mental que só se transforma muito lentamente, às vezes dando origem a permanências que se incorporam aos hábitos mentais de todos os que participam da formação social (apesar de transformações que podem estar se operando rapidamente nos planos econômico e político). (BARROS, J. D., 2005, p. 233)

A história do ensino de língua portuguesa no Brasil costuma ser mais enfatizada a partir de Pombal (SILVA; CYRANDA, 2009, [s.p.]), meados do século XVIII, pois graças à imposição do uso da língua, seu ensino também se torna obrigatório nas escolas. Salieta-se que essa reforma no ensino é implantada em Portugal e, conseqüentemente, estendida às colônias. Uma vez que essa reforma tinha como ponto de partida a perspectiva lusitana e deveria ser aplicada tanto aos portugueses “de origem” quanto aos “novos portugueses” (do Novo Mundo), pressupõe-se que a língua portuguesa seria ensinada como materna. Isso, portanto, explicaria por que geralmente se considera essa reforma como o marco inicial da história do ensino de língua portuguesa no Brasil, além de reforçar a crença na homogeneidade da língua e do público-alvo.

No entanto, apesar de o ensino ter se oficializado apenas em 1759 (LEITÃO, 2014, p. 96), ele já era praticado desde o século XVI, com a chegada dos primeiros jesuítas em 1549 (SERAFIM LEITE, [1549], 1956, p. 109). Diferentemente da reforma pombalina, época em que já se considerava todos portugueses, em todos os domínios de Portugal, o principal foco dos jesuítas era de ainda tornar “novos cristãos” os povos dos territórios conquistados, sem o compromisso de expandir a língua portuguesa, ainda que, com o tempo, isso também passou a ser uma das exigências da Coroa. Ademais, tornar os novos povos cristãos, aos olhos da Coroa Portuguesa, era uma forma de torná-los portugueses também.

No início da Companhia de Jesus, ainda na Europa, os padres eram poucos e, por isso, em seus colégios só havia classes do ginásio e secundário (RIBEIRO, M. A.; BULHÕES, 2014, p. 28; FERREIRA JR.; BITTAR, 2012, p. 698; *RATIO STUDIORUM*, 1999 [1599], p. 56). Isso leva a crer que a idade mínima aproximada para ingressar nos colégios era de 10 anos, já alfabetizado, portanto. Ao chegar ao Brasil, a ideia dos padres era de evangelizar os adultos por meio de seus filhos e, assim, evangelizar a todos.

Para tanto, os índios, “entre os quais vivemos [índios de Piratininga], entregam-nos de boa vontade os filhos para serem ensinados, os quais depois, sucedendo a seus pais, poderão constituir num povo agradável a Cristo”

(ANCHIETA apud BITTAR; FERREIRA JR., 2005, p. 163). Contudo, como o processo de evangelização se fazia por meio da leitura de textos (LEITÃO, 2008, [s.p.]) ou da audição destes (*MONUMENTA PAEDAGOGICA*, 1901 [1586], p. 25), sentiu-se a necessidade de ensinar aos índios o ABC (SERAFIM LEITE, [1549], 1956, p. 110-111). O foco do ensino da língua portuguesa, portanto, era para os não portugueses. Essa seria a principal diferença entre o ensino de português organizado pelos jesuítas e o ensino de português determinado por Pombal, quando àquela altura todos já seriam portugueses “por origem” ou “conversão”.

Por sua vez, essa diferença seria também o que orienta a data do início do ensino de português: se começou em 1759 com a reforma de Pombal ou em 1549 com o início da evangelização dos jesuítas. Dependendo da perspectiva que se tenha do ensino de português, a primeira opção costuma desembocar no ensino voltado para falantes nativos, e a segunda no ensino voltado para não falantes.

A respeito de quando começou o ensino de português para não falantes no Brasil, se relata, por um lado, que tenha começado como prática institucionalizada a partir do século XX, após a chegada oficial dos primeiros imigrantes, já que até então os motivos da vinda de estrangeiros eram a colonização ou a exploração de recursos naturais, além de, naquela época, o Brasil ser uma extensão de Portugal (PACHECO, 2006, p. 18-19). Instituíram-se, assim, as primeiras “escolas de imigrantes”, mas, curiosamente, sob a influência da produção de materiais didáticos herdada pelos jesuítas, implantada ainda no século XVI (PACHECO, 2006, p. 19) como prática de um ensino não institucionalizado.

Por outro lado, Almeida Filho (2011, p. 96), apesar de considerar esse ensino também como prática não institucionalizada durante o século XVI, faz alusão a ela no intuito de estabelecer sua cronologia na história do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil e de entender a demora em institucionalizar o ensino de PLNM. O autor conta que foram deixados aqui, desde a vinda de Pero Vaz de Caminha, degredados para aprender as línguas dos índios no contato diário e servir de intérpretes (chamados “línguas”) aos colonizadores (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 96-97), antes mesmo dos padres jesuítas. Esse e outros acontecimentos históricos podem fornecer pistas para entender a visão que consituía a crença sobre quem pode ensinar uma língua estrangeira e quais qualidades precisa apresentar. No entanto, ele não utiliza esses dados para refletir sobre a formação de professores nem sobre as práticas atuais de ensino de PLNM, apenas levanta questões acerca

do que se tem feito desde então para estabelecer esse ensino como área acadêmica e oficializar a formação de professores que se faz na universidade.

Enquanto Almeida Filho (2011) foca na formação de uma área dentro da academia, cujos estudos passaram a reconhecer essa prática de ensino só nos finais do século XX e que nunca deixou de existir desde o século XVI, Pacheco (2006) procura refletir sobre a institucionalização de uma nova abordagem de ensino de PLNМ nos materiais didáticos. No entanto, uma vez que a própria produção de materiais didáticos dos jesuítas inspirou a formação de escolas de imigrantes, Pacheco acaba contribuindo para uma possível resposta à inquietação de Almeida Filho em relação à preocupação tardia em tornar o ensino de PLNМ uma área de estudos, visto que em pleno século XIX materiais didáticos ainda eram inspirados nos do século XVI, e, portanto, o reconhecimento de uma “nova” prática de ensino de português só viria no século seguinte. Consequentemente, só a partir desse reconhecimento se pode pensar uma nova área de estudos.

Apesar de Almeida Filho (2011) e Pacheco (2006) partirem de pontos diferentes, entre colonização e imigração, suas leituras acabam se encontrando na questão de os jesuítas terem sido os primeiros a praticar um ensino que só nos finais do século XX começa a ser não só reconhecido, mas também institucionalizado com uma formação “específica” de professores, conforme a Licenciatura em Letras com habilitação em Português como Língua Segunda e Estrangeira (PL2E) da Universidade de Brasília (UnB) em 1997, de acordo com GRANNIER (2001). Já as demais licenciaturas na área surgiriam neste século: Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2005, de acordo com NETO (2006) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 2015, de acordo com o projeto pedagógico das suas Licenciaturas em Letras. Uma diferença de quase dez anos entre uma e outra se considerar as três, o que pode indicar um processo longo também para a implantação da nova área de estudos.

2.1 Formação de padres “professores” e os primeiros passos para o ensino de português no Brasil

Resgatam-se, neste item, elementos do perfil de formação de padres da Companhia de Jesus, que se assemelham a características geralmente requisitadas para atuação de um professor na atualidade, e elementos da infraestrutura dos colégios. Apesar de a implantação da língua portuguesa ter ocorrido durante todo o período da colonização, destaca-se, sobretudo, o século XVI por nele estarem mais claramente concentrados os primeiros esforços de ensiná-la a não falantes. Entretanto, a reconstituição do processo de implantação da língua no primeiro século de colonização só foi possível graças a leituras também, ainda que menos aprofundadas, dos séculos XVII e XVIII que completam todo o período colonial e à comparação de informações entre os três séculos.

As experiências dos jesuítas na Europa eram com falantes de línguas europeias e ao chegarem às colônias se depararam com falantes de outras línguas não europeias, o que lhes fez adaptar o processo de evangelização para os povos colonizados. Mediante isso, as práticas catequéticas dos jesuítas no século XVI são interpretadas à luz da comparação com práticas contemporâneas no ensino da língua portuguesa a falantes não nativos.

Certamente o fato de as populações nativas não falarem línguas europeias foi um fator propulsor de mudanças na forma de evangelizar em todas as colônias portuguesas. No entanto, aspectos ambientais, antropológicos e culturais, além das especificidades da língua falada por cada povo, também foram causas das mudanças em todas elas, se ajustando a prática da catequese em cada colônia.

Um traço comum que se pode observa entre as características requisitadas a um professor de português para estrangeiros e as práticas de ensino dos jesuítas é a integração cultural por meio de uma formação que interliga diversos conhecimentos em busca de estratégias de ensino que tornem um não falante de português um falante competente. Entretanto, acredita-se que começar relatando imediatamente as práticas dos jesuítas no Brasil soaria pouco crível. Poderia dar a entender que os padres, ao chegar aqui, teriam se deparado com circunstâncias que lhes seriam completamente novas, como se não tivessem tido nenhuma experiência e nenhum conhecimento razoáveis na Europa aos quais pudessem associar a nova

realidade e, assim, elaborar estratégias de ensino-aprendizagem mais propícias ao ensino de português no Brasil. Por isso, considera-se relevante para este estudo tratar da formação integral que os jesuítas tiveram na Europa antes de desembarcar na colônia da América portuguesa.

A Companhia de Jesus foi criada em 1539, quando seu fundador, Inácio de Loyola, começou a escrever as *Constituições* da Ordem (SANTOS, [s.d.], p. 1), documento em que consistem os princípios básicos da Companhia, os objetivos da existência da Ordem, as regras de conduta de um jesuíta, a hierarquia e as funções de cada cargo e as regras de ingresso ao noviciado. No ano seguinte, a Companhia é fundada oficialmente com a aprovação da Bula Papal *Regimini Militantis Ecclesiae* (SANTOS, [s.d.], p. 1; SERAFIM LEITE, 1956, p. 22) e só em 1555 ficam prontas as *Constituições* (SANTOS, [s.d.], p. 1). A Companhia foi fundada por um grupo de estudantes do Colégio de Santa Bárbara, em Paris (SERAFIM LEITE, 1956, p. 21), onde tinham aula com o professor português, Doutor em Teologia pela Universidade de Paris (SERAFIM LEITE, 1956, p. 32), Diogo de Gouveia (SERAFIM LEITE, 1956, p. 21). O primeiro colégio jesuíta de Portugal foi criado no mesmo ano de fundação da Companhia, 1540, graças ao Rei D. João III, que trouxe os rapazes a Portugal com esse intuito (RIBEIRO, M. A.; BULHÕES, 2014, p. 28), já todos titulados.

Diogo de Gouveia fundou o Colégio de Santa Bárbara “com a ajuda de D. João III, que em 1527 instituiu nele 50 bolsas de estudo para jovens portugueses” (SERAFIM LEITE, 1956, p. 32). Nem todos os estudantes eram bolsistas, Inácio de Loyola era um deles, que, inclusive, era espanhol (SERAFIM LEITE, 1956, p. 20-21). Eles provinham de vários reinos, eram “castelhanos, navarros, saboianos, bascos e portugueses” (SANTOS, [s.d.], p. 1). Futuros padres de diversas partes da Europa, portanto, acabavam estudando, como bolsistas ou com ajuda de esmolas, no mesmo colégio e na mesma universidade. Como se pode supor, não eram todos falantes nativos de português, apesar de terem convivido juntos em Paris e, posteriormente, em Portugal.

Padre Inácio de Loyola e os demais que oficializaram a Companhia se formaram em Artes, recebendo os graus de Licenciado (correspondente ao Bacharelado no Brasil) e de Mestre (SERAFIM LEITE, 1956, p. 21). O curso de Artes do ensino secundário e superior de um colégio jesuíta daquele tempo pode ser interpretado como um curso de conhecimentos básicos integrados de várias áreas das ciências naturais e humanas (RIBEIRO, M. A.; BULHÕES, 2014, p. 28-29), artes

liberais, e onde se aprendia a ler e escrever (FERREIRA JR.; BITTAR, 2012, p. 710) no sentido de se tornar letrado (SERAFIM LEITE, 1956, p. 93), já que não se alfabetizava (*RATIO STUDIORUM*, 1999 [1599], p. 56). Considerando-se que toda a instrução se dava pela leitura de textos (clássicos, filosóficos e teológicos), que era em Artes que se aprendia a compreendê-los e que mesmo a matemática era vista como uma linguagem (RIBEIRO, M. A.; BULHÕES, 2014, p. 28), se infere que se tratava de um curso mais próximo à carreira de Filosofia (SERAFIM LEITE, 1957, p. 63) ou Letras Clássicas atualmente.

Nesse sentido, a Companhia de Jesus, para além de uma Ordem religiosa, era uma espécie de “grupo de estudos e de difusão da cultura grecorromana”, associada a princípios cristãos. Aprender latim era obrigatório, visto que “os alunos dos colégios da Universidade de Paris eram castigados se não falassem em latim, mesmo durante o recreio, quando conversavam com seus companheiros” (FARIA, 1959, p. 9-10). Assim, antes de ser ensinada como língua morta, o latim era no século XVI ensinado como língua viva e de maior prestígio que a vernácula.

Suspeita-se que durante a aprendizagem de latim, os futuros padres tomassem certa consciência de “língua escrita” e “língua falada”, uma vez que já havia diferença entre “latim clássico” (provavelmente usado na leitura e tradução de textos da Antiguidade), de pronúncia reconstituída, e “latim cristão” (provavelmente usado na comunicação entre os padres e estudantes e nos demais tipos de textos), de pronúncia eclesiástica. Além disso, nos colégios da Companhia, os estudantes ouviam as lições, lidas nas universidades onde esses colégios estavam inseridos (*MONUMENTA PAEDAGOGICA*, 1901 [1586], p. 35). Pode-se dizer que as diferenças de uso do latim e o aprendizado da leitura oral tornavam seus ouvidos mais sensíveis a distinções fonéticas e prosódicas entre línguas e entre variantes de uma mesma língua e sua visão mais sensível a associar a grafia ao som, o que lhes propiciaria uma consciência fonológica e morfológica e lhes habilitaria ao ensino de ler e escrever.

Com o advento da imprensa, tornou-se possível “a tradução e difusão de grandes obras do pensamento greco-romano” (CHAGAS, 1979, p. 25). Veio, então,

[...] como consequência, a necessidade de disciplinar o ensino do grego e sobretudo o do latim, a fim de imprimir ao seu estudo um sentido cultural mais amplo e, ao mesmo tempo, ajustá-lo de maneira metódica aos novos objetivos visados. Mas como o emprego dessas línguas se circunscrevia, já então, à leitura das grandes obras produzidas pelos bons autores gregos e romanos, alguns conhecidos através de livros parcialmente traduzidos, o

processo de ensino de que se lançou mão, como não podia deixar de ocorrer, foi precisamente o da tradução antecipada de vocábulos. (CHAGAS, 1979, p. 25-26)

Desse modo, apesar de as aulas serem em latim e de entre si os alunos terem de se esforçar para se comunicar por meio dele, a exemplo do que acontece atualmente em métodos de ensino em que a língua é usada diretamente em sala de aula como no caso do inglês, levava-se em conta que ainda eram aprendizes e que a metodologia de ensino era gramatical com vistas à tradução. É possível, então, que aprender a língua da região fosse de algum auxílio para as aulas e para o convívio entre si. Por isso, o aprendizado da língua local passou a ser uma das regras básicas da Companhia mesmo antes das *Constituições* (SERAFIM LEITE, 1938, p. 545), apesar de só terem sido concluídas em 1555. Aqueles primeiros jesuítas teriam vivenciado e compartilhado a necessidade de se aprender a língua da região tanto para viver quanto para acompanhar as aulas, já ensaiando os contemporâneos intercâmbios acadêmicos.

Terminado o curso, eles fundam o Colégio das Artes (RIBEIRO, M. A.; BULHÕES, 2014, p. 29) ou o Colégio de Coimbra (SERAFIM LEITE, 1956, p. 27), em Portugal, nos moldes do Colégio de Paris (RIBEIRO, M. A.; BULHÕES, 2014, p. 29), de onde “iriam sair o P. Manuel da Nóbrega e todos os primeiros Jesuítas do Brasil” (SERAFIM LEITE, 1956, p. 27). O Colégio das Artes era o que preparava o estudante, durante aproximados doze anos, ao acesso aos “cursos superiores oferecidos pela Universidade de Coimbra: Leis, Cânones, Medicina e Teologia” (RIBEIRO, M. A.; BULHÕES, 2014, p. 29), como também passou a ser no Brasil o ensino secundário ou médio preparatório para a universidade. A grade curricular desse colégio estava assim dividida: “um triênio de gramática latina; um biênio de retórica; um triênio de filosofia (que, no segundo ano, incluía um curso de matemática) e um quadriênio de teologia” (RIBEIRO, M. A.; BULHÕES, 2014, p. 29). Esse modelo de escola seria difundido em Portugal e suas colônias (RIBEIRO, M. A.; BULHÕES, 2014, p. 29), titulando-se os futuros padres em, basicamente, Filosofia ou Letras (Artes), Direito (Leis e Cânones), Medicina e Teologia.

Com isso, os jesuítas desenvolviam, ao longo de sua formação, habilidades linguísticas, matemáticas, retóricas, dramatúrgicas (ainda que de modo incipiente por leitura de peças teatrais de autores grecorromanos) e medicinais (botânicas). Contudo, como havia hierarquia de cargos (reitor, prefeito de estudos, professor,

ajudante do professor, aluno, dentre outros), também desenvolviam habilidades administrativas. Além disso, a Companhia também aceitava padres já formados (SERAFIM LEITE, 1956, p. 39), ou ainda noviços, mas que traziam habilidades próprias, desenvolvidas em suas experiências de vida, como a carpintaria (SERAFIM LEITE, 1956, p. 39), a agricultura (SERAFIM LEITE, 1956, p. 40), o canto e a música (SERAFIM LEITE, 1956, p. 38), dentre outros ofícios.

Tanto os que já entravam padres quanto os que se formavam pela Companhia eram selecionados e enviados para missões pelo mundo. Entende-se que o processo de seleção era simples, feito por indicação, como ocorreu com o Padre Manuel da Nóbrega (SERAFIM LEITE, 1956, p. 35). Julgando-se informalmente as titulações, as habilidades e algumas características pessoais que conheciam dos padres, o Rei D. João III junto com um representante da Companhia de Jesus em Portugal decidiam quem partiria para o Brasil e para as demais colônias.

Os critérios de seleção não eram claros, parecendo algumas vezes se orientarem por critérios emocionais e indicando aqueles com os quais, possivelmente, mais se identificavam, tinham afinidade ou alguma ligação. Padre Manuel da Nóbrega, por exemplo, sofria de gagueira e já era conhecido por isso desde que prestou concurso para aluno da Universidade de Coimbra (FRANCO, 1931, p. 22). Naqueles tempos, a admissão ao ensino superior era feita por meio de um exame oral de uma hora apresentado ao Reitor da Universidade. Pela banca avaliadora, ele teria recebido o primeiro lugar, mas, dentre os candidatos havia um, menos apto, preferido do Reitor, que concedeu a este o primeiro lugar, se servindo da gagueira de Nóbrega como justificativa (FRANCO, 1931, p. 22). Depois de terminados os estudos, no entanto, graças ao Provincial da Companhia em Portugal, que destacou outras qualidades suas: “homem formado em Direito, que já se tinha revelado caridoso, intrépido, e de consciência rectíssima, como Procurador dos Pobres” (SERAFIM LEITE, 1956, p. 8), ele viria a ser o principal representante dos jesuítas da primeira embarcação missionária ao Brasil. Acredita-se, portanto, que não se cogitou a hipótese de, mesmo sendo ele português nato, sua gagueira ser um empecilho às atividades de catequizar e educar os índios.

Assim, a missão seria um desafio para os padres não só no sentido de pôr em prática seus conhecimentos e aperfeiçoá-los, mas também de superar dificuldades

pessoais que poderiam pôr em dúvida sua autoridade de padres “professores de línguas”.

2.2 Implantação da língua portuguesa e do sistema de ensino no Brasil

A formação dos padres não se constituía em um curso preparatório específico para as missões ultramarinas com a qual aprenderiam todos os saberes necessários para enfrentar as situações que encontrariam nas mais variadas colônias da América, África e Ásia, tendo em conta que as características ambientais, os costumes e as línguas faladas se diferenciavam muito de um continente para outro. Todavia, saíam dotados de experiências e conhecimentos múltiplos que lhes facilitariam resolver problemas durante a prática catequética nas novas terras e lhes renderiam, além de conversões de alguns indivíduos ao cristianismo, a implantação da língua portuguesa. Além disso, a carta era um amplo meio de comunicação à longa distância, pela qual terão tido acesso a informações sobre o Brasil-colônia pelos portugueses que já viviam aqui quase meio século antes da chegada dos primeiros jesuítas, o que já lhes ia preparando o espírito para as adversidades.

Ainda na Europa, a Companhia, no início, não pensava em formar colégios, pois não visava à educação ou ao ensino, apenas à evangelização. Contudo, Inácio de Loyola, desejando espalhar a fé pelas novas terras,

fez com que o âmbito cultural fosse considerado como um dos espaços principais e privilegiados para a conversão: a cultura (e portanto a criação de escolas, institutos, colégios, seminários e universidades) era um importante elemento para formar novas mentalidades [...]. (RUSSO, 2009, p. 209)

Com isso, encorajou Simão Rodrigues a abrir escolas em Portugal para leigos ou religiosos, a exemplo do que já faziam padres na Itália em 1548 (RIBEIRO, M. A.; BULHÕES, 2014, p. 28-29). Foi quando, atendendo ao pedido de Padre Inácio e de D. João III, criou o Colégio de Coimbra. Esses fatos, portanto, indicam que, antes de chegar ao Brasil, os jesuítas já tinham também alguma experiência com colégios na Europa e já fazia parte das suas práticas abrir escolas nas colônias.

A própria Coroa portuguesa, no século XV, já investia na formação de intérpretes e sacerdotes, nativos do Senegal e do Congo, que aprenderiam

português para viabilizar negócios entre os países e para aprender a doutrina de Cristo e passá-la adiante a seus conterrâneos em sua língua materna (LEITÃO, 2008, p. 1-2). Para isso, Portugal também investia na impressão e difusão de cartilhas em português (LEITÃO, 2008, p. 1-2). Dessa forma, não é difícil imaginar que D. João III, já no século XVI, tenha se inspirado nas ações de reinados anteriores ao financiar os estudos de jesuítas portugueses em Paris e investido na criação e fundação do Colégio de Coimbra. Os jesuítas, por sua vez, também terão incorporado o ensino de português à sua prática evangelizadora pelo império sem dificuldade.

Dia 29 de março de 1549 (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 109), ano seguinte à criação do Colégio de Coimbra, desembarcam no Brasil os primeiros jesuítas, e a estratégia era criar colégios seguindo o modelo de Portugal. O principal objetivo das expedições missionárias jesuíticas era evangelizar os nativos, indo ao encontro das pretensões da Coroa, que também queria tornar seus territórios cristãos. Para tanto, os jesuítas precisaram construir aldeamentos às crianças índias (SERAFIM LEITE, 1956, p. 5), afastando-as dos costumes pagãos de suas tribos e dos maus exemplos de portugueses. Esses aldeamentos passaram a ser moradia para os padres que, convivendo com os índios diariamente numa espécie de internato, sentiam necessidade de ensinar português para conseguir catequizá-los e, assim, as aldeias foram se tornando casas-colégio. Essa relação de convivência entre padres e índios pode remeter a uma ação parecida com a de cursos de imersão de línguas, nos quais também há uma convivência mais intensa entre os estudantes estrangeiros.

Comparando, grosso modo, a formação dos padres com a formação de professores de português, esta última pode ser questionável quanto ao ensino de português para estrangeiros. Os padres teriam tido uma formação “geral” que lhes capacitaria para a evangelização de qualquer público em qualquer situação, o que atualmente parece não ocorrer, guardando as devidas proporções, com os professores de português, cuja formação tem sido orientada desde Pombal a um ensino homogeneizador, isto é, para falantes nativos. Nessa medida, pode-se dizer que existe, então, necessidade de uma formação “específica”, porém, uma formação que, na verdade, dê conta do ensino de português como língua não materna (para estrangeiros e outros públicos não falantes) e materna, um ensino em múltiplos contextos.

O sistema de ensino jesuítico nos primeiros 50 anos da colonização se estabeleceu basicamente ao longo do litoral (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 147) e se orientou, sobretudo, aos índios (SERAFIM LEITE, 1956, p. 6-7). As aulas eram ao ar livre, em cabanas, “expostos ao vento e ao frio” (SERAFIM LEITE, 1957 [1554], p. 111), como um acampamento, porém, permanente, deixando de ser nômades (SERAFIM LEITE, 1956, p. 12). Esse provavelmente foi um fator de grande impacto sobre a cultura indígena, unindo-se num mesmo espaço tribos amigas e rivais, falantes de diversas línguas, e, conseqüentemente, gerando conflitos.

A partir de sua profunda formação humanística, os padres buscaram meios para lidar com esses conflitos, sendo o principal deles o ensino-aprendizagem de línguas para negociar com os índios. Os padres eram peritos em quatro línguas clássicas (latim, grego, hebraico, aramaico), além de dominarem línguas modernas europeias (*RATIO STUDIORUM*, 1999 [1599], p. 6-7). É provável que os jesuítas tivessem desenvolvido uma consciência linguística para perceber que os índios da costa falavam línguas diferentes, mas com traços semelhantes (da família tupi). Pode-se dizer, inclusive, considerando-se os relatos dos europeus relativos à época dos primeiros contatos, que

as tribos que encontravam não experimentavam grandes dificuldades em se comunicar entre si. Portanto, podemos considerar que toda aquela zona litorânea constituía um contínuo dialetal, interrompido ocasionalmente pela presença de outros grupos indígenas menores [...]. (FINBOW, 2012, p. 232)

Estando os índios em número muito superior ao dos jesuítas, era mais fácil estes aprenderem o tupi (NOBRE, 2011, p. 16), também pela experiência que os padres já traziam e que se tornou regra nas suas *Constituições*, que era o aprendizado da língua local. Eles, então, precisavam de colaboradores com os quais pudessem aprender o tupi. Por isso, começaram a catequizar crianças mamelucas, que eram bilíngues, falavam tupi e entendiam português (FERREIRA JR.; BITTAR, 2004, p. 173), nascidas de mãe índia e pai português. Contudo, os mamelucos aprendiam português como segunda língua e o tupi como primeira (ou materna), pois como

as mães índias desses filhos mamelucos falavam *tupinambá*, seus filhos, naturalmente, aprendiam a língua das mães como primeira língua e, na maioria das vezes, como única língua, pois era com a família das mães índias que conviviam socialmente, já que a família dos pais europeus se encontrava na outra margem do Oceano Atlântico, em Portugal. (SILVA NETO apud NOBRE, 2011, p. 16)

Com a convivência com essas crianças, é possível que alguns jesuítas tenham aprendido tupi, porém, nos primeiros contatos, o Irmão¹⁰ Vicente Rijo ou Vicente Rodrigues, primeiro Mestre-Escola do Brasil (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 110-111), ensinava diariamente a essas crianças a ler e a escrever português, mas também lhes ensinava a doutrina e, quando lhes perguntavam se queriam aprender, elas respondiam afirmativamente e com entusiasmo (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 111). Considerando que os padres ainda não sabiam tupi, provavelmente, eles lhes perguntavam em português, o que pode confirmar que as crianças, de fato, entendiam algo da língua portuguesa.

A julgar pelo fato de que conviviam mais com as mães índias do que com os pais portugueses, é possível que alguns mamelucos, que conseguissem ter uma convivência, ainda que limitada, com seus pais portugueses aqui no Brasil (única pessoa portuguesa da família com a qual tinham contato), aprendessem a falar português, com um vocabulário também bastante limitado e infantilizado, além da entonação, também infantilizada, conforme a maneira que seus pais se dirigiam a eles. Contudo, acredita-se que o contato com os padres tenha amenizado a fala infantil, ampliando o vocabulário e as formas de entonação dessas crianças, levando-as a descobrir níveis e contextos de fala e a se dar conta de que eram bilíngues, isto é, que o modo de falar do pai e o modo de falar da mãe não eram diferentes apenas pelas relações sociais que exerciam, mas também porque falavam línguas diferentes.

Na carta em que o Padre Nóbrega conta a chegada dos jesuítas à Bahia ao representante da Ordem em Portugal, ele também relata que “todos estes que tratam conosco, dizem que querem ser como nós” (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 111), outro fato que parece demonstrar algum conhecimento de português desses primeiros alunos. Manuel da Nóbrega

Dizia sempre missa e como era muito gago, gastava de ordinário nella uma hora e alli se lhe communicava muito Nosso Senhor. Era mui solícito no resar do Officio Divino, no qual usava sempre do companheiro pelo mesmo impedimento da lingua; mas não bastava isso para deixar o officio da pregação, o qual exercitava visitando as povoações dos Portuguezes a miúdo, ouvindo juntamente suas confissões e remediando a todos; e as de suas mulheres, filhos, escravos e índios livres ouvia por interprete, emquanto os Irmãos linguas não eram sacerdotes. (FRANCO, 1931, p. 62)

¹⁰ Entende-se por “Irmão” aquele que ainda estudava para ser Padre. Portanto, vieram de Portugal padres formados e ainda estudantes.

Desse modo, sendo gago, Nóbrega não aprendeu tupi, e, ainda assim, conseguiu compreender as crianças lhe dizerem que queriam ser como os padres. Então, provavelmente, terão se dirigido a ele em português. Os padres imaginavam que só conseguiriam evangelizar aqueles com os quais eles conseguissem se comunicar, portanto, cuidaram de lidar inicialmente com nativos que entendessem algo de português.

A partir do fragmento, compreende-se a divisão de tarefas na evangelização entre Nóbrega, que tratava diretamente com os portugueses (e mamelucos que entendiam português), e seu auxiliar, encarregado de ser seu intérprete (ou *língua*), que lhe ajudava a tratar com os índios (escravos ou livres, índias mulheres de portugueses e os mamelucos que não sabiam nada de português). Em relação à gagueira do padre, portanto, não terá havido empecilho para evangelizar e implantar a língua portuguesa. Graças ao uso de intérprete, acredita-se que os índios e mamelucos não chegaram a pensar que a língua portuguesa tivesse a gagueira como traço de sua prosódia.

Seu auxiliar era o Padre Navarro, que, segundo Nóbrega, lhes levava “vantagem a todos” (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 112). Acreditavam que o fato de ele ser da parte basca da atual Espanha lhe ajudava a compreender os índios melhor que os padres portugueses e espanhóis¹¹, conforme afirma o Padre Nóbrega em outra carta do mesmo ano (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 141). Provavelmente desconhecendo o basco e o tupi, Nóbrega não notava muita diferença entre ambas e, por isso, suspeitava ser parecidas, como pode acontecer atualmente com um leigo ao ouvir duas línguas diferentes e pensar que lhes soam semelhantes.

É uma concepção equivocada, mas a maneira como ele percebe determinadas línguas (e culturas) direciona sua forma de pensar. Não é raro ouvir que as línguas orientais e os próprios orientais são todos iguais, num exemplo grosseiro, ou que um falante nativo de português com um inglês avançado está apto a dar aula de PLE porque sabe a língua objeto de ensino e conseguirá se comunicar com os alunos estrangeiros. Ideias como “ensinar para quem entende a língua de

¹¹ Visto que, na Europa, os padres da Companhia de Jesus costumavam estudar nos mesmos colégios (como o Colégio de Paris e o de Coimbra), parece que era comum se concentrar estudantes de vários países, que estudavam, moravam e conviviam juntos. Assim, dentre os jesuítas que vieram ao Brasil, havia portugueses e estrangeiros, mas, independente da sua nacionalidade, falavam português e estavam a serviço do Rei de Portugal, por isso, formalmente, era como se todos fossem portugueses.

quem ensina” ou “ensinar para quem fala uma língua que quem ensina entende”, assim como as ideias de ensinar por tradução ou com intérprete na sala, são comuns no ensino de PLE, bastando observar que alguns cursos exigem que seus professores dominem inglês ou a língua do aluno. O que se nota, portanto, neste caso, é a permanência de determinadas concepções enraizadas historicamente. Essas concepções, por sua vez, levam à percepção do ensino de PLE como uma área que dispensa um profissional qualificado para tal finalidade e isso se reflete numa

enorme carência, tanto no Brasil como no exterior, de cursos de formação de professores de PL2/PLF. [...] A nefasta consequência desse fato é a frequente atuação de pessoas despreparadas profissionalmente, na sua quase totalidade sem formação específica em PL2/PLF, muitas vezes sem formação em Letras ou Língua Portuguesa, e, na maioria das vezes – infelizmente, muito mais vezes do que o bom senso recomendaria –, sequer sem formação universitária: são pessoas que se apoiam no simples fato de serem falantes nativas da língua para pretenderem estar qualificadas para ensiná-la a falantes de outras línguas. (MEYER, 2015, p. 19-20)

Quanto aos jesuítas, entretanto, as soluções encontradas para superar o obstáculo da comunicação à hora de catequizar e ensinar português não parecem ser tão tradicionais, no sentido metodológico. Acostumados ao ensino de gramática da língua latina, eles terão adquirido um profundo conhecimento gramatical, que terá lhes possibilitado elaborar gramáticas de línguas ágrafas e desconhecidas, além de práticas didáticas ainda hoje usadas em cursos de idioma, embora muitas vezes vistas como antiquadas por professores de língua materna ou de língua estrangeira a alunos brasileiros. Acontece que, enquanto os cursos de formação de professores estão voltados para o ensino de línguas na escola, cujo fim é a leitura, os cursos de línguas se voltam para a comunicação.

A relação professor-aluno não costuma ser prevista como heterogênea na formação de professores de português: professor nativo e aluno estrangeiro, o que costuma levar à concepção de que ensino de língua ocorre (quase) sempre em grupos homogêneos: professor e aluno têm a língua ensinada como estrangeira ou professor e aluno têm a língua ensinada como materna. Assim, a vivência intercultural que os jesuítas terão tido nos colégios europeus também terá contribuído com substância para, já no século XVI, atualizar a metodologia gramática-tradução.

Vicente Rodrigues, que ainda não era Padre (era Irmão), foi um dos que se dedicaram no primeiro ano dos jesuítas no Brasil a aprender o tupi com os

mamelucos para, então, ser um *língua* como o Padre Navarro. Suspeita-se que também teriam servido como intérpretes índios já cristãos (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 112-113), uma vez que padres beneditinos e franciscanos também vieram em missão ao Brasil antes dos jesuítas (LEITÃO, 2008, [s.d.]), índias mães de mamelucos, escravos desafricanizados (a depender da capitania, na qual havia negros) que terão vindo com seus senhores portugueses (SERAFIM LEITE, 1956 [1551], p. 287) para trabalhar nos canaviais, em São Vicente e Pernambuco (PEIXOTO, 1931, p. 125), e os próprios portugueses que já viviam aqui entre o descobrimento e a chegada dos jesuítas, como Diogo Álvares, o Caramuru (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 112), enfim, qualquer pessoa que falasse português e tupi minimamente.

No entanto, a comunicação entre padres e índios também se fazia por gestos ou mímica pelo que afirma Nóbrega naquela primeira carta

Se ouvem tanger à missa, já acodem, e quanto nos vem fazer, tudo fazem: assentão-se de gíolhos, batem nos peitos, alevantão as mãos ao ceo; e já hum dos principaes deles aprende a ler e toma lição cada dia com grande cuidado, e em dous dias soube o A B C todo, e ho insinamos a benzer, tomando tudo com grandes desejos. (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 111)

Nesse fragmento, pode-se inferir que o conhecimento que os mamelucos tinham de português era insuficiente, a ponto de haver necessidade de imitação de gestos para se tornar cristãos, eles aprendiam fazendo, praticando as ações. Esse fato terá valido particularmente à Nóbrega como estratégia de superação de sua dificuldade na fala, utilizando-se de gestos para conseguir se comunicar.

Subentende-se nessa carta que as crianças precisavam ser iniciadas à doutrina cristã antes de receberem os sacramentos, e, que, então, deveriam aprender a rezar para ser batizadas. Por isso lhes ensinavam a se ajoelhar e a se benzer (fazendo o sinal da cruz), mas Padre Manuel da Nóbrega também ensinava a esses meninos as orações “doctrinando-os na fé até serem hábeis para o baptismo” (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 111). Para aprender as orações, como se nota, precisavam aprender a ler, desde as letras do alfabeto, sendo iniciados à escrita. Com o tempo, essa mesma prática serviu aos índios (filhos de ambos os pais índios) também, ampliando o campo de atuação com dois tipos de público-alvo (índios e mamelucos).

Em Portugal, possivelmente, os padres aprendiam as orações, além de em latim, também nas línguas modernas. Hábeis na tradução, eles passaram, então,

aqui no Brasil, a traduzir, com ajuda de intérpretes, as orações do português para o tupi: “[...] e logo ordenou que o Padre Navarro fosse a Porto Seguro traduzir as orações e os sermões na língua desta terra, com alguns intérpretes muito bons para isso (tradução livre)” (SERAFIM LEITE, 1956 [1551], p. 252). Vê-se já a tradução, a gesticulação e a imitação como estratégias de ensino-aprendizagem do português na ocasião de sua implantação. A tradução, portanto, seria vista como um meio de ensino para fins comunicativos, interligada à linguagem corporal e expressões faciais.

Padre Navarro “[...] foi zeloso missionário, utilizando o pendor deles pela música e o canto e a pregação espectacular” (SERAFIM LEITE, 1956, p. 38). Nesse sentido, estando os índios afastados da cultura escrita (LEITÃO, 2014, p. 100) e desconhecendo-a completamente, os padres se utilizavam da própria prática cultural dos índios para atraí-los. Com isso, Navarro, Manuel da Nóbrega e outros padres lhes apresentaram uma missa cantada e fizeram com os índios uma procissão

[...] com grande musica, a que respondião as trombetas. Ficarão os Índios spantados de tal maneira, que depois pedião ao P. Navarro que lhes cantasse asi como na precissão fazia. Outra precissão se fez dia de Corpus Christi muy solemne, em que jugou toda a artelharia que estava na cerca, as ruas muito enramadas, ouve danças e invenções à maneira de Portugal. (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 129)

Dessa forma, pode-se dizer que os padres ensinavam aos índios se utilizando da interculturalidade, ou, ainda, de uma espécie de *pedagogia da interculturalidade*, que “implica a construção de sensibilidades e conhecimentos que nos ajudem a transcender o próprio e saborear o diferente, a reconhecer o próprio no alheio, a apreciar e a respeitar as chaves da felicidade de outros¹²” (CONSORCIO INTERCULTURAL, 2004, p. 8, tradução nossa). Por exemplo, a musicalidade, que era um dos aspectos mais característicos da forma de viver e de pensar dos índios, serviu de veículo para a introdução de costumes portugueses, como ritmos, danças típicas e o próprio calendário cristão. Acredita-se que por meio da música os índios se tornavam mais receptíveis a aprender português e sutilmente iam incorporando à sua rotina, sem se dar conta, os dias santos, de festas católicas, os dias da semana e os meses do ano.

¹² O texto em língua estrangeira é: “implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a transcender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a apreciar y a respetar las claves de la felicidad de otros.”

A julgar pela forma que os índios deveriam viver naquela época, adorando à natureza, acreditando nos seus fenômenos como manifestações divinas, dependentes das estações do ano para plantio, pesca, colheita e caça, provavelmente dependeriam também da posição do sol e da lua para se localizarem no tempo. Suspeita-se, então, que as danças e comemorações portuguesas religiosas tenham contribuído para modificar profundamente a forma de contar o tempo das comunidades indígenas, de cíclico (fases que se repetem) a linear (numérico, como dia, mês, ano), influenciando sua forma de ver e narrar o mundo. Uma simples atividade didática e diária de contar uma história poderia ser completamente diferente no tupi e no português, com ações repetidas numa e sequência linear na outra, por exemplo. Acredita-se, assim, que a passagem do tempo em narrativas de cada uma das duas línguas se destacaria uma da outra, o que poderá ter feito os padres investirem bastante no trabalho com métrica, prosódia e apresentações festivas em ambas as línguas.

Vendo que os índios adotavam a rotina da missa e da oração, os jesuítas, então, passaram a ensinar os índios a cantar as orações vertidas ao tupi: “Cantan todos una missa cada dia, y ocúpanse en otras cosas semejantes. Agora se ordenan cantares en esta lengua [tupi], los cuales cantan los mamalucos por las aldeas con los otros” (SERAFIM LEITE, 1956 [1551], p. 258). Essa estratégia de tradução associada à música se expandiu também para outras formas textuais e fazia “que o índio, ao pronunciar as orações, as cantigas ou os poemas, em sua própria língua, efetue[asse] uma respiração diferente” (DAHER, [s.d.], p. 41). Com isso, os padres, utilizando seus conhecimentos de métrica, iniciariam os índios à fonologia portuguesa, sem lhes exigir falar português imediatamente, mas lhes induzindo a um novo modo de fala que lhes ajudaria a ampliar sua consciência para as associações necessárias entre som e símbolo gráfico ao aprender a ler e a escrever.

No ano de 1549, inaugura-se o Colégio dos Órfãos de Lisboa (SERAFIM LEITE, 1956 [1550], p. 171), de onde viriam crianças órfãs para servir de intérpretes aos padres e para aprender tupi com os índios e auxiliá-los a aprender português, conforme relata o padre catalão (Espanha), Pero Doménech: “[...] como são moços, aprendem depressa, de tal forma que os nossos meninos entendem muitas coisas da sua língua (tradução livre)” (SERAFIM LEITE, 1956 [1551], p. 215). As crianças órfãs portuguesas também contribuíam para a convivência dos índios nas aldeias com falantes nativos da mesma idade que eles, facilitando o aprendizado e ajudando

os padres a lhes ensinar também maneiras próprias da idade: “porque se mais esqueção de seus costumes e modos de folgar, ensinamos-lhe jogos que usão lá os meninos no Reyno, e tomão-nos tam bem e folgão tanto com eles que parece que toda sua vida se criarão em isso [...]” (SERAFIM LEITE, 1958 [1560], 296), depreendendo-se o aspecto lúdico, pouco explorado atualmente no ensino de língua estrangeira.

Almeida Filho (2011) ressalta o aspecto cultural como componente necessário à competência linguístico-comunicativa e que ele deve fazer parte da língua, não vir como informação adicional ou mera curiosidade sobre a cultura. Contudo, na atualidade, é comum passar na aula de língua estrangeira um vídeo ou uma música sem se refletir sobre os objetivos de tal atividade, levando professores pouco preparados a não alcançar o resultado esperado. O lúdico se torna apenas uma forma de entretenimento e, algumas vezes, de discussão de temas culturais como um momento à parte, que não estaria integrado ao ensino da língua, e quando se poderia aproveitar o áudio para trabalhar também dificuldades de pronúncia de determinados fonemas e introdução de formas gráficas de determinadas palavras parecidas, mas com sentidos diferentes. A partir disso, pode-se refletir sobre em que medida é possível afirmar que o ensino jesuítico era tradicional, se muitas de suas práticas na colônia soam como contemporâneas e eficientes para estrangeiros que buscam aprender português.

Além dos índios, os órfãos também edificavam os brancos saudando-os dizendo “louvado seja Jesu Christo” e “fazendo mesuras com as mãos alevantadas” (SERAFIM LEITE, 1958 [1560], p. 296), modo pelo qual também deveriam cumprimentar os índios e mamelucos, modificando novamente suas práticas de rotina. Se se pensar a comunicação como elementos integrados, pode-se dizer que o gesto que acompanhava a saudação auxiliava na memorização da própria fórmula linguística sonora “louvado seja Jesu Christo” e, quando ela fosse lida nos catecismos, seria assimilada mais facilmente, recuperando-se a memória auditiva desse conjunto de palavras, dessa sequência de sons.

Observa-se também que, além da aprendizagem da língua e da cultura, as crianças órfãs também ampliaram o público-alvo da educação jesuítica, concentrando no mesmo espaço crianças índias, mamelucas e portuguesas, dentre estas, não só órfãs, mas também filhas de ambos pais portugueses, que já moravam no Brasil antes da chegada dos padres. Nesse sentido, as crianças portuguesas

(órfãs e não órfãs) adquiriam português como língua primeira e o tupi como segunda para comunicação entre todos, enquanto índios e mamelucos adquiriam o português como segunda língua e o tupi como primeira. No entanto, a prática de ensino era a mesma, baseada na tradução. Todos aprendiam a ler e a escrever da mesma forma, o que pode ter a ver com o aspecto humanístico da formação dos padres, levando-os a acreditar que todos deveriam ser ensinados igualmente, apesar de suas diferenças de aprendizagem.

Para sustentar as tais casas-colégio e ter de comer e de vestir padres e crianças, os padres pediam por carta ao Rei a sesmaria (fração de terra) (SERAFIM LEITE, 1956 [1550], p. 194) para plantar, colher e criar gado. D. João III lhes concedia não só terras, mas também o envio de vestimentas, alimentos e temperos portugueses (SERAFIM LEITE, 1956 [1551], p. 211-215), conforme solicitavam os padres por cartas de “mandado de mantimento e vestido” (SERAFIM LEITE, 1956 [1551], p. 264-265). Era uma época na qual

a relação entre ciência e trabalho manual se processava cada vez mais de forma orgânica [...]. Em vez do monacato, organizado em torno da clausura voltada para a purificação e contemplação espiritual, os padres da Companhia de Jesus eram formados [...] para interferir diretamente no mundo temporal. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2012, p. 704).

Desse modo, as casas-colégio passaram a precisar de mais trabalhadores, além deles próprios e das crianças, servindo para tanto escravos negros nas capitanias onde houvesse fazendas de escravos (SERAFIM LEITE, 1956 [1551], p. 287) e para as quais os padres solicitavam mais porque não contavam com muitos moradores na terra (SERAFIM LEITE, 1956 [1552], p. 352). Observa-se, portanto, a expansão da educação jesuítica e da implantação da língua portuguesa com a ampliação de um público-alvo cada vez mais variado com o passar dos anos.

Os escravos provinham da “costa da Guiné” (Golfo da Guiné) (SERAFIM LEITE, 1956 [1562], p. 486), tendo havido a necessidade de elaborar a gramática da língua de Angola, *Arte da Língua de Angola*, do padre Pedro Dias (DIAS, 1697, [s.p]). Apesar de sua impressão datar do século XVII, acredita-se que alguns padres, já usassem o quimbundo (língua de Angola), assim como o tupi, no século XVI para ensinar português aos filhos de escravos. Muitos materiais ainda eram manuscritos no século XVI (DAHER, [s.d.], p. 35) devido à demora no envio de remessa de livros (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 131), também solicitada pelos padres por carta, e

à recente implantação da imprensa no Brasil, que deveria ser custosa e distante das aldeias. Inclusive,

Muitos livrinhos de catecismos, como os de Anchieta, circulariam, portanto, durante anos, sem serem jamais impressos, como é o caso dos catecismos que Antônio Vieira diz ter composto “em seis línguas diferentes: um na língua Geral da Costa do Mar, outro na dos Nheengaíbas, outro na dos Bocas, outro na dos Jurunas e dois na dos Tapajós”. (DAHER, [s.d.], p. 35)

Por um lado, o conhecimento de línguas dos padres era cada vez mais requisitado para basear suas práticas de ensino na tradução “língua objeto de ensino e língua do aprendiz”, por outro, também se requisitavam habilidades práticas. Contudo, estas não eram exigidas apenas para os trabalhos braçais de construção e sustento das casas-colégio. Habilidades manuais e corporais também eram bastante necessárias para a fabricação de instrumentos musicais (provavelmente também porque custariam a chegar os instrumentos portugueses pedidos) (SERAFIM LEITE, 1956 [1552], p. 383-384), para a encenação de peças teatrais (FERREIRA JR.; BITTAR, 2004, p. 186) e para a gestualização de sermões (FERREIRA JR.; BITTAR, 2004, p. 185-186), que, até então não eram dramatizados na Europa.

Além disso, os padres também deveriam se valer da criatividade não só para estratégias de ensino-aprendizagem, mas também para fabricar materiais didáticos, como os catecismos manuscritos, e recursos para o próprio processo de ler e escrever, para o qual

[...] recorria-se a folhas avulsas, para onde se copiavam as lições [...]. [...] nas Aldeias ou missões, o papel e até a tinta seriam bastante escassos, recorrendo-se a materiais alternativos tais como folhas de pacoveira e tinta indígena; até a própria areia serviria de suporte de escrita. (LEITÃO, 2008, [s.d.])

A respeito da elaboração de materiais didáticos, é também uma necessidade na área de ensino de PLE, uma vez que

o repertório de livros didáticos existentes à disposição de quem se disponha a aprender ou ensinar o português é extremamente limitado. [...] As obras publicadas no Brasil são caras, e chegam caríssimas a outros países, quando importadas [...]. As obras publicadas em outros países são poucas, e muitas vezes defasadas das realidades linguística e social do Brasil atual, por serem, na maioria das vezes, escritas por brasileiros que deixaram o país há mais de 20, 30 anos: acabam por retratar um país que não é mais, em que personagens se comportam de uma forma como não nos comportamos mais e falam uma língua que não se fala mais. (MEYER, 2015, p. 19).

Outro agravante nesse sentido é o de muitas vezes esses poucos materiais disponíveis serem elaborados por quem não possui qualificação na área e não compreende suas reais especificidades, como ainda aponta Rosa Marina Meyer (2015, p. 19):

Quase todas as obras se definem como sendo de base comunicativa, embora a maioria não corresponda, na natureza das atividades propostas, a essa proposta. [...] além disso, quase sempre são escritas por autores sem formação específica, muitas vezes nem mesmo em Letras, que compilam materiais usados na construção de um conhecimento puramente empírico, adquirido em aulas particulares ministradas a amigos e amigos dos amigos. (MEYER, 2015, p. 19)

Portanto, criar materiais didáticos é uma tarefa inerente ao professor e atemporal, pois para cada realidade, no tempo e no espaço, há especificidades próprias que lhe exigem materiais adequados. E a respeito da habilidade criativa do professor, ela surge da reflexão de sua prática, tornando-se íntimo de seu trabalho, com autonomia para adequar e criar, não reproduzir padrões desconectados da realidade vivenciada nas aulas. Se se alia a elaboração de materiais à prática de planejar aulas, é possível perceber com mais clareza as necessidades dos alunos e as possibilidades de criação lúdica. Contraditoriamente, são comuns na modernidade crenças

que desvalorizam o papel do planejamento de aula, as relações entre teoria e prática e a capacidade de realmente construir, desconstruir e reconstruir conhecimentos. A maioria delas parece ter suas bases na tendência de perceber e descrever os fenômenos isoladamente e não de uma forma integradora. Acabam, por isso, por desvalorizar o papel e a atuação dos membros (elementos) (atores escolares, linguagens, espaços físico, mental e social...) que constituem o “meio ambiente” das práticas de letramento. (RIBEIRO, A. A., 2014, p. 77)

Com uma formação integradora, a partir da qual criavam estratégias de ensino-aprendizagem, alteravam os nomes de indivíduos indígenas e africanos sob a justificativa do batismo: “Homtem, que foy Domingo de Ramos, apresentey ao Governador hum para se baptizar depois de doctrinado [...]” (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 117), cujo nome teria passado a ser “Amaro”, conforme nota de página dessa citação. É possível que também o fizessem para facilitar possíveis dificuldades fonéticas que teriam na hora de pronunciar os nomes.

Em relação aos catecismos, encontra-se no *Catecismo na lingua brasilica, no qual se contem a summa da doctrina cristá* cantigas em tupi, cuja terminação das palavras leva a crer que eram rimadas à maneira portuguesa, ilustrando a questão

da métrica e da prosódia portuguesas inseridas na língua tupi, como se vê neste fragmento:

Nde yepí ore poç**anga**
 Nderecê orogoá**ta**
 Tiaçapiár vme Anh**anga**
 Peyori a piabe**tá** (grifo nosso) (CRASBEECK, 1618, [s.p.]

Também há uma seção intitulada como *Ordem de baptizar* na qual se encontram alguns diálogos em tupi e outros em latim num formato de formulário (pergunta e resposta), insinuando a aprendizagem por memorização de fórmulas prontas de práticas catequéticas. A cada nova ação, dentro da prática do batismo, há subtítulos em português, indicando como deve ser feito o próximo passo: “Aqui lhe faça o sinal da cruz no peito, e entre as espaldas com o oleo chamado dos mininos dizendo” (CRASBEECK, 1618, [s.p.]) e então se introduz uma fórmula linguística em latim. As partes em latim se referem a falas que devem ser ditas simultaneamente com ações mecânicas como passar o óleo e benzer, já as partes em tupi tratam de ações que não dependem de gestos mecanizados (sinal da cruz, por exemplo), são práticas que já se cumprem automaticamente na fala: “Pregunta ao baptizado, e respondem os padrinhos, sendo o baptizado innocente” (CRASBEECK, 1618, 124). Cada página desse catecismo termina com a primeira sílaba da primeira palavra escrita na página seguinte, o que indica possivelmente que a leitura era oral, em voz alta, cuidando da cadência melódica, evitando interrupções ao virar a página. Observa-se, assim, a preocupação didática desses padres “professores” ao elaborar seus materiais.

A esse propósito, conforme os colégios da Companhia cresciam na Europa, os padres passavam a elaborar seus próprios materiais, como a *Gramática Latina*, do Padre Manuel Álvarez, de 1608, e adotá-los em suas aulas, e quando fosse necessário, deveriam elaborar um material para aqueles que tivessem mais dificuldade (*RATIO STUDIORUM*, 1999 [1599], p. 14). A prática de elaborar materiais já fazia parte da didática dos padres ao chegar aqui. Então, percebendo que os habitantes da colônia tinham necessidades muito diferentes, trataram de elaborar materiais didáticos específicos para os aprendizes desta terra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena,

apontam que os cursos de formação de professores deveriam contemplar os seguintes saberes docentes:

- * orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- * comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- * assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- * incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- * desenvolver práticas investigativas;
- * elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- * utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- * desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, Parecer CNE/CP 2001, p. 4)

Avaliando as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos jesuítas com base nessa lista de requisitos, de um documento contemporâneo, pode-se dizer que todos são cumpridos, ressalvada a dimensão religiosa, na medida em que seus materiais didáticos (catecismos) eram roteiros de atividades diárias, praticadas em conjunto, desde o aprendizado entre órfãos, índios e mamelucos até as ações de construção e sustento das casas. Acredita-se que por meio dos ofícios de plantio, colheita, pesca e caça, os padres incorporavam ao português palavras em tupi da fauna e da flora brasileiras e o mesmo sucederia aos índios e mamelucos quando as casas recebiam os mantimentos e as vestimentas enviados de Portugal. Assim, índios, mamelucos e escravos terão tido algum contato com a culinária portuguesa, alimentos, roupas e instrumentos musicais aprendendo palavras portuguesas no contexto diário.

O ensino bilíngue (ou até trilingue) dos jesuítas contou com novos materiais de apoio, como os manuscritos, e com uma metodologia inovadora para a época, uma espécie de tradução para fins comunicativos, interlinguando língua e cultura. O projeto de evangelização e implantação da língua portuguesa, portanto, resultou em conteúdos curriculares semelhantes aos que se ensina em aulas de língua estrangeira, como cumprimentos, dias da semana, meses do ano, culinária, vestuário, dentre outros.

A rede de ensino estabelecida por esses padres pode ser visualizada, em toda sua dimensão, nas figuras a seguir.

Figura 1 – Sistema educacional do Brasil no século XVI

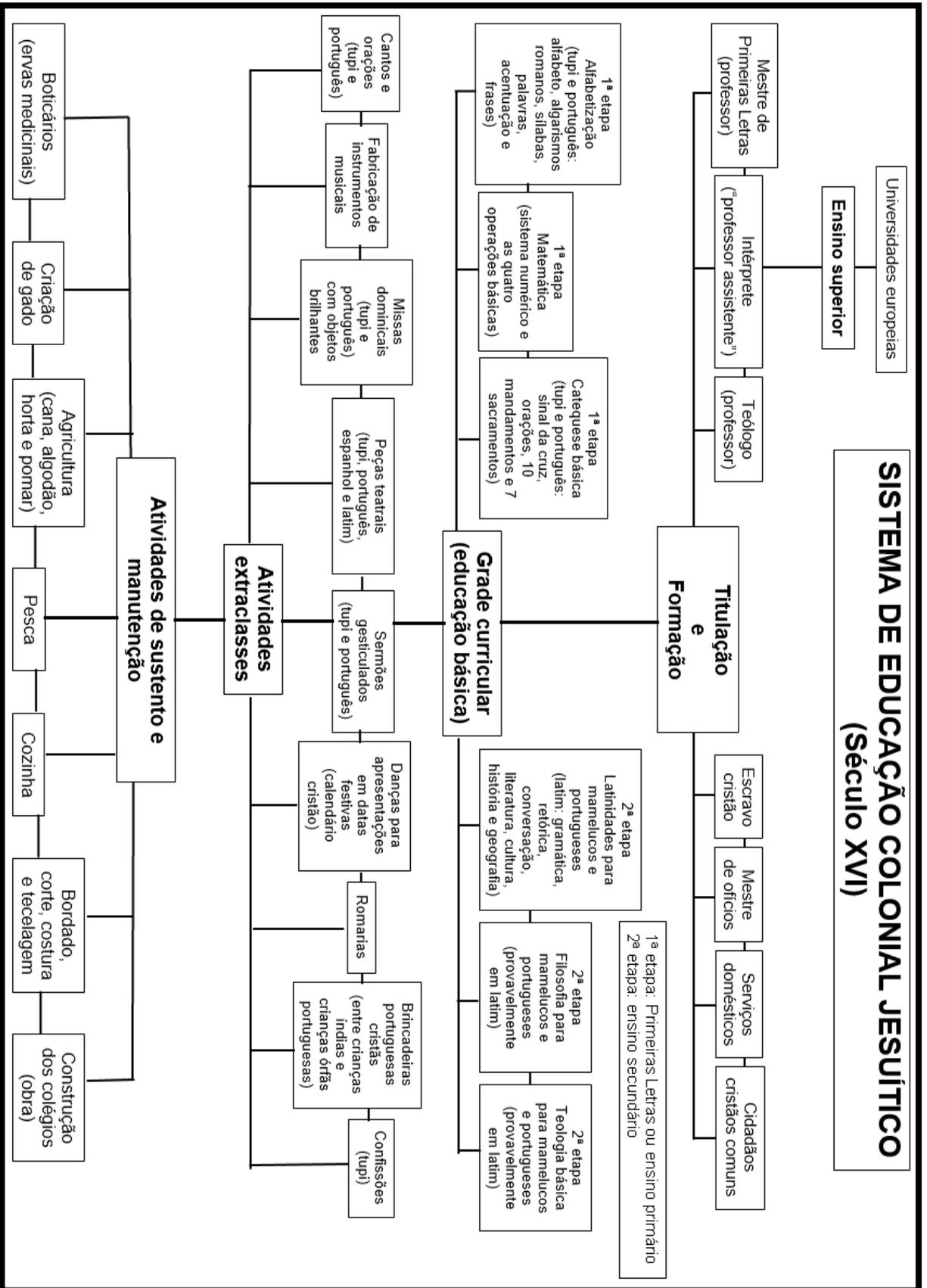
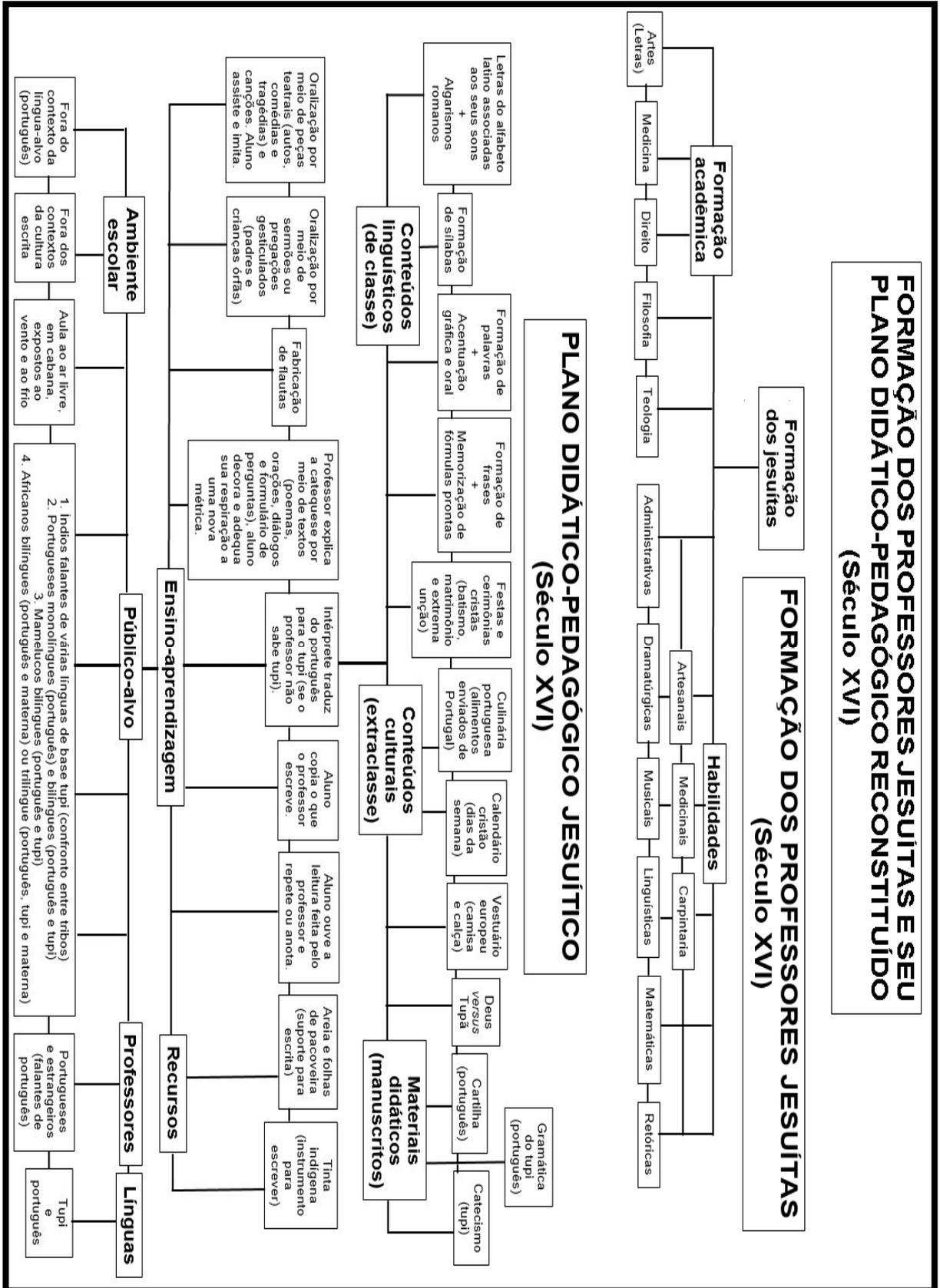


Figura 2 – Plano didático-pedagógico dos colégios jesuíticos do Brasil no século XVI



Fonte: A autora, 2015.

Como se depreende das figuras 1 e 2, toda essa convivência em um contexto múltiplo, tanto em tarefas quanto em aprendizes, exigia dos padres o uso de seus conhecimentos mais como meios de pensar em estratégias de ensino-aprendizagem do que para aplicações diretas correspondentes às áreas nas quais eram formados. Por isso, também tiveram de desenvolver habilidades que não possuíam, aprendendo, principalmente, com os índios seus próprios ofícios, que seriam ensinados às crianças, a fim de lhes ensinar ao mesmo tempo a língua e a cultura portuguesas sutilmente, evitando e amenizando conflitos entre as tribos e entre índios, brancos e negros. Nesse sentido, pode-se dizer que os jesuítas foram os primeiros gestores no ensino de línguas, negociando sentidos, para atender às necessidades específicas de um público-alvo tão diversificado ao mesmo tempo em que faziam cumprir seus objetivos.

Ainda com base nas figuras, percebe-se que as primeiras práticas de ensino que marcam o processo de implantação do português no Brasil podem ser consideradas tradicionais, se pensadas em perspectiva histórica. No entanto, ao serem entendidas em uma dimensão metodológica, a ideia de “tradicional”, dada a criatividade e a capacidade de adequação do ensino às características culturais do público-alvo, não se aplica da mesma forma como se usa na atualidade quando constantemente é associada a uma visão pejorativa. Os colégios-universidade jesuítas europeus sofreram uma considerável adaptação, deixando de ser apenas de estudos ginasiais, secundários e universitários, voltados para um público falante de línguas conhecidas e de cultura escrita, para ser quase que totalmente de classes primárias ou rudimentares, isto é, de alfabetização, a fim de atender às demandas da colônia e às especificidades dos novos falantes de português.

2.3 Das Primeiras Letras aos Cursos de Letras

O objetivo das missões ultramarinas dos jesuítas era o de evangelizar principalmente os índios, que, até então, eram os habitantes da terra sem qualquer contato com a doutrina cristã. Contudo, logo sentiram as dificuldades de comunicação com esses nativos e encontraram, entre eles, mamelucos que lhes serviram de intérpretes, mas que viviam como os índios e não sabiam bem

português. Em seguida, julgaram necessário o contato com crianças órfãs portuguesas para lhes ajudar a ensinar português aos nativos, mas, sendo órfãs e ainda crianças, também precisavam ser doutrinadas por viverem como e com os índios. Além disso, assistindo à forma de viver dos portugueses no Brasil, os jesuítas concluíram que também deveriam evangelizar seus filhos devido a muitos brancos estarem em “graves peccados” (SERAFIM LEITE, 1956 [1551], p. 287), dando maus exemplos aos “novos cristãos”.

Para os trabalhos da casa, tiveram de contar também com negros escravos em algumas capitanias se comunicando com eles, possivelmente, em tupi, em quimbundo ou em um português pouco compreensível e misturado às outras duas, no primeiro século de colonização. Os escravos africanos teriam sido obrigados a falar em português com seus filhos (BENEDITA apud LIMA; CARMO, 2014, [s.p.]), a julgar por sua condição escrava. Esses africanos, vindos com costumes e crenças bem diferentes dos padres europeus, também terão sido evangelizados na convivência com os jesuítas e nativos da terra (SERAFIM LEITE, 1956 [1552], p. 325) e por seus filhos, que também terão sido recolhidos nas fazendas para aprender português e a doutrina.

Nesse sentido, os padres tiveram de evangelizar um público maior e mais diversificado do que poderiam supor. No entanto, a catequese, voltada especialmente para os índios e mamelucos, se dava por meio da leitura de cartilhas e resultaria impossível aos jesuítas catequizar crianças sem qualquer conhecimento de escrita, ao contrário do que já ocorria na Índia Oriental. O Bispo Pedro Fernandes, em visita à “Índia do Brasil” (SERAFIM LEITE, 1956 [1553], p. 508), por exemplo,

[...] criou graves dificuldades à conversão do gentio, que confundiu com o da Índia Oriental donde viera, e onde se não enraizou. Na luta pela catequese dos Índios do Brasil manifestou-se abertamente contra o Superior da Missão [Padre Manuel da Nóbrega] [...] por julgar os índios incapazes de se fazerem cristãos [...]. (SERAFIM LEITE, 1956, p. 51)

Nóbrega explica a reação do bispo dando sua impressão a respeito dele:

Prejudicou-o no Brasil o seu equivoco entre Hindus e Índios, faltando-lhe aquele espírito de fixação, estabilidade e permanência, que assinala Alceu Amoroso Lima no verdadeiro missionário: em vez de olhar para o Novo Mundo ficou a olhar para o Velho [...]. (SERAFIM LEITE, 1956, p. 51)

E complementa:

O seu equívoco está em que na Índia os seus habitantes tinham templos, livros sagrados, sacerdotes, Deus, pelo qual os seus fiéis eram capazes de se deixar matar. O Brasil era habitado por povos naturais e não tinham *Deus por quem morram* [...]. (LEITE apud SERAFIM LEITE, 1956, p. 360)

Dos fragmentos citados, extrai-se novamente a questão da interculturalidade, baseada no conceito de *pedagogia da interculturalidade*, de Fornet-Betancourt (CONSORCIO INTERCULTURAL, 2004, p. 8). Mencionando as qualidades que um “verdadeiro missionário” deve ter, o Padre Nóbrega destaca uma atitude equivocada diante do trabalho a se fazer, que também é comparável ao que costuma ocorrer com professores de PLE sem preparo, na medida em que concebem a cultura do aluno estrangeiro a partir da visão de mundo que têm como brasileiros. Com isso, criam a ideia de que não é possível ensinar português a alunos de culturas extremamente diferentes da sua e sem saber sequer a língua deles, pois entendem que, neste caso, os professores não têm condições de “vivenciar” suas dificuldades de aprendizagem.

O que acontece muitas vezes é que quanto maior o distanciamento cultural, mais proeminentes são as características da outra cultura que a diferem da brasileira. Contudo, há elementos semelhantes entre as culturas, como ocorre no caso dos padres e dos índios quanto à religiosidade. Apesar da diferença de estes serem politeístas e aqueles monoteístas, ambos adoravam a um deus maior, mas como os índios não possuíam construções humanas próprias para a adoração e os hindus sim, soavam para alguns, como para o bispo, que os hindus tinham condições de ser convertidos, enquanto os índios não. Assim, as igrejas estariam para os cristãos, como os templos sagrados estariam para os hindus. Já sobre os índios, diziam:

Não têm conceito culto de Deus, nem ídolos a quem adorem: nenhum Deus certo, mas chamam *Tupana* aos trovões, que é como quem diz coisa divina (observe-se que a raiz *Tup* entra também no próprio nome destes Índios); e por isso os padres acharam que esse seria o vocábulo mais adequado para lhes expressar o nome de Deus do conceito cristão *Pai Tupana*, embora os Índios sintam dificuldade em apreender o conceito de Deus-Espírito, e perguntem se tem cabeça, corpo, mulher e como se veste. (SERAFIM LEITE, 1956, p. 16-17)

Dessa forma, parece ter havido mais choques culturais entre europeus e índios do Brasil do que entre os europeus e os hindus, uma vez que ambos já tinham práticas de letramento similares como a escrita. Ademais, estes possuíam livros, logo, registros da língua. Já em meio aos índios, os padres precisaram

conviver para ir descobrindo a nova cultura e a nova língua. Portanto, vivendo com os índios, os jesuítas foram capazes de encontrar alguma aproximação entre a sua cultura (religiosidade) e a deles, conseguindo abertura para convertê-los.

A esse propósito, considerando o período das Grandes Navegações também como uma espécie de globalização, é possível dizer que esta,

em seu sentido mais profundo, resulta em interculturalidade, encontro e mescla de culturas, assim como em confrontação e negação das mesmas. Neste marco complexo, a educação para a convivência e o diálogo intercultural se converte no pilar central dos esforços de socialização e de intercâmbio de saberes próprios dos processos educativos. (CONSORCIO INTERCULTURAL, 2004, p. 8, tradução nossa)¹³

É nessa direção que as aproximações entre o ensino de PLE e a educação jesuítica no Brasil do século XVI repousam sobre a tentativa de identificar as raízes de práticas e de crenças atuais. É na medida da aproximação dos padres à cultura dos índios que se fala em amenizar conflitos, negociar sentidos e gerir culturas em uma sala de aula de PLE e que é possível ensinar português a um falante de qualquer língua. Excetua-se o fato de que naquele tempo os índios eram de cultura ágrafa e dificilmente um professor de hoje irá se deparar com alunos dessa cultura ou sem registros mais claros da sua própria.

Se por um lado se diz que um professor brasileiro falante nativo estaria restrito a lecionar a alunos de determinadas culturas próximas, por outro, também se cria uma imagem de que um professor estrangeiro não teria tanta condição de ensinar português a outros estrangeiros, mesmo que tenha domínio da língua. Isso porque existe a impressão de que o falante nativo, por ser proficiente, já estaria apto. Entretanto, é justamente porque o estrangeiro precisou estudar a língua ou passou por experiências semelhantes às de outro estrangeiro que procura aprendê-la nas relações diárias que pode vir a reunir mais ferramentas para ensinar português do que um falante nativo. A propósito, ainda, um dos padres mais habilidosos do século XVI foi José de Anchieta, que era espanhol e ensinava português (além de latim, espanhol, tupi e religião) (FARIA, 1959, p. 82). Ele

Escrevia [Anchieta], com extraordinária facilidade e fluência estas quatro línguas, dedicando-se à composição de hinos e cânticos religiosos, diálogos, mistérios, autos e também numerosas cartas e a história dos

¹³ O texto em língua estrangeira é: “en su sentido más profundo, resulta en interculturalidad, encuentro y mezcla de culturas, así como en confrontación y negación de las mismas. En este marco complejo, la educación para la convivencia y el diálogo intercultural se convierte en el eje central de los esfuerzos de socialización y de intercambio de saberes propios de los procesos educativos.”

padres da Companhia no Brasil [...]. Assim, sem a menor dúvida, pode afirmar-se que o Pe. José de Anchieta foi, além de grande catequista e abnegado servidor da causa do gentio, o primeiro humanista das Américas. (SERAFIM LEITE, 1959, p. 82)

Acredita-se, então, que a crença de o professor nativo parecer ser melhor que o estrangeiro terá surgido só na época da nacionalização das escolas de imigrantes, no século XX, quando se tinha interesse em formar a população brasileira e transformar todos em falantes nativos.

Sendo a catequese o principal interesse dos padres no século XVI, tiveram de ensinar a ler e escrever à variada gama da população (infantil), que não tinha acesso à escrita, e precisava entender os catecismos. Os adultos, na maioria das vezes, se evangelizavam na prática, sem muita instrução. Nessa direção,

Foi o Pe. Vicente Rijo quem iniciou o ensino primário entre colonos e indígenas, mister a que se dedicou por mais de cinquenta anos. Destarte era fundada na Bahia, em 1551, a primeira escola regular, à qual se seguiram a de Piratininga em 1554, a de São Vicente em 1556 e a do Espírito Santo ainda em 1556. Nessas escolas freqüentadas por filhos de colonos e meninos índios, a par de leitura, escrita, contas, doutrina cristã e canto ensinavam-se também os primeiros rudimentos da língua latina, bem como orações e cânticos religiosos em latim. (SERAFIM LEITE, 1959, p. 81)

Apesar de o latim ser ensinado, no cruzamento de leituras, Nóbrega escreve uma carta dizendo que mamelucos mais destros aprendem latim e quem o ensina é um gramático¹⁴ desterrado de Coimbra (SERAFIM LEITE, 1956 [1553] p. 497). Associando-se essa informação à disposição do latim na figura *Estrutura do sistema educacional jesuítico no Brasil colonial*, em Ferreira Jr. e Bittar (apud FERREIRA JR.; BITTAR, 2012, p. 699), acredita-se que ele era ensinado quase de modo restrito aos mamelucos e portugueses, e mesmo assim apenas “os primeiros rudimentos” como no trecho citado. Nessas escolas, ensinava-se não apenas a ler e escrever em português e tupi, mas também a contar. Considerando que a noção de quantidade poderia variar entre o português e o tupi (inclusive entre o quimbundo), que os números servem para organizar a leitura (como páginas e capítulos) e que os algarismos romanos eram muito utilizados e são escritos com letras, pode-se deduzir a relevância de integrar os números à leitura.

Além do ensino primário, também chamado de “Primeiras Letras” (SERAFIM LEITE, 1957 [1554], p. 105), em que as crianças eram alfabetizadas, os jesuítas também criaram

¹⁴ Gramática e gramático referem-se a latim (SERAFIM LEITE, 1956, p. 548).

[...] uma espécie de primeiro ensaio de curso secundário, que tomou a denominação de *Curso Intermediário* ou das *Artes*, para onde acorriam os filhos das melhores famílias da colônia, e ao fim do qual se conferia o grau de *mestre em artes*, equivalente colonial do nosso bacharel em letras. A matéria que era ensinada com mais carinho e que reclamava as maiores atenções era o latim, língua internacional da ciência e em grande parte da diplomacia e dos tratados, além de litúrgica e oficial da Igreja Católica. Ao cabo deste curso, os mais aptos seguiam a teologia, ingressando para o seminário, único estabelecimento de ensino superior por esta ocasião existente no Brasil, e cujas aulas, segundo a tradição jesuítica, eram ministradas em latim. (FARIA, 1959, p. 82)

A partir do nível secundário, o ensino já seria mais próximo ao que era nos colégios europeus e, como era ensinado um latim mais avançado e em latim, acredita-se que muitos índios e mamelucos não passariam do ensino primário. Por esses motivos, interessa mais a maneira como acontecia a alfabetização do que outros níveis de escolaridade daquela época. É na alfabetização em que mais ocorre a adaptação dos colégios europeus à realidade brasileira colonial e em que se encontra uma “demanda” mais variada de público. Sabe-se apenas que dois índios, apesar de terem sido impedidos posteriormente (LEITE apud SERAFIM LEITE, 1956, p. 353), foram incentivados a concluir seus estudos em Portugal, conforme era o desejo de Nóbrega (SERAFIM LEITE, 1956 [1552], p. 353). O padre

Achava que tanto os brasis como os mestiços eram capazes de seguir estudos, tratando de que alguns aprendessem já gramática ou latim; e até os achava suficientes para entrar na Companhia de Jesus, com a condição de se formarem em meio diverso daquele em que nasceram, não ainda bastante evoluído para nele cristalizarem vocações ao sacerdócio. O envio de meninos brasis e mestiços a estudar na Europa (Coimbra ou Évora) parecia-lhe exequível e útil. (SERAFIM LEITE, 1958, p. 66)

Quanto à alfabetização, sabe-se que ela começou a partir do estranhamento que os jesuítas tiveram da total ausência de uma cultura escrita aqui, uma vez que estavam acostumados com a cultura europeia e alguns padres já haviam passado pelas Índias Orientais, como o Bispo Pedro Fernandes. A esse respeito, Padre Antônio Vieira, também compara os índios àqueles hindus:

As letras dos Chinas e dos Japões muita dificuldade têm porque são letras hieroglíficas, como a dos Egípcios; mas, enfim, é aprender línguas de gente política e estudar por letra e por papel. Mas haver de arrostar com uma língua bruta e de brutos, sem livro, sem mestre, sem guia e no meio daquela escuridade e dissonância haver de cavar os primeiros alicerces e descobrir os primeiros rudimentos dela, distinguir o nome, o verbo, o advérbio, a proposição, o número, o caso, o tempo, o modo e modos nunca vistos nem imaginados, como o de homens enfim tão diferentes dos outros nas línguas, como nos costumes, não há dúvida que é empresa muito árdua à qualquer entendimento e muito mais árdua à vontade que não estiver muito sacrificada e muito unida com Deus. (ARAÚJO apud DAHER, 1998, p. 36)

Apesar de Antônio Vieira não ser radical como o Bispo Fernandes, também considera um desafio muito maior catequizar os índios daqui do que os povos orientais sob a mesma justificativa da diferença de hábitos culturais explicada anteriormente e que pode ser reforçada pelo seguinte relato:

Estando un día el Padre Joán de Azpilcueta, a quien acá llamamos Navarro, por la difficultosa pronunciación que tiene, enseñando a los niños a leer y a santiguarse, los cuales todos trahen unas piedras de colores en los beços forados que ellos mucho estiman, las cuales hazían impidimento a la pronunciación del santiguarse; y porque el Padre le dió a entender aquel ympidimento, vino la madre de uno de aquellos y quitó a su hijo aquella piedra y hechóla por los tejados, y luego los otros hizieron otro tanto. Esto fué luego en el principio que començamos a los enseñar. (SERAFIM LEITE, 1956 [1549], p. 140)

O costume de enfeitar os lábios com objetos afetava a forma como os catecúmenos pronunciavam os fonemas. Isso levou a alguns deles a modificar esse hábito para alcançar a pronúncia adequada, exigida pelo padre.

Uma questão que emerge da alfabetização ou do ensino de Primeiras Letras é que apenas se sabe da existência dos negros escravos e da aquisição de português pela convivência com os senhores das fazendas e, no caso das crianças, pela convivência com os padres. Contudo, quanto à forma com que adquiriram e como as crianças negras aprenderam português nos colégios não se sabe. Suspeita-se que tenham passado pelo mesmo processo de aprendizagem que os índios e mamelucos devido ao seguinte motivo:

As fontes primárias que temos analisado [foram analisadas], como cartas, documentos de época, etc., não permitem concluir, porém, que tal ação tenha se distinguido dos métodos utilizados em grande escala junto aos segmentos maiores, prioritários para os objetivos jesuíticos, isto é, índios e brancos. (FERREIRA JR.; BITTAR, 1999, p. 473)

Sobre a aquisição, costuma-se resgatar relatos de viajantes estrangeiros, que podem não ser fiéis à realidade. Destaca-se o do viajante alemão Schlichthorst, pelo Rio de Janeiro, em 1824 (PETTER, 2014, p. 19):

Em três meses, [os africanos] podem, em geral, se fazerem mais ou menos entender. Só o grupo *st* e o *r* oferecem muita dificuldade. Pronunciam o primeiro como *t* e o segundo como *l*. Por exemplo: *tá bom* em lugar de *está bom*; *dalé* ao invés de *darei*. Nota-se a mesma dificuldade prosódica nas criancinhas... (SILVA NETO apud PETTER, 2014, p. 19)

Acrescenta-se a esse fragmento outro relato, que parte da visão de uma descendente dos que passaram por esse processo de aquisição, entrevistada em São Paulo em 1987 (Laboratório de História Oral e Imagem, UFF apud LIMA; CARMO, 2014, [s.p.]):

Meus bisavós vieram de Moçambique. Contam que ficavam entre eles, conversando a língua deles, quando o senhor via que eles estavam conversando na língua africana, gritava! Não era para falar mais. Tiveram que perder a língua à força. Não era para falar mais, então falavam escondido. Quando queriam conversar na língua deles, conversavam escondido. Diz que ficavam olhando assim: *Senhor, olha o senhor lá!* E aí tinham que falar português, que eles não sabiam direito. Meu pai contava muito dos avós, mas não falava africano. Alguma palavra, ele contava para nós que era em língua africana, mas não falava mais nada. Não deixaram, foi proibido falar para os filhos não aprender. Os que vieram de lá não tinham licença para ensinar os filhos. Fizeram mesmo que acabasse a língua. (BENEDITA, 80 anos apud LIMA; CARMO, 2014, [s.p.])

Por esses relatos, pode-se ter uma “sensação” mais próxima da dificuldade que aqueles escravos deveriam ter para aprender ou adquirir português, uma maneira, inclusive de assumir uma nova identidade linguística como aconteceu aos imigrantes que sofreram o processo de nacionalização. No primeiro fragmento, se observa a comparação com a fala de uma criança aprendendo o português como língua materna, enquanto na segunda citação, se observa a imposição da língua portuguesa e a proibição da língua materna, e se deduz uma aquisição pouco proficiente. Guardando-se as devidas dimensões, no momento da aula de PLE também o aluno é impedido de falar em sua língua, garantindo o afastamento de sua língua materna para evitar conflitos em sala e para que ele busque compreender as nuances da língua vivendo-a integralmente.

Quanto à comparação da fala de um estrangeiro adulto com a de uma criança nativa na língua, ambos podem passar pelas mesmas dificuldades de aprendizagem de uma língua mesmo estando em estágios de vida diferentes. Além disso, muitas vezes, a diferença de idade entre um público adulto e um público infantil, por mais que soe óbvia, não parece ser tão clara com relação à aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que ambos passam pelas mesmas fases de aprendizagem da língua e, por isso, podem estar no mesmo nível. Comumente, por exemplo, um professor de PLE sem formação específica restringe o ensino-aprendizagem vocabular dos alunos pela sua própria concepção de “palavra fácil” e “palavra difícil”. Para um falante nativo, que tem toda a vivência na língua necessária para compreender as nuances de sentido das palavras, existe o conceito de “fácil” e “difícil”. Já para o estrangeiro, todas as palavras podem soar difíceis de apreender seus sentidos, ou até mesmo fáceis, pois ele ainda não tem base de uso do vocabulário.

Nesse sentido, encontram-se na área de PLE não só professores que traduzem palavras e materiais ao aluno, como também outros que adaptam textos ou evitam passar textos que possuam, a seu ver, alguma “palavra difícil” para o aluno. Sobre a tradução em sala de aula ou a tradução de materiais didáticos, ela pode sugerir, aos alunos, que o professor esteja dando preferência a determinados falantes da turma. A tradução é bem-vinda como recurso didático em algumas atividades de formação de palavras, reescritura de frases etc. Se usada como forma de comunicação pode, inclusive, gerar outros mal-entendidos uma vez que nem sempre se encontram sentidos exatos de uma língua em outra.

Um dos jesuítas do século XVI já relatava o desconforto que a presença de um intérprete em aula pode causar ao dividir a atenção e a confiança dos alunos com o padre “professor”, algo que acontece hoje em dia, por exemplo, com professores que começam a trabalhar com surdos e, não sabendo Libras, dão aulas com um intérprete. Assim, dizia o Irmão António de Sá:

Ellos me dizem que nuestro romance es muy trabajoso de tomar, mas no por esso les dexo de enseñiar todos los dias, y acúdenme todos quantos ay en la Aldea, porque los llevo por mi simple manera, y algunas vezes hablo en lengua brasílica con ellos lo que sé, y conténtansse mucho y dízenme que más le queda lo que yo les digo que si fuesse de otro grande lengua. (SERAFIM LEITE, 1958 [1559], p. 48)

Nem todas as casas-colégio dispunham de *línguas* para auxiliar os padres na catequese, por isso, alguns tinham de ensinar a doutrina e o português mesmo sem saber tupi e sem intérprete. Contudo, o padre no trecho acima falando em português (romance) conseguia se fazer em entender de alguma forma, a ponto de conseguir conquistar a confiança de seus catecúmenos e atrair sua atenção. Por fim, insinua que se os ensinasse por meio de um intérprete, o resultado poderia ser outro, mesmo que a tradução fosse fiel às palavras do Irmão António.

Todos os padres deveriam ter algum conhecimento da língua tupi, por isso

Nóbrega ordenara logo à chegada (1549) o estudo dessa língua, que em 1553 alcançava já os rudimentos da doutrina cristã, as orações fundamentais, sermões e cantos – movimento inicial, donde sairia com o tempo uma famosa trilogia linguística. *Arte, Vocabulário, Catecismo*: o *Catecismo* de António de Araújo, o *Vocabulário* de Leonardo do Vale, e a *Arte* de José de Anchieta [...]. (SERAFIM LEITE, 1957, p. 52)

Então,

A 14 de Outubro de 1565, manifesta-se de Roma ao P. Leão Henriques, Provincial de Portugal, o desejo do novo Padre Geral de que se escrevesse à Índia, ao Brasil e ao Japão, para mandarem de lá um vocabulário da

língua mais comum, a fim de os missionários, destinados àquelas partes, a poderem estudar enquanto esperassem embarcação em Lisboa e durante a longa viagem. O *Vocabulário na Língua Brasileira*, na forma perfeita em que Leonardo do Vale o deixou e pelo qual se aprendia a língua tupi, parece ter sido consequência deste desejo; e Leonardo deve tê-lo organizado formalmente para atender aos seus numerosos discípulos no tempo em que foi *Lente da Língua Brasileira* no Colégio da Baía de 1572 a 1574. (SERAFIM LEITE, 1957, p. 52)

Como se observa, saber tupi chegou a ser uma exigência também para aqueles que ainda viriam ao Brasil. No entanto, acredita-se que mesmo já existindo, ainda que em forma manuscrita, o *Vocabulário na Língua Brasileira*, de Leonardo do Vale, e a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, impressa apenas em 1595 (SERAFIM LEITE, 1957, p. 53), de José de Anchieta, os padres continuaram necessitando de intérpretes devido à diferença do tupi escrito, formalizado para seu ensino e sua aprendizagem, e o tupi falado, usado na comunicação. Ambos materiais estão escritos em português (SERAFIM LEITE, 1957, p. 53), com exemplos em tupi, conforme consultada a gramática, pois eram fontes “consideradas acadêmicas, voltadas, em princípio, para professores e estudiosos” (ROSA, 2012, p. 259), diferentemente dos catecismos, que parecem ter sido escritos prioritariamente em tupi, com trechos menores em português e latim, já que estavam voltados para os catecúmenos.

Uma das características da linguística missionária dos séculos XVI e XVII era a gramaticalização das línguas não-europeias por meio do latim e do grego, quando faltassem elementos na língua latina. Por isso, provavelmente o primeiro passo para a gramaticalização seria a adoção de um sistema de escrita alfabético e latino, a julgar também pelo estranhamento daqueles primeiros jesuítas nas Índias Orientais ao se depararem com os livros sagrados da cultura/religião local, cujo sistema de escrita era por hieróglifos.

Considerando-se que o ensino de leitura e escrita se relacionava também com a oralidade, pode-se supor que a ideia reinante na época era de aproximar os sons das línguas (fonemas) às letras do alfabeto latino (ou até algumas do grego) para conseguir reproduzi-los. Essa ideia, inclusive, pode ter fomentado outras ideias no século XIX de não se ensinar línguas orientais no ensino secundário/médio e nos cursos de Letras, quando havia apenas neolatinas e anglo-germânicas.

As gramáticas do período colonial, como a de Anchieta, estavam, no geral, divididas em oito partes da oração (ASSUNÇÃO; FONSECA, s. d., p. 166),

obedecendo com grande fidelidade às regras latinas. Essa divisão poderia variar entre uma gramática e outra, mas era comum conter interjeições, nomes, adjetivos/participios, advérbios, verbos, preposições, conjunções e pronomes, dedicando uma seção para cada e esmiuçando suas formas e funções.

Também se destinava uma seção para o alfabeto, e às vezes, separavam-se as letras que também serviam de algarismos (romanos), como faz João de Barros, em sua *Grammatica da Lingua Portuguesa*, de 1540, chamando-as de *letras numerais* (BARROS, 1540, [s.p.]). O alfabeto era descrito em letras, sílabas, ortografia e acentuação/pronúncia, conforme as gramáticas citadas.

O que faz supor haver diferença entre o tupi escrito e o tupi falado é que, além da latinização pela qual o primeiro passou, os padres catequistas ou “professores” poderiam pronunciar (assim como escrever e pontuar) o tupi de acordo com a língua portuguesa. Afinal,

Isto das letras, orthographia, pronunciação, & acento, servira pera saberem pronunciar, o que acharem escrito, os que começam aprender: mas como a lingoa do Brasil não esta em escrito, senão no continuo uso do falar, o mesmo uso, & viva voz ensinara melhor as muitas variedades que te~, porque no escrever, & acentuar cada hum fara como lhe melhor parecer. (ANCHIETA, 1595, [s.p.])

Por sua vez, o aprendizado do tupi falado “era essencialmente oral, fruto da convivência por laços de parentesco e compadrio com os grupos indígenas da costa” (BARROS, M. C. D. M, 1995, p. 4), já que até analfabetos, como eram os primeiros mamelucos, serviram como intérpretes.

Desse modo, a gramaticalização do tupi impôs um apagamento: “o das especificidades linguísticas, considerando que uma das características da linguística missionária dos séculos XVI e XVII, dando forma a um conjunto de procedimentos descritivos, foi o uso do conhecimento da gramática e do tratamento do latim para as abordagens das línguas *exóticas*” (BATISTA, 2011, p. 115). Esse apagamento das especificidades do tupi pode ser visto numa outra escala, comparando com os professores de PLE na atualidade.

Quando um professor separa os alunos em turmas de falantes específicos de determinada língua ou ensina português por meio de uma língua estrangeira que ele conheça, como o inglês, tende à homogeneização da turma. Tem-se, por exemplo, casos de ensino de estruturas traduzidas literalmente do inglês, que soam artificiais ao português, como o diálogo em que um indivíduo pergunta “você é daqui?” e outro

responde “sim” ou “sim, sou”, quando soa mais natural a resposta afirmativa com apenas a forma verbal “sou”.

Entretanto, no caso da gramaticalização do tupi, apesar desse apagamento, o latim foi mais do que um método de reescritura do sistema linguístico ameríndio. Foi, sobretudo,

[...] um método comparativo (não no sentido de uma linguística comparativa típica do século XIX) que procurava buscar equivalências entre as línguas descritas e línguas de maior conhecimento por parte dos missionários, como o português e o latim. Essa busca de equivalências funcional da metalinguagem definidora de classes de palavras e categorias gramaticais latinas (também gregas, se fosse o caso) que pudessem apresentar semelhanças (estabelecidas em relação às funções gramaticais desempenhadas) com supostas classes e categorias das línguas em descrição. (BATISTA, 2011, p. 117)

Portanto,

Essa estratégia associava-se ao ideal de transmissão pedagógica: apontando semelhanças e diferenças, o processo de ensino/aprendizagem poderia efetivar-se de forma menos árdua, uma vez que diferentes realidades linguísticas passavam a ser percebidas como semelhanças e diferenças, bem de acordo com o espírito da época, que buscava na similitude a compreensão do mundo. (BATISTA, 2011, p. 118)

Nesse sentido, o latim foi usado como instrumento de transposição didático-morfológica, tendo se utilizado, inclusive, do grego quando necessário, diferentemente do que tem sido feito em aulas de PLE na tentativa de adequar o sistema linguístico do português para a visão do aluno estrangeiro. Saber outras línguas é importante para a formação do professor de português para estrangeiros na medida em que esses conhecimentos ajudam na reflexão sobre fatos linguísticos do português e sua demonstração, e não contribuam para o olhar sobre a língua portuguesa sob a ótica de outro sistema linguístico e cultural, que nem sempre se corresponde.

Existe uma aparente aproximação entre o ensino de português no período colonial e o que se faz comumente no ensino de português para estrangeiros na atualidade que é o uso de uma “terceira” língua, que não é nem a do professor (português), nem a do aluno (inglês/tupi), visto que nem todos falam inglês. Contudo, como visto, o inglês é usado geralmente para traduzir literalmente o sistema linguístico do português, o que demanda que os alunos de fato saibam inglês para entender explicações sobre o português ou descrições da língua.

Já para alfabetizar os índios e mamelucos em língua portuguesa, os jesuítas procuraram interpretar o tupi pelo latim a fim de ensinar a eles a forma escrita da própria língua que já conheciam oralmente. Uma vez que o português é uma língua latina, aprender a ler e escrever em tupi facilitaria o reconhecimento de letras, sílabas, pronúncia, entonação e acento na leitura e escrita do português.

Como o processo de aprendizagem era bastante mnemônico, com músicas, poemas, fórmulas linguísticas e diálogos ou formulários de pergunta e resposta, acredita-se que a alfabetização se reduzia ao processo de codificar e decodificar. Em outras palavras, ensinava apenas os rudimentos da língua (letras, formação de sílabas, tonicidade e sonoridade), para que os catecúmenos fossem capazes de reconhecer palavras ou frases em português e conseguissem reproduzi-las oralmente.

Não se encontraram registros de ensino-aprendizagem de português como disciplina nos colégios jesuítas europeus, mas o latim parece ter dado aos padres o aprofundamento gramatical e grafofonêmico necessário (FINBOW, 2012, p. 224-225) para conseguir alfabetizar os nativos da colônia. Até hoje, inclusive, o latim permanece nos cursos de Letras com o mesmo objetivo: conhecer a origem da língua portuguesa e a familiaridade que tem com as outras neolatinas. Trata-se de uma concepção instituída como saber docente do professor de português. Entende-se que

[...] ensinar o latim é propiciar aos graduandos o conhecimento da história, da sociedade, da cultura e da literatura, percebendo o legado que nos deixaram e nos reconhecemos naquilo que somos. Linguisticamente, veríamos como a língua latina, muitas vezes, serve de suporte para o aprendizado sistematizado, tanto do português, a nível de estruturação sintática, como, também, o enriquecimento do seu acervo vocabular e o saber etimológico das palavras portuguesas.

Dessa forma, estes conhecimentos irão propiciar o seu desenvolver acadêmico/científico e um novo despertar, até mesmo, para a práxis pedagógica do ensino de português, fomentando aos seus discentes que a língua portuguesa, suas palavras e a sua estruturação sintática, não veio do nada, mas sim, de uma língua que a influenciou e foi o latim. (NETO, [s.d.], p. 24-25)

Conhecedores de latim e dos benefícios das comparações linguísticas que poderiam extrair dessa matéria, os jesuítas conseguiram organizar uma alfabetização de caráter bilíngue, conciliando tupi e português. Contudo,

Somavam-se as dificuldades de adaptação ao rigor que a escolarização implicava, além do estranhamento face a um distinto modelo de educação em comparação com o aplicado pelos anciãos e seus progenitores. Atenda-se ao grau de abstracção envolvido na descodificação de letras e palavras –

que não seria menos problemático comparativamente com os princípios, ainda que rudimentares, da religião católica transmitidos pelos missionários – assim como na exploração de conceitos como gênero, número, ou tão somente da sintaxe em geral, seguindo os parâmetros da gramática latina. Falamos, recorde-se, de contextos de ensino sem infraestruturas adequadas para o efeito – não raro, de carácter polivalente, permeáveis a todo o tipo de intrusões e distrações – e distantes dos núcleos populacionais onde a língua predominante era o português. [...] A insistência em estratégias e actividades apelativas provaria ser bem mais produtiva do que a imposição de regras, conseguindo ainda, em seu proveito, o apoio da comunidade. (LEITÃO, 2014, p. 99-100)

A partir disso, os sermões gesticulados, as apresentações de corais (SERAFIM LEITE, 1956, p. 46), as romarias ou peregrinações (SERAFIM LEITE, 1956 [1552], p. 379), os autos, cantos e diálogos compostos por José de Anchieta, as danças típicas de Portugal e as comemorações de datas do calendário cristão podem ser vistos como as “estratégias e atividades apelativas” usadas pelos padres paralelamente ao ensino rigoroso das Primeiras Letras pelos catecismos e por possíveis cartilhas, também manuscritas. Consultando o *Auto representado na festa de São Lourenço* (ANCHIETA apud MEC, 1973, [s.p.]) se observa que os índios não assistiam às peças, mas participavam delas cantando ou dançando conforme o ato e o personagem que lhes fossem correspondentes.

Nesse sentido, o teatro era

[...] como elemento de imposição do padrão lingüístico português sobre os demais idiomas, numa época em que se verifica a ausência de Nação e de estado propriamente ditos e a coexistência de etnias, culturas e interesses sociais conflitantes. Em outras palavras, ele é um recurso para a catequese – portanto, para a educação – e parte integrante do projeto colonizador lusitano. (FERREIRA JR; BITTAR, 2004, p. 174)

A música e o teatro no ensino jesuítico de Primeiras Letras durante o século XVI, portanto, eram também formas lúdicas de familiarizar os catecúmenos a uma variedade de tipos e gêneros textuais (poemas, autos, diálogos no modelo pergunta-resposta, orações, sermões, fórmulas de falas em cerimônias religiosas, dentre outros). Trata-se de uma prática de leitura diferente do habitual na atualidade, em que as características macro de um texto são supervalorizadas nas aulas de português, em detrimento de princípios básicos da construção textual. As micro-partes, como a formação de palavras e frases, não costumam ser tão contempladas na elaboração de um texto, senão trabalhadas isoladamente.

A ludicidade da música e do teatro está na sonoridade e na oralidade, elementos melódicos e prosódicos já esquecidos, devido à valorização da

materialidade visual do texto. O entendimento da diferença entre verso e prosa, por exemplo, não é mais percebido acusticamente como outrora, sendo enfatizados elementos visuais de tamanho da frase e do verso e de quantidade de frases num parágrafo e de versos numa estrofe. Conteúdos linguísticos como acentuação gráfica, pontuação e crase deixam de ser refletidos pelo aspecto sonoro, além do visual.

A língua é percebida integralmente pela visão, pela audição e pelo tato ou oralidade (dentes e língua na pronúncia e dicção), por isso, é importante a conjugação desses três elementos, seja no ensino de língua materna ou de língua estrangeira, ampliando a consciência linguística do aluno. Desse modo, ele terá ferramentas para se dar conta de conhecimentos implícitos aos conteúdos que lhe são ensinados.

Não se sabe até que ponto exatamente o ensino jesuítico alcançou seus objetivos, quantos índios, negros, mamelucos, portugueses de fato foram convertidos à fé cristã, vistos que muitos índios voltaram a seus antigos costumes (FERREIRA JR.; BITTAR, 2004, p. 174), nem quantos chegaram a aprender português propriamente, nem qual era seu nível de proficiência na fala, na leitura e na escrita. Contudo, é possível afirmar que, devido a todas as dificuldades relatadas, é pouco provável que tivessem alcançado seus propósitos com quantos tenham sido e suas práticas sobrevivido por tanto tempo na colônia se não tivessem adotado um modo de aula mais demonstrativo que explicativo, ao contrário do modelo de ensino europeu da época.

A julgar pela relação “diplomática” de estudos que havia entre os países da Europa, uma vez que Portugal enviava estudantes para o Colégio de Paris, ainda na década de 30 do século XVI (SERAFIM LEITE, 1956, p. 32), se supõe que esses colégios-universidade tinham o mesmo modelo de ensino. Na década seguinte, vieram os colégios italianos e o Colégio de Coimbra que se pautavam no modelo parisiense. Mesmo com a falência do Colégio de Santa Bárbara (Paris) (SERAFIM LEITE, 1956, p. 32), os colégios jesuítas continuaram se expandindo pela Europa e, conseqüentemente, pelas colônias, ao mesmo tempo em que as *Constituições* da Companhia eram escritas, até 1555. Com isso, elas foram elaboradas a partir da própria prática, provavelmente ainda na Europa e nas Índias Orientais, conforme os jesuítas iam implantando seu modelo de ensino.

Esse documento estava composto basicamente por princípios doutrinários do espírito, baseados nos *Exercícios Espirituais*, e por princípios pedagógicos, elencados na quarta parte (CASIMIRO, 2007, p. 92). Esta parte foi complementada e aprofundada pela Companhia, resultando na *Ratio Studiorum*, cuja versão definitiva data de 1599 (CASIMIRO, 2007, p. 93). É um documento que

[...] trata mais especificamente das razões da educação da Companhia de Jesus, e influenciou, sobremaneira, a educação escolar e a pedagogia do mundo inteiro. Seu texto não explicita uma concepção pedagógica, no sentido de uma sistematização educacional completa, mas aconselha um ordenamento para as atividades, funções, metodologias e modos de avaliação na Companhia de Jesus. (CASIMIRO, 2007, p. 93)

Ao longo desse plano, há regras aos professores de pelo menos três disciplinas, como “humanidades”, “gramática” e “retórica” (*RATIO STUDIORUM*, 1999 [1599], p. 2), para passar aos seus alunos vários exercícios de repetição memorizada de textos e regras gramaticais, além de composições escritas. Liam-se discursos retóricos, poesias, cartas e gramáticas, atentando para o formato e o vocabulário dos três primeiros e para as regras de declinação e conjugação das gramáticas grega e latina. Também havia exercícios de perguntas e respostas entre os alunos para que fixassem o conteúdo em conjunto (FERREIRA JR.; BITTAR, 2012, p. 703).

Os professores deveriam explicar a retórica de algum autor (*RATIO STUDIORUM*, 1999 [1599], p. 87), o gênero textual, como o epistolar (*RATIO STUDIORUM*, 1999 [1599], p. 90) e o poema (*RATIO STUDIORUM*, 1999 [1599], p. 91), e a gramática das línguas por meio de livros (*RATIO STUDIORUM*, 1999 [1599], p. 54). Após a explicação de um formato textual, apresentavam um modelo ilustrativo (*RATIO STUDIORUM*, 1999 [1599], p. 90), sem se preocupar em apontar nele características do que tenha sido dito na explicação. Os alunos deveriam repetir de memória frases usadas como exemplo pelo professor (*RATIO STUDIORUM*, 1999 [1599], p. 90), regras de retórica/métrica (*RATIO STUDIORUM*, 1999 [1599], p. 90), passagens de autores literários e regras gramaticais (*RATIO STUDIORUM*, 1999 [1599], p. 92). Infere-se, portanto, que era um modo de aula bastante explanativo, à exceção dos momentos de fixação do conteúdo coletivamente.

Apesar de a *Ratio* só ter sido terminada em 1599, na prática ela já existia, assim como as *Constituições*, que também vieram do trabalho que já era feito pelos padres. Além disso, os estudos mencionados na *Ratio* eram realizados em colégios

secundários (*RATIO STUDIORUM*, [1599], 1999, p.13), não havendo aulas de alfabetização em escolas primárias como havia na colônia. Por isso se infere que o modelo de ensino contemplado nesses dois documentos correspondia mais ao ensino na Europa e no máximo nas Índias Orientais, uma vez que estes eram povos de um grau de instrução milenar e mais próximo dos jesuítas, com uma cultura escrita e ambientes sagrados construídos pelos homens.

Quando chegaram ao Brasil-colônia, não havia ainda nenhum desses documentos e tiveram de implantar a educação, pelo menos durante os primeiros cinco anos, com base nas suas próprias experiências de vida e de formação. Com isso, o modelo de ensino se fundamentou em práticas experimentalistas, levando os jesuítas a adotar um modo de aula mais demonstrativo do que explicativo/descritivo

Ao vivenciar o entrave na comunicação com os nativos, os padres logo perceberam que falar sobre um determinado ponto não surtiria qualquer efeito a indivíduos que sequer entendiam o que diziam. Essa também é uma característica comum em aulas de PLE, em que os professores costumam fazer longas explicações, até mesmo procurando usar “palavras fáceis”, acreditando que serão entendidos. Mesmo numa aula de português como língua materna, o suposto fato de todos falarem a mesma língua nem sempre garante o alcance necessário de abstração para se compreender a explicação de um conteúdo.

Enquanto nos colégios europeus se exigiam mais os saberes da área ou disciplina em que os jesuítas atuassem, nos colégios do Brasil, as dificuldades enfrentadas exigiram mais de seus saberes didático-pedagógicos e interculturais. Contudo, o profundo conhecimento que tinham sobre suas áreas de formação específica foi o que lhes serviu de meio para elaborar seus próprios saberes didático-pedagógicos e interculturais. Conclui-se, então, que esses três tipos de saberes são indissociáveis e, por isso, imprescindíveis à formação do professor.

Refletindo-se sobre a diferença entre o modelo de ensino nos colégios-universidade da Europa e nas casas-colégio do Brasil, acredita-se que a Formação de Professores de Português nos Cursos de Letras atualmente tende a se assemelhar ao primeiro, de cunho mais informativo. Isso também é suposto pela criação de três licenciaturas de português como segunda língua e língua estrangeira (PL2E), indicando que as licenciaturas de formação “geral” em língua portuguesa não têm sido suficientes para atender a demandas contemporâneas no Brasil.

Acredita-se que houve uma má interpretação da “formação humanística”, pois

o que geralmente se conhece por “gramática tradicional” – ou seja, a teoria lingüística ocidental voltando pela Renascença e pela Idade Média até a erudição romana e, antes dela, a grega – é muito mais rica e variada do que normalmente se supõe. Além do mais, inúmeras vezes o que se ensinou foi uma versão equívoca e distorcida da gramática tradicional, para muitas gerações de alunos relutantes e desinteressados. (LYONS, 2011, p. 28)

A formação humanística sempre se preocupou com a formação do homem em toda sua extensão, portanto, era uma educação integrada que buscava o desenvolvimento intelectual e ético do homem, era humanizada. Contudo, após a expulsão dos padres, os currículos das escolas se mantiveram humanistas apenas nos conteúdos intelectuais. Por sua vez, os Curso de Letras também se preocuparam em manter os conteúdos da *Ratio*, mas naturalmente revê os fins da formação.

Se considerada a formação atual, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, os aprendizes e seus contextos constituem-se em fatores determinantes para orientar o ensino (BRASIL, Parecer CNE/CP 2001, p. 26). No Documento, reconhece-se a diversidade entre alunos brasileiros, levando-se em conta também jovens e adultos sem escolaridade ou cujo processo de escolarização foi interrompido; indígenas e indivíduos com necessidades especiais.

Nessa direção, espera-se que um professor de PLE, que atua em contextos múltiplos, esteja habilitado a integrar culturas e a compreender diversas formas de ensino-aprendizagem de línguas a fim de ter controle do ambiente intercultural de turmas de estrangeiros e de atender às suas necessidades específicas.

Nesse tipo de sala de aula, em que alunos de diferentes línguas e culturas convivem, faz-se necessário que o professor de língua saiba identificar as situações críticas que, eventualmente, podem gerar conflito entre ele e os alunos ou entre os próprios alunos. Agir de forma a restabelecer o equilíbrio, aproveitando momentos de tensão, provocados por diferenças culturais, constitui-se em uma competência gestora, imprescindível para quem trabalha em perspectiva intercultural. (RIBEIRO, A. A., 2015, p. 68)

Um princípio básico da formação do professor de português para estrangeiros, então, é o de levá-lo a articular diversos conhecimentos, tanto originários da sua instrução quanto das suas vivências pessoais. Com isso, ele poderá desenvolver formas adequadas de ensino ao seu público-alvo. É uma realidade distinta da de ensino de PLM e também de ensino de língua estrangeira no

Brasil, na qual se tende à homogeneidade de língua vernácula e de nacionalidade entre os participantes do ambiente da sala de aula. A maioria é brasileira e falante de português como língua materna, o que já propicia certa afinidade identitária, ainda que existam diferenças socioeconômicas e de fala entre os indivíduos que compõem a turma. Elas estão interligadas pela “mesma ideia” de nação e de cidadania brasileiras, compartilhando certos traços culturais mesmo nas diferenças.

Na aula de LE, mesmo sendo a língua veicular na sala de aula a mesma que é objeto de ensino, a homogeneidade está em evidência porque os mal-entendidos linguísticos e culturais geralmente são solucionados sob a perspectiva de um falante nativo de português. Desse modo, tanto no caso do ensino de PLM quanto no do ensino de LE, o professor é orientado pelas dificuldades de alunos brasileiros falantes de português, direcionando sua formação para um único tipo de público.

2.4 Português língua não materna nos currículos de formação em Letras

Apresenta-se neste item um breve panorama dos conteúdos que compõem a formação em Letras, expressos nos planos curriculares de algumas Universidades brasileiras, disponibilizados em seus respectivos *sites*. Pretende-se localizar se e como esses planos contemplam saberes requisitados para a atuação na área de português língua não materna. Elegem-se as propostas das seguintes Universidades: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A escolha se justifica por terem tais universidades, em maior ou menor extensão, ações voltadas para o ensino de português língua não materna. A proposta de cada instituição será apresentada a partir de um quadro-síntese dos elementos que compõem as propostas.

Quadro 1 – Licenciaturas em Letras com habilitação em PL2E (continua)

	LICENCIATURAS EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS COMO L2 OU LE (Brasil)
UNIVERSIDADES	ASSUNTOS TRATADOS NAS EMENTAS DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E ELETIVAS (grade/fluxograma/ementas)
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) Tempo mínimo de formação: 5 anos (integral) e 6 anos (noturno) Pré-requisito para disciplinas de PL2E: Habilitação em PLM.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Monografia com vistas: ao ensino, aprendizagem e avaliação de PL2E; a políticas de planificação e gestão linguística de PL2E; ao ensino de literatura e cultura brasileiras em contextos de PL2E. 2. Análise e produção de materiais didáticos em PL2E, levando-se em conta necessidades específicas de cada público-alvo. 3. Metodologias de ensino, proficiência, planejamento, modelos de aquisição e aprendizagem, dentre outros, com vistas à aplicação didática de conteúdos linguísticos relacionados ao PL2E. 4. Fronteiras, línguas e Estado, globalização do português, organismos supranacionais e políticas linguísticas, língua nacional, dentre outros, com vistas à difusão da LP. 5. Estágios supervisionados em PL2E. 6. Em disciplinas eletivas: abordagens e metodologias do ensino de LE; ensino de português em contextos multilíngues, historiografia do ensino de PL2E; história das ideias linguísticas associada à gramatização, história do PB e PE, pós séc. XVI. 7. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (disciplina obrigatória para todas as licenciaturas).
Universidade de Brasília (UnB) Tempo mínimo de formação: 3 anos. Habilitação em PLM não é pré-requisito para cursar PL2E	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abordagens, métodos e técnicas de EPL2 com adequação ao público-alvo. 2. Implicações fonéticas, fonológicas, morfossintáticas, lexicológicas, semânticas e pragmáticas do português para seu ensino como L2: comparação com outras línguas, incluindo indígenas. 3. Interlíngua, aquisição de L1 e L2 e a função da L1 na aquisição da L2. 4. Aspectos históricos internos e externos da língua portuguesa em comparação com outras línguas românicas, incluindo suas gramáticas e seus dicionários. 5. Uso da tecnologia no ensino de línguas e de PL2, incluindo produção de materiais didáticos em multimeios. 6. Problemas interculturais na aprendizagem de L2. 7. Difusão e defesa da língua portuguesa do Brasil tratando de espaços bilíngues e multilíngues. 8. Fronteiras territoriais, Estado, nação, globalização, ensino da língua portuguesa nos PALOP, papel político-linguístico do Mercosul, da UE e da CPLP. 9. Práticas interdisciplinares no ensino da língua portuguesa em contextos de indivíduos indígenas, surdos e estrangeiros. 10. Organização da educação brasileira: diretrizes nacionais de educação, história da educação brasileira, avaliação, formação de professores, ensino e poder público. 11. Dois estágios de português do Brasil como L2. 12. Estudos gramaticais: norma; gramática histórica, descritiva, normativa, filosófica, pedagógica e científica; história da gramática do português; organização das gramáticas tradicionais e das gramáticas contemporâneas. 13. Fonética e fonologia: análise comparativa do sistema fonológico do português com sistemas fonológicos de outras línguas modernas. 14. Implicações para o ensino e conteúdos clássicos de fonética e fonologia do português: aparelho fonador, sons do português, entoação métrica, variante padrão e variantes estigmatizadas. 15. Disciplinas sobre correntes linguísticas e aquisição de L1 e L2. 16. Disciplina clássica de história da língua portuguesa, acrescida de estudo comparativo do português do Brasil com o de Portugal e o da África. 17. Disciplinas de morfossintaxe clássica e de morfossintaxe do português comparada com a de outras línguas modernas. 18. Sintaxe clássica do português: oração, análise sintática, elementos da oração. 19. Lexicografia relacionada à informática e à elaboração de dicionários impressos e informatizados, uso de dicionários (estudo comparativo de estruturas discursivas de dicionários de LP e LE), sinonímia e equivalências em dicionários mono e multilíngues. 20. Disciplinas clássicas de léxico, semântica e pragmática. 21. Disciplinas de léxico, semântica e pragmática relacionadas ao ensino de PL2 22. Variação linguística no Brasil: língua e dialeto; variação regional, social e estilística; variação de colocação pronominal, de regência e de concordância; relação da variação linguística no Brasil com o ensino de PL2.

Fonte: A autora, 2015.

Esses cursos de Letras são relativamente recentes, tendo sido criados já no fim do século passado e neste século. Apesar de até o momento só existirem esses cursos de graduação em todo o território nacional, há pequenos focos de iniciativas semelhantes espalhados pelo país concretizados na forma de projetos de extensão e oferta de disciplinas eletivas. Contudo, eles

[...] por si só, não atingem um número realmente significativo de alunos graduandos ou pós-graduandos. Aí reside um dos motivos pelos quais a necessidade de uma formação específica de professores de português língua não materna, como uma habilitação do curso de Letras, esteja na pauta dos diferentes profissionais da área, sendo uma reivindicação recorrente. (RIBEIRO, A. A., 2015, p. 61)

Concebendo a graduação como formação inicial e imediatamente implicada com a educação básica, não se investigam cursos de pós-graduação. Entretanto, a critério de informação, há que se destacar o curso de Especialização *Formação de Professores de Português para Estrangeiros* da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com duração de três semestres, conforme visita à página da instituição, pelo seu pioneirismo nos empreendimentos acadêmicos da área.

A PUC-Rio possui uma trajetória de iniciativas desde 1969, de acordo com um texto do Professor Dr. Ricardo Borges de Alencar da própria instituição, publicado em janeiro de 2014, no *site Gazeta Brazilian News*. Começou em 1969 com seu curso de PLE, que atende à comunidade estrangeira residente (permanente ou temporariamente) no Rio de Janeiro. No ano seguinte, a grade curricular da graduação de Letras já contava com disciplinas próprias de PLE.

Em 1993 criou a linha de pesquisa *Português para Estrangeiros: Descrição e Ensino*, no seu Programa de Pós-Graduação, e, por último, em 1996, o curso de Especialização. Pode-se dizer, portanto, que os empreendimentos de PLE na PUC-Rio acompanharam todos os momentos político-sociais das legislações da educação brasileira e do Estatuto do Estrangeiro, coincidentemente ou não.

Somam-se à comoção nacionalista que o país vivia e que parece ter contaminado sobremaneira até os PCNs, nos anos 90 e 2000, e ainda em vigor, com um ensino homogeneizador e monocultural, a elaboração do *Modern Portuguese* nos Estados Unidos e o crescente interesse dos norte-americanos pelo português do

Brasil. Nesse âmbito é possível imaginar os motivos de não haver propriamente uma formação de professores específica em PLE na graduação da PUC-Rio.

Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena determinam que é

no momento de definição da estrutura institucional e curricular do curso que caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (BRASIL, Parecer CNE/CP 9/2001, p. 58)

E que a Licenciatura guarda estreita ligação com a educação básica, ela costuma ser por excelência o Curso de Formação inicial de Professores. Por isso é contemplada nesta pesquisa. Tendo em vista que

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (BRASIL, Parecer CNE/CES 492/2001, p. 29)

E que os jesuítas do Brasil-colônia foram, para o contexto da época e com a formação que tinham, profissionais com esse perfil, é possível entender a necessidade de conteúdos curriculares voltados para uma reflexão linguística intercultural nos Cursos de Formação de Professores de PLE. Com isso, a UnB contribui com disciplinas que tratam de aspectos gramaticais e linguísticos (fonética/fonologia, morfossintaxe, lexicologia, pragmática e semântica) à luz da “comparação com outras línguas” (item 2 do quadro 1). A comparação da língua portuguesa com outras, inclusive, já era algo de certa forma realizado pelos jesuítas nos seus materiais trilingues latim-português-tupi e também nos seus processos de gramaticalização de línguas ágrafas.

Acredita-se que a Unicamp não possui disciplina desse quesito (à exceção de “História das ideias linguísticas associada à gramatização”), que provoque o trabalho filológico de associação entre elementos de diversas línguas, porque seu curso está condicionado a um cumprimento mínimo de disciplinas da habilitação “tradicional” de português. Então, o formando cumpriria as disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística separadamente do curso de PLE e anteriormente a ele, não havendo, a princípio, necessidade de comparação com outras línguas. A dependência da habilitação em PLE à habilitação de caráter de formação “geral”, inclusive, leva à

interpretação de que se trata de uma formação continuada e não inicial, como a UnB.

Na UnB são ofertadas disciplinas de conhecimentos específicos do objeto de ensino (linguística e língua portuguesa) pelo *Departamento de Lingüística, Português, Línguas Clássicas*, buscando contemplar, portanto, também questões linguísticas, gramaticais e didático-pedagógicas do ensino de língua materna ou L1. Contudo, o curso da UnB, apesar de possuir disciplinas cujos assuntos também são abordados em disciplinas dos cursos “tradicionais” de Letras, como fonética/fonologia, morfossintaxe, aprendizagem de segunda língua, aquisição de L1 e L2, dentre outras, habilita o egresso apenas para o ensino de português como segunda língua ou língua estrangeira, restringindo seu campo de atuação, mesmo com conhecimentos teóricos válidos também para o ensino de língua materna. Em contrapartida, o egresso do curso da Unicamp estará habilitado para ambos contextos, ainda que sem disciplinas que o levem efetivamente a relacionar o ensino de língua materna ao de segunda língua ou língua estrangeira, obtendo formações isoladas.

A esse propósito, pelo seguinte trecho disponível na seção de graduação da página do Instituto de Letras da UFBA:

O Instituto de Letras da UFBA oferece habilitações em três percursos formativos principais: o curso de *Letras Vernáculas*, o curso de *Língua Estrangeira Moderna ou Clássica* e o curso de *Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna ou Português como Língua Estrangeira*. (UFBA. Disponível em www.lettras.ufba.br)

Pode-se supor que o curso de Letras da UFBA com habilitação em PLE é também de natureza dupla, com a habilitação em português, de formação “geral”, sendo, portanto, uma formação com duas habilitações paralelas, e ambas de formação inicial. Além disso, no resumo do trabalho *Licenciatura em Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira*, a autora, Maria do Socorro Sepúlveda Neto, apresentado no Seminário SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira), em 2006, diz que a Licenciatura de PLE da UFBA “foi criada para formar o professor de português no ensino fundamental e médio e o professor de português como língua estrangeira” (NETO, 2006, [s.p]), corroborando essa suposição.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

“apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora construa projetos inovadores e próprios [...]” (BRASIL, Parecer CNE/CP 9/2001, p. 58). Por sua vez, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras afirmam ser a flexibilização curricular “entendida como a possibilidade de: eliminar a rigidez estrutural do curso; imprimir ritmo e duração ao curso [...]; utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior” (BRASIL, Parecer CNE/CES 492/2001, p. 29). Baseando-se nos dois documentos, a opção por uma habilitação dupla ou única e uma formação paralela ou subsequente varia de uma universidade para outra.

Além da dimensão teórica do saber, do ter amplo domínio do objeto de ensino (a língua portuguesa), que deve estar articulado à interculturalidade, existe também a dimensão prática da formação, na qual se depara com dificuldades e especificidades do público-alvo. Isso exige do formando seus conhecimentos teóricos para elaborar estratégias de ensino-aprendizagem, assim como ocorreu com os jesuítas, que, ao observar a dificuldade de comunicação para ensinar os nativos e uma cultura totalmente diferente da europeia, substituíram um modelo de aula mais clássico com explicações e “decorebas” por um modelo mais demonstrativo e integral. Em comparação com esse fato, tanto a Unicamp (item 3 do quadro 1) quanto a UnB (item 1 e item 11 do quadro 1) tratam em suas grades de metodologias de ensino e didática de PLE, reconhecendo a necessidade de adequação do ensino ao público. Ressalta-se também que, assim como os jesuítas, a Unicamp (item 2 do quadro 1) e a UnB (item 5 do quadro 1) também revelam a necessidade de elaboração de materiais didáticos mais adequados às múltiplas especificidades desse público-alvo.

Existe ainda uma terceira dimensão dos saberes docentes da área de PLE, que são a geopolítica e a difusão da língua portuguesa, relacionada a conhecimentos políticos, históricos, culturais e interculturais. Por meio deles, entendem-se as “intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (BRASIL, Parecer CNE/CES 492/2001, p. 29). Uma das funções da Universidade, portanto, é fornecer ao formando não só o conhecimento do mercado de trabalho para a sua carreira, mas também ferramentas para encontrar oportunidades que não são aparentes.

Nesse sentido, a grade curricular da Unicamp abarca assuntos como “fronteiras, línguas e Estado, globalização do português, organismos supranacionais e políticas linguísticas, língua nacional, dentre outros, com vistas à difusão da língua portuguesa” (item 4 do quadro 1), e a UnB também abarca os mesmos assuntos (itens 7 e 8 do quadro 1). Assim, recuperar o próprio contexto da colonização do Brasil e de outros países falantes de português ou que em algum momento já possuiu ou ainda possui o português como língua oficial contribui para compreender o processo histórico da lusofonia, das políticas de difusão do português até os dias atuais, do multilinguismo e da formação dos conceitos de Nação e Estado que emergem dos processos de independência das colônias do império lusitano.

A esse propósito, o trabalho dos jesuítas também é comparável. Graças à sua formação humanista, os jesuítas tinham uma visão integral do homem, que lhes facilitava articular diversos conhecimentos para expandir a fé cristã pelo mundo e, conseqüentemente, seus colégios pela Europa com o mesmo padrão de ensino, e a implantação da língua portuguesa nos territórios além-mar. Dessa forma, eles contribuíam para o intercâmbio de estudos e experiências na formação de padres da Companhia em toda Europa, como uma espécie de globalização do ensino, e ao mesmo tempo contribuíam para a expansão da lusofonia.

Devido às transformações do mundo moderno, pelas quais as fronteiras entre países se tornam cada vez mais tênues, as relações sociais têm se expandido a relações globais, permeadas de intercâmbios culturais. Nesse contexto, o mercado de trabalho também abre espaço para o professor de PLE atuar, não só em escolas ou cursos livres, mas também em cursos universitários. A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), por exemplo, lida com um público-alvo brasileiro e de estudantes dos demais países da América Latina, o que propicia na grade curricular do curso de Bacharelado em Letras com habilitação em Arte e Mediação Cultural a necessidade de disciplinas de língua portuguesa para estrangeiros, conforme seu projeto pedagógico. Segue uma breve relação de conteúdos encontrados nesse plano.

Quadro 2 – Bacharelado em Letras com habilitação em Arte e Mediação Cultural

	BACHARELADO EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM ARTE E MEDIAÇÃO CULTURAL (Paraná)
UNIVERSIDADE	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E ELETIVAS E ASSUNTOS TRATADOS NAS EMENTAS (grade/fluxograma/ementas)
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) Tempo mínimo de formação: 4 anos Campus: Foz do Iguaçu	O egresso poderá se dedicar à pesquisa acadêmica e à prática da mediação cultural. A maioria das disciplinas é voltada para as áreas artísticas e literárias, mas o curso possui também disciplinas que podem ser relevantes para a formação de professores de português como L2 ou LE.
	1. As disciplinas de língua portuguesa e de língua espanhola são voltadas para o aprendizado do idioma como línguas estrangeiras, com até três níveis (básico, intermediário e avançado). Não há estudo aprofundado da estrutura e do funcionamento dessas línguas para fins científicos nem de formação de professores.
	2. Disciplinas nas quais são tratadas questões sociais, políticas, territoriais e históricas da América Latina.
	3. Sociolinguísticas: variação linguística e dialetologia do português do Brasil e do espanhol latino-americano.
	4. Dramaturgia: exercícios de jogos corporais.
	5. Introdução à linguística: linguagem e comunicação.
	6. Antropologia e interculturalidade indígena: população guarani.
	7. Performance: inteligência corporal.
	8. Diversidade linguístico-cultural e desenvolvimento de competências orais e escritas em língua guarani.
	9. Política e planificação linguísticas.
	10. Interculturalidade e estrangeiro: a tradução como difusora de cultura.
	11. Texto e discurso: argumentação discursiva e produção de sentidos.
	12. Inclusão da oralidade no processo de escrita e a função performativa dos narradores orais e de cultura.
	13. Economia e desenvolvimento da América Latina no contexto da globalização.
	14. Descrição de línguas indígenas (disciplina eletiva).
15. Introdução a LIBRAS (disciplina eletiva).	

Fonte: A autora, 2015.

A criação de cursos como esse parece reforçar a hipótese de que as habilitações convencionais de Letras não têm sido suficientes para atender a demandas de profissionais com múltiplas habilidades, resultando em cursos de formações específicas, que surgem da imbricação de diversas áreas. Assim, o perfil desses cursos é a interdisciplinaridade, elemento bastante característico da formação de professor de PLE e que contempla também uma das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Elas destacam que

Sendo o professor um profissional que está permanentemente mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviço de sua

tarefa profissional, a matriz curricular do curso de formação não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares.

Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem. Essa indagação só pode ser feita de uma perspectiva interdisciplinar. (BRASIL, Parecer CNE/CP 9/2001, p. 57)

Apesar de o curso da UNILA não ser de formação de professor, ele conjuga as áreas de Arte e Mediação Cultural para fins de formação e atuação de um profissional de Letras. Na medida em que o professor de PLE também necessita articular diversos conhecimentos, pode-se refletir sobre o papel da arte e da interculturalidade no curso de Letras voltado à formação de professor, uma vez que elas podem oferecer maior consistência à dimensão prática da formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena também destacam que

[...] o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências [...]. (BRASIL, Parecer CNE/CP 9/2001, p. 57)

Os próprios padres “professores” do século XVI, especialmente José de Anchieta, já mobilizavam habilidades musicais e dramáticas, na doutrinação dos nativos. Nessa direção, ele utilizou e desenvolveu também outros conhecimentos além dos conhecimentos sobre os objetos de ensino, que eram religião e línguas (tupi, português e latim). Acrescenta-se ainda que a Universidade “deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade [...]” (BRASIL, Parecer CNE/CES 492/2001, p. 29). Assim, disciplinas mais artísticas e interculturais podem contribuir para o desenvolvimento crítico e criativo de estratégias de ensino-aprendizagem de PLE.

Recordando-se que tanto o corpo quanto a oralidade foram elementos bastante explorados pelos padres jesuítas durante o processo de implantação do português no Brasil-colônia, acredita-se que a abordagem em Letras de conteúdos como “dramaturgia: exercícios de jogos corporais” (item 4 do quadro 2) podem ser úteis para a expansão da consciência da linguagem, da expressividade e da gestualização como recurso lúdico em aula de PLE. Também a “inclusão da

oralidade no processo de escrita” (item 12 do quadro 2) pode contribuir para reflexões sobre aspectos orais que fazem parte da construção textual.

Se considerar que a formação de professor de PLE requer estas três dimensões de saberes docentes:

- Teórica → Relativa aos conhecimentos específicos do objeto de ensino (língua portuguesa);
- Prática → Relativa aos conhecimentos didático-pedagógicos, em contextos múltiplos, que emergem da articulação criativa dos conhecimentos do objeto de ensino com conhecimentos interculturais e interdisciplinares no momento em que se lida com um público diversificado;
- Geopolítica → Relativa aos conhecimentos sobre o estado da língua portuguesa no mundo contemporâneo, o processo histórico de expansão da lusofonia e suas tendências atuais e as oportunidades de atuação no mercado.

É possível, então, afirmar que, de modo geral, a julgar pelos assuntos destacados das ementas das disciplinas dos cursos de Letras apontados, esses cursos, em conjunto, atendem às diretrizes curriculares tanto para os cursos de Letras quanto para os cursos de formação de professor da educação básica. Ao mesmo tempo, um professor de português cuja formação atente para essas esferas de saberes terá mais condições de atuar em contextos múltiplos de ensino, sobretudo, de português para estrangeiros.

A partir disso, comparam-se brevemente com os três cursos de formação “específica” em PLE e com as práticas jesuíticas alguns cursos “convencionais” de Licenciatura em Letras, isto é, que possuem a habilitação em português como formação “geral”. Para tanto, optou-se pelas licenciaturas das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Quanto à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sua licenciatura é em Artes e Letras simultaneamente. Trata-se, portanto, de um curso de formação específica, como o da UNILA e os de PLE da Unicamp, UnB e UFBA, por isso, não entra em questão, mas pode se obter informações sobre esse curso no Quadro 4 (Anexo B).

Como o contexto desta investigação se circunscreve no estado do Rio de Janeiro, a escolha dos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) se baseia no critério geográfico. Já em relação à escolha de IES públicas, justifica-se pelo fato de esta investigação tratar da formação de professor também para a educação básica, no caso de alunos imigrantes em escolas da rede pública, pelo fato de ser públicas as três IES que possuem cursos de graduação de formação de professor de PLE e, por último, pelo amplo reconhecimento da UERJ, da UFF e da UFRJ.

Visitando-se o ementário da UERJ, observa-se que seus cursos de Letras estão divididos em dois *campi* (Maracanã e São Gonçalo), diferentemente das demais instituições, o que justifica essa informação em todos os quadros dos cursos. No projeto pedagógico da UFRJ não constam as ementas das disciplinas, apenas se direciona o acesso aos fluxogramas dos cursos. Contudo, comparando-se superficialmente fluxogramas da UERJ, da UFF e da UFRJ, conclui-se para os propósitos desta pesquisa que as três seguem um padrão de conteúdos, fazendo supor, pelas disciplinas esquematizadas nos fluxogramas, que as disciplinas de língua portuguesa abordam os mesmos assuntos que as da UERJ. Já as informações dos cursos da UFRJ podem ser encontradas no seu ementário. Como as três indicam uma grande afinidade de conteúdos nas disciplinas de língua portuguesa, toma-se a habilitação da UERJ como representativa das três.

Então, a seguir está um quadro resumido dos conteúdos disciplinares da habilitação de português da UERJ, com apenas os elementos relevantes para uma análise geral e breve. Para informações mais detalhadas das Licenciaturas de português da UERJ, da UFF e da UFRJ, pode se observar o Quadro 3 (Anexo A).

Quadro 3 – Licenciaturas em Letras com habilitação em português (resumo)

LICENCIATURAS EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS (Rio de Janeiro)	
UNIVERSIDADES	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS E ELETIVAS E ASSUNTOS TRATADOS NAS EMENTAS (grade/fluxograma/ementas)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Tempo mínimo de formação: 4 anos Campi: Maracanã e São Gonçalo (EEP)	1. Em oito disciplinas de LP: construção do texto; gêneros textuais; norma padrão; interação verbal; adequação da língua ao contexto social; expressão e leitura; classes de palavras; processos de formação de palavras; termos da oração e suas funções; regência e concordância nominal e verbal; padrões frasais do português; particularidades da sintaxe do português, semântica e estilística contemporâneas; versificação do português e estilística; particularidades de textos literários brasileiros; fonética e fonologia; história interna e externa da língua portuguesa; dialetologia; LP como objeto de ensino. 3. Em Metodologia do Ensino de LP: objetivos e problemas atuais do ELP no Ensino Fundamental e Médio, baseando-se nos PCNs; distinção entre tipos de gramáticas; português padrão do Brasil e nas gramáticas; análise e elaboração de MD.

Fonte: A autora, 2015.

Considerando que todos os assuntos elencados no quadro 3 são abordados pelas três universidades, observa-se que a dimensão teórica é a mais contemplada nas habilitações de português, de formação “geral”. Conteúdos metalinguísticos e textuais são os mais explorados e a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa se faz com base nos PCNs, que, apesar de tratar da diversidade linguística, não a contemplam amplamente. Ela é contemplada dentro da própria diversidade que há no português do Brasil, como as variações dialetais, socioeconômicas e discursivas, não havendo comparação com outras línguas, numa perspectiva intercultural e global da diversidade.

Dessa forma, os “conteúdos das disciplinas são voltados para estudos descritivos da língua, aliados a concepções de gramáticas prescritivas e a uma visão normativa da língua” (PENIN; GALIAN; VALDEMARIN, 2014, p. 58). Esse debate sobre o caráter mais descritivo que reflexivo dos conteúdos de língua portuguesa em Letras começa já na tradição implantada no país em 1934 com a criação da primeira universidade, a USP, cujos cursos foram estruturados em três anos para o Bacharelado e um ano para a Licenciatura ou magistério. Argumenta-se que

[...] o conhecido modelo 3 + 1 [...] então instaurado vigorou ao longo de mais de sessenta anos, com a aceitação explícita da maioria dos docentes universitários que atuavam nos cursos de formação de professores, porém vinculados às disciplinas pertencentes ao campo de conhecimento da área específica. Em paralelo, os docentes envolvidos diretamente com a formação pedagógica dos futuros professores, [...], conviveram ao longo de mais de trinta anos com uma permanente discussão em torno da necessidade de substituir tal modelo. (SCHEIBE; BAZZO apud PENIN; GALIAN; VALDEMARIN, 2014, p. 60)

Entendendo que a ideia da criação da USP era de formar uma elite intelectual no país e que até aquele momento eram os próprios intelectuais que lecionavam nas escolas, compreende-se a divisão de saberes pedagógicos e saberes científicos ou específicos do objeto de ensino na formação de professores de língua portuguesa. Essa divisão pode ser percebida ainda hoje.

Numa análise dos currículos de formação de professores de língua portuguesa de duas universidades do estado de São Paulo, criaram-se discussões sobre os cursos de licenciatura (PENIN; GALIAN; VALDEMARIN, 2014, p. 62), registradas em documentos. Num desses documentos de uma das universidades se conclui que

a maior parte dos Cursos de Licenciatura atualmente ministrados [...] tem ainda um caráter de complementação à formação profissional nas mais diversas áreas e que [...] a formação de professores é compreendida como uma superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o aprendizado do saber disciplinar antecede o aprendizado do saber pedagógico. (Programa de Formação de Professores da universidade A apud PENIN; GALIAN; VALDEMARIN, 2014, p. 62)

Esse fragmento pode justificar a ênfase na descrição da língua portuguesa uma vez que se entende que a formação do professor se resume a dominar os conhecimentos acerca do seu objeto de ensino. Conseqüentemente, a formação científica do professor se sobressai e continua se concebendo o ensino de língua portuguesa para formar homens letrados, de boa leitura e erudição.

A esse propósito, a formação “geral” do professor de português chega a se aproximar da concepção de ensino clássico-humanista embutida na *Ratio Studiorum*, de 1599, dos colégios jesuítas na Europa. Ela, inclusive,

[...] influenciou profundamente a educação moderna e contemporânea em diversos aspectos, como a criação de Escolas Normais para a formação de professores e as disciplinas de prática de ensino nos cursos de licenciatura, ambas baseadas na característica obrigatória contida no documento jesuítico, na qual os professores deveriam ser treinados antes de realizarem o seu ofício, obtendo uma formação superior em relação aos educandos. (TOLEDO apud SANTOS, [s.d.], p. 7)

Sendo o ensino de português, tanto no nível escolar quanto universitário, baseado na metalinguagem e voltado para a leitura, cabe a comparação com o documento jesuítico, que se pautava no ensino gramatical e em leituras de diversos gêneros e tipos textuais. Revela-se que

O que estava subjacente a esta série de práticas escolares era o reconhecimento dos mecanismos cénico-didáticos nas estratégias de

aprendizagem, treinando o aluno para o uso efetivo da palavra em espaços públicos [...]. (MIRANDA apud SANTOS, [s.d.], p. 10)

O aspecto cênico nas práticas de ensino de leitura provavelmente terá se perdido desde a expulsão dos jesuítas por Pombal, quando o ensino passou a ser laico, mais objetivo e a contar com professores “substitutos” despreparados. De certa forma, a concepção de vida cristã entremeada ao ensino da língua era o que ajudava a sustentar a integração de vários conhecimentos, cênicos e didáticos, graças à rotina oratória do próprio ato religioso de pregar ou fazer sermão. Por isso, se acredita que após a expulsão dos padres o ensino de língua e leitura se reduziu ao texto concretamente, permanecendo a prática até os dias atuais, com o objetivo de agora “treinar o aluno para o uso efetivo da palavra escrita em espaços públicos”.

Voltando-se os Cursos de Letras quase que exclusivamente para formar professores que formem bons leitores, não sobra muito espaço para a reflexão, dentro de língua portuguesa, do ensino de língua materna e língua estrangeira (ou L1 e L2) como há em PLE. Contudo, as três universidades já contam com disciplinas eletivas de formação de professores de PLE, tais como:

- UERJ → Duas disciplinas voltadas para a formação de professores de português como L2 e LE (ofertadas para todas as habilitações de português do *campus* Maracanã): língua materna / língua estrangeira / segunda língua; língua e identidade; abordagens do ensino de português como L2; especificidades da língua portuguesa como L2; estratégias de ensino de português como L2; avaliação e produção de materiais didáticos.
- UFF → Uma disciplina voltada ao ensino de português para estrangeiros: espaços em que o português do Brasil vem se difundindo como LE; abordagens de ensino-aprendizagem de português do Brasil para falantes de outras línguas; etapas do processo de ensino-aprendizagem; análise e elaboração de materiais didáticos de português do Brasil para estrangeiros observando os componentes linguísticos e culturais em função de sua proposta.
- UFRJ → Uma disciplina voltada ao ensino de PLE (obrigatória apenas para a habilitação português/literaturas e eletiva para as demais habilitações de português).

É notável a diferença dessas disciplinas para as clássicas disciplinas de língua portuguesa, atribuindo aspectos linguísticos e didáticos ao ensino de português. No entanto, a UFRJ é a única que possui essa disciplina como obrigatória também, mas apenas para o curso de literaturas, o que leva a crer que, neste caso, as reflexões sobre o ensino de PLE se aproximam do modelo ensino de língua materna voltado para a leitura, com um conhecimento mais aprofundado de português.

O ensino metalinguístico ou descritivo da língua portuguesa é importante na formação do professor de português, pois dá sustentação ao saber teórico, desemboca no conhecimento profundo do objeto de ensino. Contudo, deve ser analisado para cada finalidade, língua materna e estrangeira, habilitando o futuro professor para atuar em contextos múltiplos.

Apesar de as três universidades possuírem disciplinas eletivas de PLE, não são suficientes para atender amplamente os alunos da graduação, uma vez que são eletivas e são em número bastante reduzido para contemplar profundamente todas aquelas esferas de saberes docentes. Pensar no ensino de português para estrangeiros requer revisar conteúdos abordados até então pelas licenciaturas “convencionais” e ampliá-los com reflexões práticas e geopolíticas.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação de professores de português para estrangeiros cujos objetivos são: (1) identificar crenças sobre o ensino de português no Brasil ao longo da sua história e perfis de professores de PLM e de PLNM; (2) identificar e analisar crenças de professores em formação (inicial) sobre o EPLNM. Seu foco de discussão e análise de dados, portanto, são as crenças de professores de português em processo de formação sobre o ensino de português língua não materna. Parte das reflexões que orientam a análise dos dados emerge de uma visão historiográfica, tomada como ponto de partida para o entendimento das crenças que permeiam a Formação de Professores de Português no Brasil.

Para nortear a discussão do objeto e ampliar a sua compreensão, foram propostas as seguintes categorias de investigação: “diferenças entre o ensino de português língua materna e não materna”, “conteúdos da formação inicial (graduação) de professores de português” e “necessidade de formação específica na área de PLNM”.

Como encaminhamento metodológico, adotou-se a modalidade de pesquisa descritiva-exploratória por considerá-la a mais adequada para o objeto que se investiga. As pesquisas exploratórias buscam conhecer melhor um fenômeno ou estudá-lo por um novo prisma (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 63) a fim de se formular reflexões e caminhos para estudos posteriores mais aprofundados.

Para tanto, “esse tipo de pesquisa requer um planejamento bastante flexível para possibilitar a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 64). Nesse sentido, é preciso descrever o problema ou a situação de forma ampla para, então, analisar uma realidade particular com condições de expandir as reflexões de um grupo para outros em que o mesmo fenômeno ocorra. Por isso, optou-se, nesta pesquisa descritiva-exploratória, por uma abordagem qualitativa dos dados.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, utilizou-se questionário semi-aberto para a coleta de crenças entre os estudantes de Letras. No entanto, visto que as crenças se constituem como um *corpus* complexo devido ao seu enraizamento por práticas que costumam se repetir através dos tempos, a análise não seria tão segura se baseada apenas em interpretações dos

questionários respondidos. Barcelos (2007) relata uma série de trabalhos com crenças nos quais foram usados mais de um instrumento para sua coleta e a posterior análise. Dessa forma, utilizou-se também de grupo focal, nesta pesquisa. Baseando-se em Gatti (2005), foi considerado um instrumento adequado para ampliar a coleta de dados por permitir um esclarecimento mais aprofundado das perguntas formuladas e respondidas no questionário.

Quanto ao universo da pesquisa, participaram alunos de graduação em Letras da UERJ a partir dos quais foram consideradas duas populações-alvo: (A) estudantes de Letras dos primeiros aos últimos períodos que estiveram presentes no dia da aplicação do questionário (84 alunos, sendo 37 ingressantes, 28 em períodos intermediários e 19 concluintes) e (B) alunos bolsistas de Iniciação à Docência do Projeto NUPPLES (07).

Para desenvolver a presente pesquisa se adotaram as seguintes etapas, não necessariamente consecutivas:

A. Revisão de Literatura

a) Levantamento de material bibliográfico em livros, dissertações, teses, artigos de revistas científicas e documentos legislativos e político-educacionais disponíveis em meio virtual sobre Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica e para os Cursos de Letras e sobre práticas de ensino no período de implantação da língua portuguesa no Brasil.

b) Levantamento de referenciais teóricos sobre o conceito de “crenças” (BARCELOS, 2007), sobre Formação de Professores (TARDIF, 2014; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), sobre Formação de Professores de Português (RIBEIRO, 2014), sobre Formação de Professores de PLNM (DUTRA, 2009; MEYER, 2015), a partir dos quais se estabeleceram os seguintes eixos de organização da revisão teórica:

- ➔ Peculiaridades/especificidades do ensino de língua portuguesa da colonização aos dias atuais (apontando para os cursos de formação);
- ➔ A relação entre cursos de formação e ensino de português língua não materna;
- ➔ Crenças sobre o ensino de português para estrangeiros/língua não materna;
- ➔ Diferenças entre EPLNM e EPLM;

→ Formação “específica” de professores de PLNM.

B. Proposição das categorias para investigação

Com base nos eixos anteriores, apresentam-se as seguintes categorias de análise dos dados:

1. Diferenças entre EPLNM e EPLM;
2. Conteúdos da Formação “geral” de Professores de Português;
3. Necessidade de Formação “específica” de Professores de PLNM.

C. Instrumentos de coleta de dados

Os dados foram coletados através de “Questionário Semi-aberto” e de “Grupo Focal” (Anexos C e D). O questionário foi elaborado a partir das categorias de investigação. Após a tabulação e análise dos dados do questionário, aplicado aos alunos do início ao final do curso, foram formuladas questões para nortear as discussões no Grupo Focal.

Foram realizadas duas sessões de Grupo Focal em que se discutiram as seguintes questões:

1. Diferenças entre EPLNM e EPLM;
2. Formação "geral" de Professores de Português no Brasil e interculturalidade;
3. Necessidade de Formação "específica" de Professores de PLNM e possíveis caminhos para formá-los.

Da primeira sessão participaram 07 alunos-bolsistas de ID do Projeto NUPPLES e da segunda 05.

D. Tabulação, organização e análise dos dados

E. Elaboração do Relatório Final

F. Limitações da pesquisa

Devido a circunstâncias institucionais que provocaram uma paralisação das atividades acadêmico-administrativas da Universidade, não foi possível realizar mais do que duas das seis sessões de Grupo Focal pretendidas inicialmente. Participaram da segunda sessão apenas cinco estudantes.

4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados e analisados os dados, coletados durante a pesquisa. Os dados obtidos após a aplicação dos questionários são analisados, tendo como respaldo as teorias estudadas nos primeiros capítulos e os resultados das reflexões promovidas no grupo focal, as quais foram desencadeadas a partir das informações levantadas nos questionários. Os currículos dos Cursos de Licenciatura e as ementas das disciplinas também são levados em consideração.

4.1 Caracterização da população-alvo

Os questionários para coleta de dados foram aplicados a estudantes de Letras da UERJ. Posteriormente, tais alunos de Letras foram agrupados, conforme os seus períodos letivos (inicial, intermediário e concluinte) dentro do curso. As sessões de grupo focal foram realizadas exclusivamente com alunos de Letras, estagiários do Projeto NUPPLES e, portanto, com familiaridade com a área de ensino de português para estrangeiros.

Devido à essa configuração do público-alvo, optou-se por fazer referência a um e a outro grupo, no texto da análise dos dados, da seguinte forma: os estudantes em formação, cujas crenças foram coletadas por meio do questionário semi-aberto são referidos como “informantes”; os estudantes estagiários na área de português para estrangeiros são definidos como “participantes”, visto que fizeram parte das sessões de grupo focal e participam de atividades formativas específicas.

Assim, a população do questionário está constituída por 84 informantes, todos estudantes de Letras, cujas habilitações variam entre neolatinas (46 informantes), anglo-germânicas (14 informantes), clássicas (02 informantes), literaturas de língua portuguesa (03 informantes). Neste universo, três alunos não informaram suas respectivas habilitações. Quanto à população do grupo focal está constituída por 07 estudantes de Letras em formação, participando como estagiário de Iniciação à Docência (Projeto NUPPLES) e suas habilitações variam entre italiano (02), literaturas de língua portuguesa (02), francês (01), latim (01), espanhol (01).

4.2 Análise dos dados por categorias

As questões motivadoras deste estudo encontram eco nas reflexões feitas a partir dos dados, apresentados nas categorias abaixo. A partir delas, é possível refletir sobre as crenças dos estudantes de Letras em formação, compreendendo-as mais amplamente com o suporte dos resultados das sessões de grupo focal. No que se refere, portanto, às categorias de análise e aos dados, tem-se o que segue:

4.2.1 Categoria 1: Diferenças entre o EPLE e o EPLM

Entender as diferenças, atribuídas às áreas de ensino de português para estrangeiros e português língua materna, é relevante para identificar as demandas de professores em formação, relacionadas às especificidades para atuação na área. Trata-se também de construir um conhecimento teórico-prático que possa respaldar as discussões sobre os currículos de Letras. De fato, Meyer (2015) aponta que já existem, em forma de fóruns, associações, revistas acadêmicas, dentre outras, inúmeras possibilidades de troca de experiência e discussão sobre a área de PLE, porém,

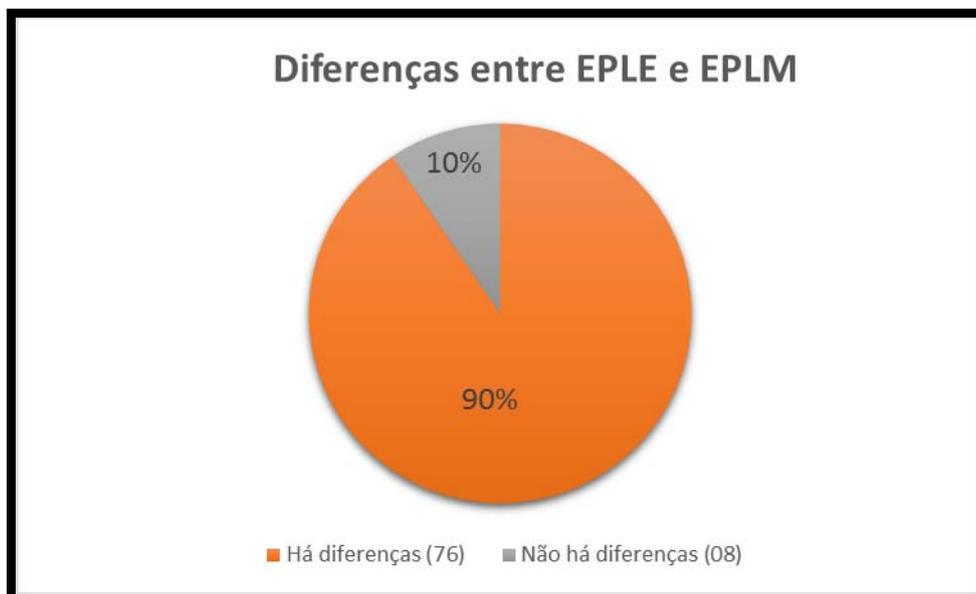
isso não quer dizer, absolutamente, que as possibilidades de desenvolvimento da área estão esgotadas. Se acreditamos que vai continuar em curva ascendente o interesse internacional pela língua portuguesa, percebemos que os instrumentos de apoio a essa comunidade precisam ser aprimorados. (MEYER, 2015, p. 19)

Para que se possa “aprimorar” uma área é preciso conhecê-la, inclusive, nas suas relações com área afins. Ao revelar se acreditam existir diferenças entre o EPLE e o EPLM, os informantes auxiliam na identificação de certo grau de conhecimento das demandas de aprendizes de português e, conseqüentemente, da área e dos seus rumos.

O gráfico 1 mostra como os alunos em formação da UERJ pensam o lugar da área de PLE no contexto dos estudos de língua e as relações dessa com as suas supostas bases, o ensino de língua materna. Não foi possível ainda perceber se

para eles há algum tipo de hierarquização das áreas, mas o reconhecimento de diferenças entre elas pode mostrar a crença em certa autonomia.

Gráfico 1- Diferenças entre o EPLE e o EPLM



Fonte: A autora, 2015.

Ao responderem que o ensino de português para estrangeiros apresenta diferenças em relação ao ensino de português língua materna e, ainda, ao apontarem onde estariam tais diferenças, a maioria dos estudantes abre caminhos para se pensar não somente o ensino, mas a constituição da própria área e sua autonomia. Essa relação pode ser depreendida dos tipos de conteúdo que apontam como principais diferenças entre uma aula e outra, a saber, os gramaticais e o fonéticos.

Essa visão, independentemente de sua pertinência, torna-se mais interessante quando se observa que os informantes apontam para este mesmo ponto nas várias fases de sua formação. Em outras palavras, alunos iniciantes, intermediários e concluintes acreditam que haja diferenças. Tais diferenças ainda parecem estar mais centradas em determinados tipos de conteúdo do que nas formas de esses conteúdos serem apresentados.

Certo nível de experiência, no entanto, parece influenciar tal visão. Participantes do grupo focal, por sua vez, diferenciam a forma como percebiam o

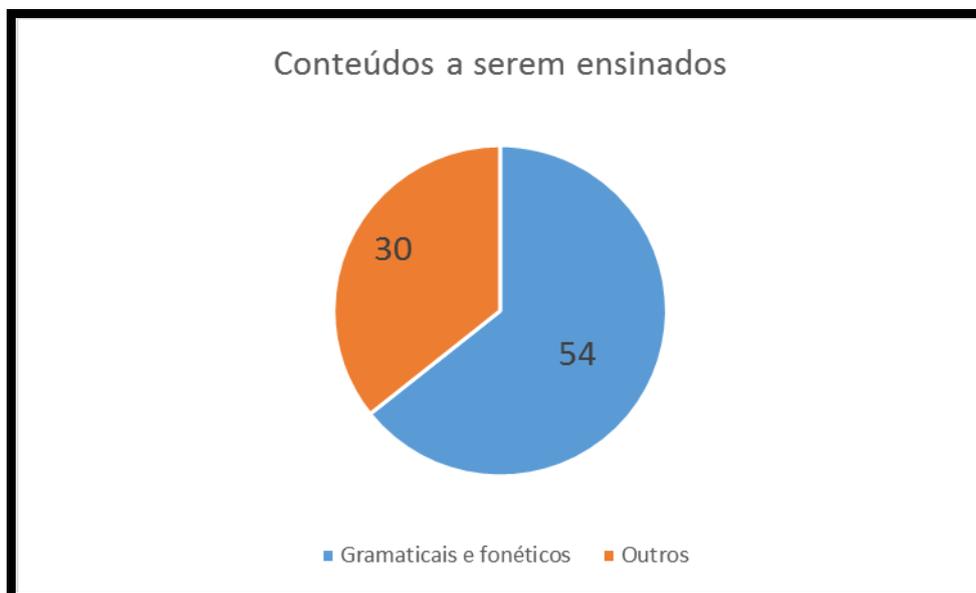
EPLE antes e depois de atuarem como professores de PLE. Ao pensarem sobre o assunto, deslocam as diferenças do conteúdo para a estratégia de ensino, conforme afirma um dos participantes.

Com certeza teve diferença, porque a forma como a gente tem que passar os conteúdos é bem diferente do que a gente aprendeu, né? Inclusive na sala de aula. Bom, como a gente aprendeu o conteúdo. (Participante 1)

Eles demonstraram bastante segurança em suas falas, opinando sem hesitação, o que conduz a uma certeza pouco vista entre aqueles que não possuem formação na área. Por exemplo, apresentam uma inclinação para acreditar que as diferenças estejam nas estratégias didáticas e nos aspectos culturais a serem abordados em aula, enquanto os informantes apontam para o ensino isolado do alfabeto e dos sons da língua como principais conteúdos que devem ser ensinados a estrangeiros iniciantes.

Não se encontraram, durante a pesquisa, subsídios teóricos quanto a crenças específicas de estudantes de Letras referentes ao EPLE e ao EPLM que pudessem embasar as afirmações acerca dos excertos. Contudo, a análise dos resultados está pautada numa fundamentação teórica mais ampla sobre Formação de Professores (BARCELOS, 2007; GATTI; BARRETTO, ANDRÉ, 2011; RAJAGOPALAN, 2014; RIBEIRO, 2014; TARDIF, 2014), Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 2011), Formação de Professores de Português (FIORIN, 2006; COSTA; CARNEIRO, 2009; GERALDI apud RODRIGUES; HENTZ, 2011; PENIN; GALIAN; VALDEMARIN, 2014), Formação de Professores de PLE (LUNA, 2000; DUTRA, 2009; MEYER, 2015; RIBEIRO, 2015), interculturalidade (CONSORCIO CULTURAL, 2004; SERAFIM LEITE, 1956, 1958) e Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (2011).

Gráfico 2- Conteúdos a serem ensinados a estrangeiros



Fonte: A autora, 2015.

O gráfico 2 mostra o ponto de vista dos informantes referente aos tipos de conteúdos que devem ser ensinados aos estrangeiros. Revelado por 54 dos 84 informantes, centra a diferença entre uma aula e outra no ensino dos sons da língua e do seu sistema ortográfico, o que revela certa concepção de ensino de língua pouco apropriada para as tendências comunicativas atuais. Nesse sentido, Almeida Filho (2011) comenta que a aula organiza e permite vivenciar experiências com e na língua estrangeira cujo objetivo é desenvolver uma competência linguístico-comunicativa do aluno e acrescenta que a aula deve ter mais trabalho na língua-alvo voltado para a interação, resolvendo tarefas para além do estudo da língua em si. Assim, pode-se dizer que problemas interculturais de comportamento, que estão envolvidos na interação e no uso da língua, devem servir de tarefas a serem resolvidas na aula de língua estrangeira.

O que o gráfico apresenta, então, sugere uma crença de que ensinar sons da língua e gramática é o que habilita o aluno estrangeiro a “falar bem” a língua, o que retoma a ideia tradicional do professor de português “intelectual”, dotado do “bem falar” pela oratória, tal como relata Fiorin (2006) a respeito dos primórdios da criação dos Cursos de Letras, quando se pensava a Formação para/de intelectuais da elite.

Nesse ponto, as opiniões dos participantes do grupo focal divergem das opiniões dos informantes, se manifestando contrários ao ensino do alfabeto e sons da língua a estrangeiros, principalmente, quando descontextualizado, como se nota a seguir:

Eu não concordo, sob todos os aspectos [...] porque na verdade você quando começa a ser alfabetizado, você não é apresentado ao alfabeto primeiramente, a não ser na escola tradicionalíssima, porque na verdade você não aprende as letras, você aprende palavras, então, se uma criança começa a falar, ela não fala letra, ela fala palavras, então, partindo desse raciocínio, eu sou completamente contra esse tipo de visão. É claro que você tem que mostrar sim como funciona o alfabeto, como funciona as sílabas, né, como é o sistema silábico da língua, mas isso dentro do contexto que vai se apresentar, uma pronúncia que você percebe que o aluno tá com dificuldade, aí você vai lá e dá uma resgatada naquele fonema e aí você vai mostrar como aquilo funciona de fato [...]. (Participante 1)

Percebe-se nessa fala que os conteúdos gramaticais são ensinados para fins de uso comunicativo da língua, o que sugere que, de fato, é preciso ter um conhecimento gramatical aprofundado, como também aponta Ribeiro (2015), no sentido de se conhecer bem a estrutura e o funcionamento da língua, a fim de que o professor em formação tenha condições de associar construções e sentidos da língua à cultura na qual ela está inserida.

Observa-se também na fala do participante uma mudança de crença em relação à forma de se ver o lúdico atualmente. Ele, como dito anteriormente nos capítulos teóricos, costuma ser visto como um elemento de entretenimento da aula, porém, o EPLE parece resgatar seu uso como era feito em práticas do período jesuítico, guardando-se as devidas proporções de época, contexto e público-alvo. Viu-se que os índios eram edificados por crianças órfãs, com as quais jogavam, aprendendo saudações e facilitando a internalização de estruturas da língua, como “louvado seja Jesu Christo” (SERAFIM LEITE, 1958 [1560], p. 296), além da própria sonoridade, sem a necessidade de ensinar cada fonema. Assim, não concordar com o ensino de alfabeto e sons da língua não significa, para os estudantes-estagiários, que esses conteúdos não devam ser ensinados, mas sim ensiná-los de forma integrada à língua e à cultura.

...eu acho que também é meio maçante, né, você aprender algo que você provavelmente deve ter aprendido [...] E eu acho que é sem contexto, ainda mais porque a gente do português tem muito dígrafo, muita regrinha, assim, que eu acho que só na prática que você consegue rebuscar isso, assim, separado, provavelmente, vai acabar fazendo um resumo, vai ficar uma coisa que não vai ser abrangente e também o aluno não vai gravar porque não tem contexto. (Participante 3)

Um dos integrantes, inclusive, pensa também na integração entre os alunos de diferentes nacionalidades ao afirmar que, para quem já é falante de língua neolatina, ensinar o alfabeto soaria como uma “realfabetização” quase que na mesma língua, devido à proximidade entre a língua-alvo e a sua língua materna.

Tratar como alfabetização não é correto porque, de uma certa forma, eles já são alfabetizados. O que a gente vai mostrar é outra forma de aproveitar o que eles têm pra produzir uma nova língua, né, e sem contar que você tem, por exemplo, muitas pessoas, muitos falantes que têm línguas semelhantes à nossa. Eles não têm que passar por todo esse processo de alfabetização de novo, né? [...]. (Participante 2)

Para ele, um dos cuidados que se deve ter no ensino de PLE é o de contemplar as necessidades de todos, sem privilegiar grupos, como no caso dos falantes de línguas neolatinas, que já estariam alfabetizados. Uma das diferenças entre o EPLE e o EPLM que aponta Ribeiro (2015) é justamente a característica gestora do professor num ensino sob perspectiva intercultural, que deve ser desenvolvida durante a formação do professor por meio de atividades que articulam competências linguístico-comunicativas e competências didático-pedagógicas.

A propósito daquelas competências, Ribeiro (2014) comenta em outro trabalho que os gêneros textuais, por exemplo, são conteúdos promissores para a ampliação dos conhecimentos linguístico-culturais dos alunos. Contudo, eles não costumam ser aproveitados dessa forma porque a concepção de práticas de letramento se reduz, na atualidade, ao conteúdo propriamente. Isso ocorre com o caso do alfabeto e dos sons da língua vistos como conteúdos a serem ensinados, quando, no fundo, os estrangeiros já estão inseridos na cultura escrita e já foram alfabetizados em suas respectivas línguas maternas.

Ensinar o alfabeto e os sons da língua estrangeira, portanto, é mais uma questão de letramento, não de “realfabetização”. No entanto, Rajagopalan (2014, p. 15) alerta sobre o uso indiscriminado de ambos os termos:

*O termo “alfabetização” é visto hoje em dia como *démodé*. O termo foi suplantado por “letramento” – um aportuguesamento, ou melhor, abasileiramento, posto que, em Portugal, a palavra correspondente preferida é, ao que parece, “literacia” (do Inglês *literacy*). (RAJAGOPALAN, 2014, p. 15)*

Dessa forma, o letramento é muito mais amplo do que reconhecer letras e pronunciar fonemas, codificar e decodificar, mas também compreender o que acontece ao redor, na cultura da língua estrangeira. Então, a capacidade gestora do

professor entra em cena para propiciar aos alunos o aprendizado dos mesmos conteúdos, porém de diferentes maneiras, promovendo a integração da turma.

Se por um lado os informantes, estudantes sem conhecimentos sobre a área, tendem a acreditar num ensino mais gramatical, que passa pelo ensino do alfabeto e dos sons da língua, por outro lado, os participantes das sessões de grupo focal são mais categóricos ao afirmar que aspectos culturais, metodológicos e didáticos são os itens que mais diferem o EPLE do EPLM. Eles apontam, por exemplo, o lúdico como um elemento que reúne esses aspectos como pode ser notado nas falas a seguir:

*Isso tem, trazendo um pouco pra nossa realidade, né, é... como quando a gente trabalha com o lúdico, né, acho que é uma das propostas mais importantes, eu penso que seja, a do nosso projeto, né? [...] Talvez ele... sintá-se mais familiarizado, o estrangeiro, com a cultura por meio do jogo [...]. Dependendo de como é apresentado o conteúdo, eu acho que aproxima um pouco dos aspectos culturais, aspectos regionais, linguísticos, do país em que ele tá inserido, né, então, eu pensei no jogo nessa perspectiva do lúdico, né? **(Participante 3)***

*Eu também pensei nessa perspectiva do jogo como se fosse, é... inserir o estrangeiro na cultura... né, específica da língua materna... através do jogo, não fica só naquela coisa chata do ensino de língua tradicional, mas o aluno pode se sentir estimulado a participar e dessa forma ele acaba aprendendo expressões que de repente ele não aprenderia numa aula "normal", de gramática e tal... É... Não só expressões como metáforas também. [...] Então, seria... é... eu acho positivo no aspecto mais sociocultural da língua mesmo. **(Participante 4)***

É interessante observar como a questão do lúdico vai ao encontro da característica gestora do professor dita anteriormente, uma vez que o jogo ou a brincadeira não aparece como pretexto ou passatempo, senão ganham finalidade. Na visão de ambos participantes, o lúdico atua como elemento integrador do aluno à nova cultura.

Se temos de *estar socialmente* em português [...], então carecemos de compreender e saber agir, por exemplo, quando cumprimentar beijando o rosto, quem tem a iniciativa, quantos beijos, onde é o beijo (no rosto ou mesmo no ar), se apenas dar a mão sem beijar ou se nem tanto. Se formos saudados numa despedida com um "apareça lá em casa", precisamos saber a que isso monta – se é mesmo convite ou apenas um ritual fático para denotar prazer diante da expectativa de rever o interlocutor. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 106-107)

Almeida Filho (2011) ilustra a necessidade de inserir o aluno à cultura da língua estrangeira e, diferentemente, dos informantes, os estagiários em PLE já conseguem percebê-la e procuram atendê-la através do lúdico, propondo atividades que articulem gramática e cultura, língua e comunicação. A comunicação, inclusive,

era um aspecto já pensado nos anos 10 do século XX pela Escola Alemã de Blumenau, onde os imigrantes praticavam “a linguagem oral do dia-a-dia dos falantes nativos do português” (LUNA, 2000, p. 198-199). Esse é justamente o aspecto observado pelos participantes seguintes:

...Esses jogos são importantes pro estrangeiro se acostumar meio que a falar com brasileiros. [...] E... também é um jeito mais prático, vamos dizer assim, do estrangeiro usar expressões e vocabulários que aprende na aula não só assim escrevendo no papel ou no quadro, mas realmente falando...
(Participante 5)

E além disso, essas brincadeiras também pode simular a interação no dia-a-dia, né, porque... eu acho que o brasileiro, particularmente, ele tem um “método de conversação” muito peculiar que... enquanto em outros países as pessoas esperam a vez dela de falar, o brasileiro se impõe em cima do outro, e isso é normal, não é falta de educação, e os estrangeiros, eles se sentem um pouco... meio que acuados em relação a isso porque eles não sabem quando é a vez deles de falar [...]. Então, é... eu acho que você meio que simular isso em sala de aula é bom pra você inserir ele naquele contexto, pra ele saber se impor, sem ser mal educado e acabar quebrando alguma regra social brasileira e ainda assim ter a sua vez, eu acho...
(Participante 6)

Esses estudantes-estagiários acreditam, para além do conteúdo, no elemento lúdico como um instrumento didático para desenvolver a comunicação do aluno e também elemento de integração do estrangeiro à cultura da língua, como já se fazia no Brasil-colônia e no período da imigração, inclusive. Nesse sentido, pode-se dizer que informantes, que não atuam no EPLE, tendem a construir uma imagem desse ensino mais próxima da formação que recebem, uma vez que os currículos e grades curriculares das Licenciaturas não dão relevo a essa perspectiva de atuação.

Professores já formados e em atuação, se considerados artigos, relatos em congressos etc. também consideram como diferenças principais aspectos culturais porque a diversidade de comportamento, os choques e os conflitos culturais, muitas vezes, só são observáveis durante a prática profissional. Com isso, acredita-se que a vivência ou atuação profissional é o que acaba muitas vezes fazendo o professor se dar conta de outros elementos, além do objeto de ensino, visto que as Licenciaturas não tornam o professor professor (GERALDI apud RODRIGUES; HENTZ, 2011, p. 57). Isso já parece indicar que aspectos culturais sejam elementos pensados por profissionais que já atuam, enquanto estudantes em formação ainda demonstram maior preocupação em apontar os conteúdos, sobretudo gramaticais e fonéticos, como diferenças na hora de ensinar português a um nativo ou a um estrangeiro.

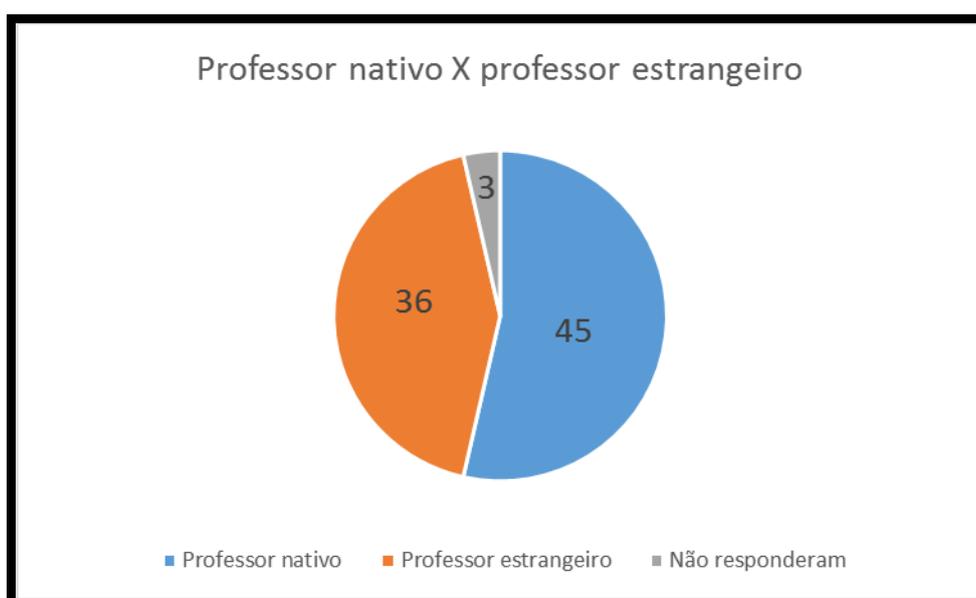
4.2.2 Categoria 2: Formação de Professores

Diz-se que a Formação de Professores de Português ainda hoje é baseada na concepção tradicional de ensino, oferecendo conteúdos que contemplam mais os saberes teóricos, do objeto de ensino. Eles estariam “voltados para estudos descritivos da língua, aliados a concepções de gramáticas prescritivas e a uma visão normativa da língua” (PENIN; GALIAN; VALDEMARIN, 2014, p. 58). Busca-se verificar, então, em que medida os Cursos de Letras contribuem ou não para a Formação “específica” de Professores de PLE com os conteúdos de seus currículos.

No entanto, conhecendo-se as questões históricas de formação da identidade/nacionalidade que constroem concepções subjacentes ao ensino de língua portuguesa, relatadas nos dois primeiros capítulos, analisam-se também preferências a respeito do tipo de falante mais adequado para dar aula de PLE, nativo ou estrangeiro, a fim de se entender a relação dessa preferência com as opiniões sobre os conteúdos dos Cursos de Letras.

Dessa forma, pode-se ver no gráfico 3 que há, entre os informantes, uma tendência a se optar pelo professor nativo.

Gráfico 3- Professor nativo *versus* professor estrangeiro



Fonte: A autora, 2015.

Geralmente, quem considera o nativo como o mais adequado para dar aula de PLE argumenta que isso se deve à qualidade que ele possui de ter adquirido naturalmente a língua portuguesa e viver toda sua vida imerso na cultura. Seguindo esse raciocínio, o nativo seria um professor que teria condições de expor o aluno ao contato direto com a sonoridade natural da língua, e teria mais conhecimento gramatical e de uso do português falado no Brasil. Os estudantes-estagiários em formação “específica”, entretanto, não chegaram, de fato, a uma conclusão. Suas opiniões oscilam, visto que cada um dos participantes reconhece qualidades a favor do professor nativo e qualidades a favor do professor estrangeiro, o que tende a validar que a Formação “específica” para o ensino é o que habilita o professor, seja ele nativo ou estrangeiro. Um dos estudantes se posicionou contra o professor nativo, principalmente sem formação:

Eu acho isso muito complexo e ao mesmo tempo eu acho perigoso, porque nem todo falante de português, ele é capacitado pra dar aula, principalmente pra ensinar a sua língua, muito menos pra um estrangeiro, principalmente agora que a gente sabe como é que funciona, como é que é a construção propriamente dita do ensino de língua portuguesa pra estrangeiros. Então, eu acho que isso é uma afirmação muito perigosa porque eu já vi pessoas, eu mesma me incluo nessa... [Suspensão do pensamento]. É... [Pausa reflexiva]. Antes de eu conhecer o NUPPLES, eu fazia tudo errado [...]. É... [Pausa reflexiva]. Dava aula particular de português pra estrangeiros, que foi quando surgiu essa ideia de trabalhar com português pra estrangeiros, e eu fazia exatamente o que a gente faz pra nativo. (Participante 1)

O participante parece sugerir que o nativo costuma dar aula mais gramatical, devido à sua vivência de aprendizado escolar, tendo uma visão de seleção de conteúdos voltada para falantes nativos. Isso resgata a questão do ensino de português com fins de aprendizado da leitura, que pouco desenvolve as demais habilidades. Recuperando-se os PCNs, por exemplo, torna-se a se refletir sobre a ideia de ensino de português contida nesses documentos, que busca desenvolver o ensino da língua sob uma visão “macro”, a língua no texto, baseada nos gêneros textuais. Apesar desse modo de ensino valorizar os usos linguísticos contextualizados, não contempla a integração entre a oralidade e a escrita, justamente por se distanciar do ensino de elementos pré-discursivos (COSTA; CARNEIRO, 2009) que constroem o texto, destacando desde unidades menores. Assim, o participante reafirma a ideia de que saber bem gramática não proporciona ao professor competência suficiente para ensinar a língua para estrangeiros.

Outro estudante se posicionou a favor do professor nativo pelo que se percebe na fala seguinte:

Não sei se eu tô maluca. Eu entendi professores já formados em português pra estrangeiros, mas sendo nativos, “versus”, professores de português pra estrangeiros que dão aula mas são de outra nacionalidade, como a gente dando aula de inglês e francês sendo brasileiros. Eu entendi assim, então eu pensei logo no francês. [...] Quando eu tava trabalhando com francês, eu assisti milhões de aulas de francês de vários professores diferentes, e eu lembro que os professores nativos tinham um ponto muito bom, porque como a cultura era deles, eles podiam dar acesso à gente... aos alunos, a muita coisa que quem não é nativo não tem o mínimo acesso, por exemplo, as nossas gírias, que mudam de cinco em cinco minutos, as nossas expressões religiosas, que é uma coisa que é do brasileiro. Todas as coisas que são nossas, que estão totalmente intrínsecas na nossa cultura, que a gente, só a gente tem acesso, que elas mudam o tempo todo, e eu percebo que é uma camada muito profunda, que quem não é nativo não alcança.
(Participante 2)

Neste caso, porém, a participante justifica claramente sua opção pelo nativo com base na dimensão cultural vivida por esse professor, uma vivência que lhe é própria, já que dificilmente algum estrangeiro alcançaria por mais tempo que vivesse imerso. Contudo, apesar de optar pelo nativo, como fazem os informantes, há uma diferença entre eles. A opção pelo nativo, apontada pela participante, é direcionada pela questão cultural que influencia o “saber explicar” usos da língua por meio de fatos linguísticos vivenciados diariamente por quem é nativo, como o caso de “brasileiro não dar a vez para o outro falar” apontado pelo participante 6 na categoria anterior. Já quando os informantes indicam preferir o nativo ao estrangeiro para dar aula o faz em relação não ao uso linguístico-cultural da língua, mas à emissão natural dos sons e ao simples “saber usar”, que, muitas vezes, não lhe garante “saber explicar” ou “demonstrar” determinada ocorrência de uso. O nativo, por já ter vivência natural, não é levado a raciocinar sobre seus próprios comportamentos linguísticos. Ainda sobre a justificativa da opção da participante, ela, no início da sua fala, deixa clara sua referência a professor nativo com formação na área.

Outro integrante ressalta justamente a ideia do professor nativo como um ideal de proficiência inalcançável frente ao aluno estrangeiro, como se vê no trecho:

Essa ideia do professor nativo é um pouco perigosa porque, pode ser um pouco perigosa pelo ponto de vista de quem tá aprendendo, né, porque vamos supor, o estrangeiro vem pra cá e ele quer aprender português com um nativo ou vai pra lá e vai aprender, por exemplo, alemão com alguém que seja da Alemanha, então, cria-se a ideia de que o português adquirido por outra pessoa, o português é inalcançável no sentido de se preocupar com ele ser nativo, né? Se torna mais difícil porque ele fala muito bem português, já é fluente e tal, já tá imerso na cultura, que possibilita a ele ter uma riqueza de formas de falar, né? Então, quando o estrangeiro acaba se

deparando com o nativo, que já tá imerso, já tem uma bagagem, ele talvez pense: “pôxa, eu não sei se vou conseguir chegar no nível desse cara, dessa pessoa que tá me ensinando português”, e, aí, acaba tendo desânimo e tudo mais... [...]. Eu acho que pode ser interessante a partir do momento que o professor nativo, seja de qualquer língua, sabe ser maleável quando vai passar o conteúdo misturado com a cultura. (Participante 4)

Na visão desse integrante, portanto, o professor nativo, ao contrário do que muitas vezes se pensa, pode se tornar um fator intimidador, e não estimulador, da aprendizagem para o aluno. Contudo, para isso o professor nativo precisaria se especializar, aprendendo a exigir do aluno estrangeiro o que lhe é cabível dentro da dimensão de estrangeiro na língua. Nesse sentido, de forma geral, os estudantes-estagiários tendem já a vislumbrar a necessidade de Formação, mesmo sendo nativo. A *pedagogia da interculturalidade*, de Fornet-Betancourt (CONSORCIO INTERCULTURAL, 2004), entende que pelos indivíduos serem seres contextuais, há problema de comunicação entre as diferentes culturas, é um desafio intercambiar práticas contextuais mediante as quais se vai desenhando a identidade de uma cultura, e, sendo a interculturalidade resultado da globalização, o desenvolvimento de sociedades e países se faz retomando o melhor da tradição cultural de cada um com vistas ao multicultural.

A esse propósito, aqueles padres do primeiro século de colonização valorizavam, para fins da evangelização, mais uma vivência intercultural, tendo um conhecimento global dos povos, do que apenas a vivência de uma única cultura, o que lhes auxiliava na “gestão” da diversidade cultural dos índios. Além disso, valorizavam também a formação para catequizar, investindo, inclusive, na formação de padres índios, conforme Nóbrega (SERAFIM LEITE, 1956 [1552], p. 353). Ele

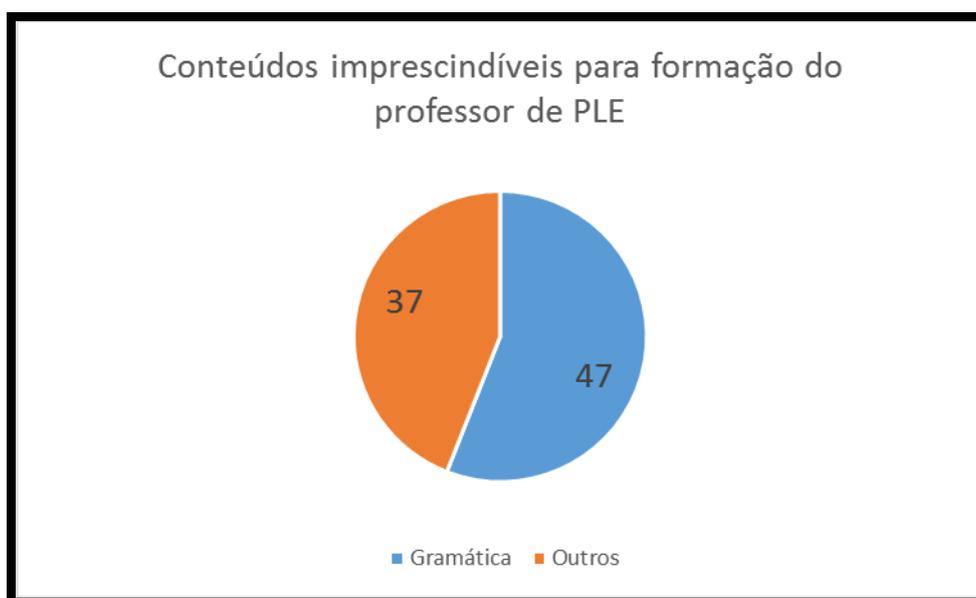
Achava que tanto os brasis como os mestiços eram capazes de seguir estudos, tratando de que alguns aprendessem já gramática ou latim; e até os achava suficientes para entrar na Companhia de Jesus, com a condição de se formarem em meio diverso daquele em que nasceram, não ainda bastante evoluído para nele cristalizarem vocações ao sacerdócio. O envio de meninos brasis e mestiços a estudar na Europa (Coimbra ou Évora) parecia-lhe exequível e útil. (SERAFIM LEITE, 1958, p. 66)

A ideia dos jesuítas era de formar padres que os substituíssem no futuro e pudessem continuar seu trabalho de catequese pelo mundo, independente de serem europeus ou índios. Nisso se pode induzir que a Formação, para eles, seria o que garantia um “bom” padre, sem importar sua origem. De certa forma, o mesmo raciocínio se pode fazer com relação aos Professores de PLE na

contemporaneidade, sendo necessária a Formação, independente de ser nativo ou estrangeiro.

A respeito da Formação de Professores, os demais estudantes tendem a considerar imprescindível para a Formação do Professor de PLE a gramática, a fonética e a fonologia da língua, como ilustram os dados exibidos gráfico 4.

Gráfico 4-Tipos de conteúdos oferecidos em Letras



Fonte: A autora, 2015.

Isso pode indicar a forte presença do saber do objeto de ensino, a língua, na crença sobre a Formação. Ainda é costume acreditar numa Formação de Professores que irá habilitar o futuro profissional baseada apenas no saber teórico, esquecendo-se que os conhecimentos da prática e, até mesmo, da geopolítica também são saberes docentes que compõem a Formação e habilitam, juntamente com o saber da língua, o professor de PLE.

A propósito dos aspectos geopolíticos da língua portuguesa, os estudantes-estagiários, por sua vez, indicam sentir falta de esses aspectos serem abordados mais explicitamente na graduação. A reação de todos foi de riso, ironizando o fato de não haver nenhuma disciplina desse tipo em Letras, como se observa na fala:

Seria interessante se houvesse. [risos] Vamos começar por aí. É... por outro lado, eu acho que o que a gente tem na faculdade já é um material útil [...] você pega, por exemplo, matérias que tentam mostrar ao máximo como a

língua se estrutura em várias partes do país, né? Você tem, por exemplo, as matérias que falam de dialectologia, né, que mostram como a língua se estrutura pelo país e isso faz com que a gente tenha que pensar como a gente vai se preparar pra mostrar todas as variantes porque, essas variantes, elas não são bem definidas, né, são variantes que têm diferenças mínimas algumas vezes. (Participante 1)

Esses estudantes tendem a associar aspectos geopolíticos do português à disciplina de Língua Portuguesa que trabalha a dialetologia. Não são exatamente o mesmo, mas é possível perceber um esforço dos estudantes em buscar na memória que têm das disciplinas de Letras aquelas que podem lhes auxiliar a desenvolver competências para dar aula de PLE. No entanto, isso é possível graças à vivência que possuem do EPLE, paralela aos seus Cursos de Letras. Um estudante sem essa vivência dificilmente alcançaria por si mesmo a abstração necessária para associar os conteúdos das disciplinas para fins do ensino de PLE, tanto que, em relação ao questionário, dentre os poucos que selecionaram os aspectos geopolíticos, a maioria é concluinte.

Tardif (2014) afirma que

Os mestres não possuem mais saberes-mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistema de normas e de princípios, etc.) cuja posse venha garantir sua mestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. O saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador; somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua mestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes. (TARDIF, 2014, p. 43-44).

Provavelmente o aluno concluinte já adquiriu um conjunto de conteúdos, além das disciplinas práticas de estágio, relativamente suficiente para que tenha condições de deslocar os saberes teórico-acadêmicos para os procedimentos de transmissão dos saberes, construção dos saberes didático-pedagógicos e refletir o ensino com mais profundidade, uma reflexão que deveria ocorrer desde o início da graduação, o que tende a confirmar a tese de Geraldini (apud RODRIGUES; HENTZ, 2011) de que é na prática que se torna professor.

Contudo, com relação à maioria dos estudantes informantes, que apontam a gramática, o uso, a fonética e a fonologia como imprescindíveis à formação adequada do professor de PLE, pode-se dizer que, de fato, prevalece entre eles a crença no objeto de ensino, e, mais uma vez, pelos trechos de fala destacados na categoria 1, os estagiários experimentam a necessidade de integrar os conteúdos aprendidos na faculdade para ensinar português para estrangeiros. Os sons da

língua, a morfossintaxe e o uso pragmático da língua não são ensinados separadamente como tendem a pensar a maioria dos estudantes de Letras questionados. A julgar pelo Quadro 3 (página 111), as disciplinas dos Cursos de Letras costumam se referir a assuntos de língua portuguesa e linguagem isolados, que giram em torno de texto, gramática e fonética/fonologia. Isso, provavelmente leva os estudantes informantes a acreditarem no ensino de gramática, uso, fonética e fonologia como necessários à formação para lhes dar condições de ensinar o alfabeto e sons da língua a estrangeiros.

Por isso, no geral, como se observa, os estudantes demonstram uma tendência a considerar as disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística como conteúdos oferecidos pelos Cursos de Letras que habilitam o futuro professor de português a dar aula para estrangeiros. Uma outra questão a respeito disso é, sobretudo quanto à disciplina da UERJ de “Metodologia do Ensino de LP” (Quadro 3), que, novamente, tem suas práticas baseadas nos PCNs, conciliando com a visão de ensino de português para brasileiros falantes nativos e com a visão de Formação de Professor eminentemente pautada no objeto de ensino.

Isso parece confirmar a tendência da maioria dos estudantes de Letras em acreditar que a Formação de Professores deve ser baseada essencialmente em conhecimentos teóricos. Isso não quer dizer que dominar os conteúdos do objeto de ensino não seja relevante ou seja algo menor, mas é possível de ser um indício para os conteúdos ensinados em Língua Portuguesa e Linguística que não levam à reflexão do ensino de português também para aqueles que não o falam, por meio de comparações com outras línguas, por exemplo, como faz a UnB (Quadro 1). A tendência de ensinar conteúdos compartimentados ou disassociados não contribuem para a reflexão do conhecimento gramatical e linguístico para fins de ensino a não falantes.

4.2.3 Categoria 3: Necessidade de formação específica de professores de PLE

Tendo-se visto o interesse internacional pela língua portuguesa (Meyer, 2015) e refletindo-se sobre a necessidade de uma formação específica para de professores de PLE menos incipiente (Meyer, 2015; Ribeiro, 2015), foram

observados nesta categoria quantos estudantes nunca tiveram experiência com ensino de PLE, o que pensam sobre a área e o que os estudantes-estagiários pensam sobre a oferta de Licenciaturas que habilitam a dar aula de PLE. A partir das respostas dos estudantes é possível observar se de fato essa necessidade é sentida entre eles e de que forma.

A fim de se traçar uma relação mais segura entre crenças de estudantes informantes e crenças de estudantes-estagiários, quase a totalidade, dentre os 84 estudantes, nunca tiveram experiência com EPLE. Isso propicia perceber opiniões de quem não tem vivência nem conhecimento teórico na área, sem influência de experiências que poderiam “mascarar” os dados ou conduzir a pesquisa a “erros”, uma vez que os indivíduos não seriam tão leigos na área.

Sobre o que pensam da área de ensino de PLE, pode-se dizer, de forma geral, que os informantes tendem a definí-la como uma área em expansão e de internacionalização da língua e da cultura do Brasil. Apesar disso, a maioria também não considera aspectos geopolíticos relacionados ao português como conteúdos indispensáveis a essa Formação “específica” e que faz parte das disciplinas das Licenciaturas em Letras com habilitação em PLE (Quadro 1 da seção 2.4). Por isso também se diz que as crenças podem não ser coerentes entre si (BARCELOS, 2007). Como os estudantes só possuem vivência da Formação “geral”, não se dão conta da relevância de questões geopolíticas nas discussões de ensino de PLE, o que parece reforçar a ideia de os conteúdos oferecidos nos Cursos de Letras serem, no geral, voltados para (a descrição de) o objeto de ensino da língua portuguesa. Subjaz desse fato, portanto, a crença do professor “conteúdista”, dotado do saber que irá transmitir aos alunos, de modo passivo, sem interação/integração, se afastando da ideia de “tomada de consciência do papel do professor” (DUTRA, 2009) e de professor reflexivo (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), que humaniza seu trabalho a partir do momento em que leva em conta a interação com os alunos.

Sobre as Licenciaturas em Letras com habilitação em PLE, os estudantes-estagiários esboçam sorrisos, imaginando se sentirem realizados, o que pode ser traduzido como a falta de Formação “específica” nos Cursos “clássicos” de Letras. As falas a seguir exprimem o pensamento do grupo:

Acho legal. [...] Eu acho que isso é um sonho de todos nós aqui [risos]. É o sonho de consumo em língua portuguesa da gente, ter um curso desse voltado pra essa formação porque eu acho que daria pra gente mais instrumentos, mais conhecimento, tiraria muitas dúvidas [...] e que a gente não consegue tirar todas porque só no dia-a-dia é que elas aparecem. Mas,

eu acho, pelo menos, eu digo por mim, eu acho que pela cara de todo mundo [risos] seria o sonho de consumo de todos nós. (Participante 1)

Seria, realmente. Mas, eu acho que além de se ter essa habilitação, eu acho que talvez uma outra questão importante seria ter mais eventos que abordassem esse tema né, porque, até onde eu sei, pelo menos aqui na faculdade, a gente teve esse ano um, né, um evento que foi realmente um grande evento, com a participação de outras universidades que têm muito forte esse estudo de português pra estrangeiros, né? Mas eu sinto muita falta de eventos que abordem esse tema, né, porque eu penso que esses eventos são fundamentais, né, eventos que chamem os estudantes de Letras pra se atentar a isso, porque, tudo bem, você vai criar uma nova habilitação, seria muito interessante, seria muito bom, seria revolucionário até, mas eu acho que se ele não tem a mínima noção do que vai acontecer também, ele talvez fique um pouco perdido: “peraí, português pra estrangeiros? Que que é isso?” [...] Seria fundamental, seria importante ter um curso, uma licenciatura, uma habilitação de português pra estrangeiros, mas eu acho que o meio acadêmico precisa de mais atenção com isso, né, eventos, enfim, palestras sobre isso. (Participante 2)

A questão de fazer eventos acadêmicos que divulguem mais a área de ensino de PLE levantada pelo participante 2 vai, de certa forma, ao encontro do que se pode concluir, em linhas gerais, com esta pesquisa. Uma maneira de evitar o desconhecimento da área é a integração de assuntos específicos do ensino de PLE às Licenciaturas “gerais” de Letras. No fundo, devido a todos os tipos de demandas de Formação de Professores de Português para Estrangeiros que vêm ocorrendo e aumentando e devido à tendência global de pessoas de diferentes línguas, nacionalidades e etnias conviverem num mesmo espaço, uma Formação “específica” isolada da Formação “geral” e vice-versa não seria suficiente para habilitar o futuro profissional a atender aos diversos públicos com os quais ele pode se deparar. Nesse sentido, mesmo com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (2011), que preveem que a Universidade ofereça conhecimentos que prepare o profissional para o mercado de trabalho, percebe-se que a Universidade ainda não contempla a Formação de Professores de Português para o EPLE.

4.2.4 Relacionando as categorias

Na primeira categoria, informantes e estudantes-estagiários concordam quanto a haver diferenças entre o EPLE e o EPLM, mas apontam caminhos diferentes para justificá-las. Para estes a diferença está na maneira de ensinar, enquanto para aqueles está no conteúdo que se ensina a estrangeiros, indicando

especialmente o gramatical e fonético. Ao mesmo tempo, na segunda categoria, os informantes pensam que o professor nativo é o mais adequado ao EPLE pela proficiência natural na língua e pela vivência da cultura que lhe proporciona o conhecimento profundo das nuances de fala. Já os estudantes-estagiários oscilam quanto ao tipo de falante mais adequado a dar aula, porém, são unânimes em acreditar que, pelo menos, o professor nativo precisa ter formação “específica”.

Quanto às disciplinas das Licenciaturas “gerais” e de PLE, principalmente as de Língua Portuguesa da UERJ e da UnB, são percebidas diferenças da Formação de Professores, a partir da prática de ensino de conteúdos isolados inferida pelos assuntos abordados nas ementas da UERJ e pela prática de ensino de conteúdos integrados inferida em disciplinas que tratam de interdisciplinaridade, interculturalidade, comparações entre a língua portuguesa e outras línguas e geopolítica do português. Contudo, os estudantes-estagiários, graças à experiência, ainda que pouca, com o EPLE, buscam relacionar a formação que recebem nas aulas da graduação com a prática do estágio em PLE, refletindo sobre os mesmos assuntos que costumam abordar as Licenciaturas de PLE.

Por sua vez, os informantes, que demonstraram não possuir conhecimentos teórico-práticos sobre esse ensino, acreditam que o conhecimento metalinguístico é o que mais habilita tanto o aluno estrangeiro a falar português quanto o professor a dar aula de PLE, uma vez que contam apenas com a formação “geral” em língua portuguesa oferecida em Letras. Isso revela, ainda, uma questão que não havia sido pensada na análise propriamente, o ensino de um mesmo conteúdo para o aluno e para o professor, conduzindo à crença numa prática de ensino a partir de um material didático “pronto”, que não lhes exija o planejamento de aulas.

No entanto, foi visto que mesmo os padres dos primeiros anos de implantação do português escreviam catecismos adaptados aos índios, que se assemelhavam a um roteiro de atividades catequéticas, com descrições minuciosas de cerimônias, em forma de diálogos, conforme o *Catecismo na lingua brasílica*, de Pedro Crasbeeck (1618). Também escreviam autos e cantos para serem teatralizados e dançados pelos índios, como o *Auto representado na festa de São Lourenço* (ANCHIETA apud MEC, 1973, [s.p.]). Portanto, a crença que se tem de que a seleção de conteúdo é a mesma para formar um professor e para formar um aluno não terá surgido do período colonial.

Assim, os informantes constroem uma imagem de ensino de PLE bastante próxima à do ensino de ensino de PLM, embora ao mesmo tempo acreditem haver diferença entre ambos tipos de aula. Soma-se a isso o fato de que os quatro estudantes que responderam já ter tido alguma experiência com EPLE revelaram ser com aulas particulares e outros que indicaram o professor estrangeiro como o mais adequado especificaram que a nacionalidade deveria ser a mesma do aluno ou que falasse a mesma língua do aluno. Portanto, a imagem que fazem do EPLE próxima a do EPLM tende a ser monocultural e homogeneizadora.

Já os estudantes-estagiários constroem uma imagem de EPLE intercultural, com um professor que tenha conhecimento gramatical para refletir sobre fatos e comportamentos linguísticos do brasileiro, sem fazer para o aluno estrangeiro, que busca se comunicar em português, a mesma seleção de conteúdo que ele, como estudante de Letras e futuro professor deve ter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a visão historiográfica desta pesquisa, é recuperada a memória de fatos que não costumam ser abordados e que trazem práticas de ensino pouco imagináveis para aquele tempo. Por isso, fatos e relatos “perdidos” ou “apagados” pelo foco dado a outros propiciam a vinculação “equivocada” de um modo de ensino tradicional a práticas que, no fundo, correspondem a outra época ou outro momento na história. Nessa direção, crenças ditas atuais e práticas de ensino ditas “modernas”, como o trabalho com música e uma aula mais demonstrativa que explicativa, podem indicar mais uma continuidade de uma antiga mentalidade do que propriamente uma mudança de visão e postura. Em contrapartida, também é possível observar que concepções contemporâneas subjacentes à Formação de Professores de Português correspondem a uma visão de ensino tradicional relacionadas a práticas do passado jesuítico europeu que fomentaram a classificação que se faz hoje de ensino de gramática tradicional. Então, as primeiras práticas de ensino do processo de implementação do português no Brasil são tradicionais numa perspectiva histórica, mas não necessariamente metodológica, uma vez que também visavam à comunicação.

Assim, as crenças dos estudantes em formação “específica” tendem a se coadunar com práticas e crenças aparentemente “modernas”, mas que já haviam sido implantadas nos tempos coloniais, durante o processo de implantação da língua portuguesa no Brasil. Contudo, as crenças dos demais estudantes de Letras, em processo de formação “geral”, tendem a se aproximar de crenças entendidas como “tradicionais”, mas que estão presentes até hoje em práticas de ensino que concebem a língua como homogênea, assim como seu público-alvo, e que foram implantadas após a Independência.

Nota-se que enquanto ainda são estudantes de Letras, em formação “geral”, concebem a Formação de Professores centrada nos conhecimentos do objeto de ensino, e quando se formam e passam a atuar na profissão, dão por falta saberes interculturais e didático-pedagógicos durante sua formação, aspectos, em certa medida, mais contemplados pelas Licenciaturas de Letras com habilitação em PLE. A conclusão à que se chega sobre esse fenômeno é que o EPLE, por ser caracterizado por um público heterogêneo, requer, de forma mais nítida do que o

EPLM, a mudança de postura de um professor “conteúdistas”, tradicional, para a de um professor com múltiplas habilidades, uma vez que precisa atender a necessidades diferentes numa mesma sala de aula. Com isso, essas Licenciaturas, sobretudo a UnB, tendem a contemplar na formação desse profissional aspectos culturais e didáticos aliados à língua, para fins de seu ensino e não (só) de sua descrição, o que pode ser entendido como um resgate da concepção de humanismo clássico usada pelas jesuítas no período colonial e que, após sua expulsão, foi reinterpretada e difundida até hoje nos Cursos “clássicos” de Letras. O humanismo que faz parte desses Cursos universitários está mais relacionado aos conteúdos das disciplinas que compõem seus currículos do que à sua proposta integradora de formação do homem.

Por último, tendo-se visto a necessidade de professores aptos a atender um público cada vez mais heterogêneo, composto tanto por falantes nativos quanto por estrangeiros de vários países, as Licenciaturas de Letras devem dar conta de uma formação múltipla e reflexiva de professores. Para tanto, sugere-se não uma Formação “específica” de Professores de PLE, mas uma Formação “geral” abrangente, que habilite o futuro professor a lecionar português em diversos contextos e lhe dê condições de poder dizer de outra forma a frase que abre esta dissertação: “Eu tenho a letra e a palavra”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. Tradução da 1ª versão brasileira: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALBUQUERQUE, Adriana; MEYER, Rosa Marina (Org.). *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. São Paulo: Pontes, 2011.

ALMEIDA, Patricia Maria Campos de. *A elaboração da opinião desfavorável em português do Brasil e sua inserção nos estudos de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E)*. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp027988.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; GATTI, Bernadete Angelina. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

ASSUNÇÃO, Carlos; FONSECA, Maria do Céu. *A arte de Grammatica da Lingoa mais usada na costa do Brasil, de José de Anchieta, no quadro da gramaticalização de vernáculos europeus*. Portugal: Universidade do Porto, [19--]. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4555.pdf>>. Acesso em: 29 fev 2016.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982007000200006>. Acesso em: 29 fev. 2016.

BARROS, João de. *Grammatica da Lingua Portuguesa*. 1540. Versão fac-símile. Disponível em: <<http://purl.pt/12148>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

BARROS, José D'Assunção. O campo histórico: considerações sobre as especialidades na historiografia contemporânea. *Revista Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 9, n. 3, p. 230-239, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/6433>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Os línguas e a gramática tupi no Brasil (século XVI). *Actes: La "découvert" des langues et des écritures d'Amérique*, Paris, v.19-20 (Coleção Ameríndia), n. 7-11, p. 3-14, set. 1995. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12262136-Os-linguas-e-a-gramatica-tupi-no-brasil-seculo-xvi.html>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. *Revista Interdisciplinar*, Sergipe, v. 6, n. 6, p. 35-56, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/8435763-A-lingua-portuguesa-na-escola-percurso-e-perspectiva.html>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Uma história dos estudos sobre a linguagem no Brasil: gramáticas coloniais, diversidade linguística e processos histórico-sociais. *Revista Todas as Letras Q*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 112-127, 2011. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/3734/2971>>. Acesso em: 29 fev 2016.

BERVIAN, Pedro A.; CERVO, Amado L.; SILVA, Roberto da. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuíticos do Brasil colonial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 693-751, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/12.pdf>>. Acesso em: 29 fev 2016.

_____. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171-195, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a09.pdf>>. Acesso em: 29 fev 2016.

BOMENY, Helena Maria Bousquet; SCHWARTZMAN, Simon; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: FGV, 2000.

BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. *Dicionário crítico de Sociologia*. Tradução: Maria Letícia Guedes Alcoforado e Durval Ártico. São Paulo: Ática, 1993.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 3.691?, de 6 de fevereiro de 1939*. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=11996>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Immigration & colonization council (Presidency). *Modern Brazil*. Rio de Janeiro. 1949. Versão *fac-símile*. Disponível em: <<http://memoria.org.br/pub/meb000000394/modernbrazilreso1949bras/modernbrazilreso1949bras.pdf>>. Acesso em: 29 de fev. 2016.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 29 de fev. 2016.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 29 de fev. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm>. Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 de fev. 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Portuguesa*. Brasília. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 29 de fev. 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Ensino Médio*. Brasília. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 29 de fev. 2016.

_____. *Parecer CNE/CP nº 09 de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 29 de fev. 2016.

_____. *Parecer CNE/CES nº 492 de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 29 de fev. 2016.

_____. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 29 de fev. 2016.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais (OCNs)*. Brasília. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 29 de fev. 2016.

_____. *Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Brasília. 2013. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>>. Acesso em: 29 de fev. 2016.

_____. *Projeto de Lei do Senado nº 288 de 2013*. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/113700>>. Acesso em: 29 de fev. 2016.

BULHÕES, Arthur Feitosa de; RIBEIRO, Marília de Azambuja. Os colégios jesuítas de Portugal e a Revolução Científica: Inácio Monteiro e a recepção das novas teorias da luz em Portugal. *Revista Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 18, n. 1, p. 27-34, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.uc.pt/ruas/links/ribeiro>>. Acesso em: 29 fev 2016.

CABRAL, Álvaro. *Dicionário de Psicologia e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1997.

CARNEIRO, Marisa Mendonça; COSTA, Ceriz Graça Bicalho Cruz. O papel da consciência fonológica na aprendizagem de leitura em português como segunda

língua. In: DELL'ISOLA, Regina L. Péret; JÚDICE, Norimar (Org.). *Português-língua estrangeira: novos diálogos*. Niterói, RJ: Intertexto, 2009.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil. *Revista Politeia: História e Sociedade*. Vitória da Conquista, BA, v. 7, n. 1, p. 85-102, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/article/viewFile/224/242>>. Acesso em: 29 fev 2016.

CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. 3. ed. v. 68. São Paulo: Nacional, 1979.

CONSORCIO INTERCULTURAL. *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. 1. ed. México, D. F.: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004.

CRASBEECK, Pedro. *Catecismo na lingua brasílica*. 1618. Versão fac-símile. Disponível em: <<http://purl.pt/22940>>. Acesso em: 29 fev 2016.

CYRANDA, Lúcia Furtado de Mendonça; SILVA, Vanessa Souza da. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 27, jul./dez. p. 271-287, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/7484/5789>>. Acesso em: 29 fev 2016.

DAHER, Andréa. Escrita e conversão: a gramática tupi e os catecismos bilíngues no Brasil do século XVI. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 8, p. 31-43, mai./ago. 1998. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_05_ANDREA_DAHHER.pdf>. Acesso em: 29 fev 2016.

DUTRA, Anelise. A formação inicial do professor de língua. In: JÚDICE, Norimar; DELL'ISOLA, Regina L. Péret (Org.). *Português-língua estrangeira: novos diálogos*. Niterói, RJ: Intertexto, 2009.

FARIA, Ernesto. *Introdução à didática do Latim*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1959.

FINBOW, Thomas Daniel. As categorias metalinguísticas tupinambá/língua geral e latim/romance: alguns paralelos sociofilológicos. In: FREIRE, José Ribamar Bessa; LAGORIO, Consuelo Alfaro; ROSA, Maria Carlota (Org.). *Políticas de línguas no Novo Mundo*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

FIORIN, José Luiz. A criação dos Cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. *Revista Línguas & Letras*. Paraná, v. 7, n. 12, p. 11-25, 1º sem. 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/887>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

FRANCO, Antonio. *Cartas do Brasil (1549-1560)*. Rio de Janeiro. 1931. Versão fac-símile. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/00381610>>. Acesso em: 29 fev 2016.

GALIAN, Cláudia V. A.; PENIN, Sonia T. S.; VALDEMARIN, Vera. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)*. Brasília, v. 95, n. 239, jan/abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a04v95n239.pdf>>. Acesso em: 29 fev 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. V. 10. Brasília: Líber Livro, Série Pesquisa em Educação, 2005.

GERENCIA Social Ignaciana. *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu (1599)*. Tradução: *Universidad de Comillas*. Espanha. 1999. Disponível em: <http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Identidad%20Ignaciana%20-%20Modulo%20del%20DGS/PARTE_2_APOYO_2._RATIO_documento_oficial_1599.pdf>. Acesso em: 29 fev 2016.

JÚDICE, Norimar. Representações do Brasil dos anos 40 e 90 em textos de materiais didáticos para o ensino de português para estrangeiros. In: MEYER, Rosa Marina de Brito; REBELO, Ida Maria da Mota (Org.). *Português para estrangeiros: territórios e fronteiras*. Disponível em: <<http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/publicacoes/ccci/Textos%20revisados/Representa%C3%A7%C3%B5es%20do%20Brasil%20dos%20anos%2040%20e%2090.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LABORATÓRIO de História Oral e Imagem, UFF. In: CARMO, Laura do; LIMA, Ivana Stolze (Org.). *História social da língua nacional 2: Diáspora africana*. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

LYONS, John. *Linguagem e Lingüística: uma introdução*. Tradução: Marilda Winkler Averburg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional LTC, 2011.

LEITÃO, Ana Rita Bernardo. Sentidos da instrução dos ameríndios em língua portuguesa (séculos XVI a XVIII). *História: questões & debates*, Curitiba, n. 60, jan./jun. 2014.

LUNA, José Marcelo Freitas de. Por uma historiografia da formação de professores de português como língua estrangeira nos Estados Unidos. In: LUNA, José Marcelo Freitas de (Org.). *Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2012.

LUNA, José Marcelo Freitas de. *O português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Blumenau, SC: Edifurb, Univali, Itajaí, 2000.

LUZ, Leandro Tadeu Alves da. Discutindo o conceito de crenças na formação inicial do professor de línguas: reflexões sobre um conceito em consolidação. *Trab. Lingüística Aplicada*. Campinas, v. 46, n. 2, p. 247-262, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132007000200008>. Acesso em: 29 fev. 2016.

MAHER, Tereza Machado. O ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas. *Revista Em Aberto*. Brasília, v. 14, n. 63, p. 69-77, jul./set. 1994. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me000636.pdf>> Acesso em: 29 fev. 2016.

MEYER, Rosa Marina de Brito. A nova presença internacional da língua portuguesa. In: ALBUQUERQUE, Adriana; MEYER, Rosa Marina (Org.). *Português: Uma língua internacional*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015.

MENDES, Edeleise (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

NADAI, Elza. Fernando de Azevedo e a formação pedagógica do professor Secundário: o Instituto de Educação. *Revista da Faculdade de Educação USP*. São Paulo, v. 20, n. 1-2, p. 151-172, 1994. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33543>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

NOBRE, Wagner Carvalho de Argolo. *Introdução à história das línguas gerais no Brasil: processos distintos de formação no período colonial*. Dissertação (Mestrado). Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/8334/1/Wagner%20Carvalho%20de%20Argolo%20Nobre.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Projetos de formação escolar para escolas em áreas de fronteira. *Revista da ANPEGE*. Dourados, MS, v. 7, n. 1 (número especial), p. 205-216, out. 2011. Disponível em: <<http://anpege.org.br/revista/ojs-2.4.6/index.php/anpege08/article/view/156>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Tese (Doutorado) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/PachecoDGLC.pdf>>. Acesso em: 29 fev 2016.

PAGANI, Carlo. A imigração italiana no Rio de Janeiro e a educação para os filhos dos imigrantes (1875-1920). In: MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves (Org.). *Histórias de pesquisa na Educação: pesquisas na história da Educação II*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

PEIXOTO, Afranio. Introdução. In: *Cartas do Brasil (1549-1560)*. Rio de Janeiro. 1931. Versão *fac-símile*. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/00381610>>. Acesso em: 29 fev 2016.

PETTER, Margarida. Línguas africanas no Brasil: vitalidade e invisibilidade. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (Org.). *História social da língua nacional 2: Diáspora africana*. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PINTO, Alexandre Dias. A institucionalização do Português Língua Não Materna em Portugal. *Revista Proformar*, Portugal, v. 21, p. 1-20, 2007. Disponível em: <http://proformar.pt/revista/edicao_21/institucionaliza_portugues.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

PINTO, Paulo Feytor. Contributos para um modelo de formação de professores de português língua não materna. In: BIZARRO, Rosa; FLORES, Cristina; MOREIRA, Maria Alfredo (Org.). *Português língua não materna: investigação e ensino*. Lisboa, Portugal: Lidel Edições Técnicas, 2013. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4899>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

PUC-Rio. *Curso de Formação de Professores de Português para Estrangeiros*. Disponível em: <www.cce.puc-rio.br>. Acesso em: 29 fev. 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. De alfabetização a letramento: Afinal, o que há nessa guinada? In: RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Org.). *Formação para o letramento: contextos, práticas e atores*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensinar aprendendo e aprender ensinando: a formação docente como eixo norteador da área de Português Língua Não Materna (PLNM) na UERJ. In: MEYER, Rosa Marina; ALBUQUERQUE, Adriana (Org.). *Português: Uma língua internacional*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015.

_____. Sobre a formação de professores de PLE no contexto da nova “Geração Lusofonia”. In: SIMÕES, Darcilia M. P. (Org.). *Semiótica, linguística e tecnologias de linguagem*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2013.

_____. Práticas de letramento escolar em perspectiva integradora: por um meio ambiente linguístico-cultural favorável à aprendizagem. In: RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Org.). *Formação para o letramento: contextos, práticas e atores*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

RIBEIRO, Jaçanã. Escrita e poder: uma leitura do referencial curricular nacional para escolas indígenas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 15-34, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982007000200002>. Acesso em: 29 fev. 2016.

RIBEIRO, Maria Lúcia Ortiz. *O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá – MS (BR)*. Dissertação (Mestrado) – UFMS, Corumbá, MS, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1767/1/Maria%20Lucia%20Ortiz%20Ribeiro.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

RODRIGUES, Nara Caetano; HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os

saberes da prática. *Fórum Lingüístico*. Florianópolis, v. 8, n. 1, jan./jun, p. 55-73, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n1p55>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

ROSA, Maria Carlota. Sobre uma proposta missionária de grafia de segunda língua no Brasil de Seiscentos: Pedro Dias e o quimbundo. In: FREIRE, José Ribamar Bessa; LAGORIO, Consuelo Alfaro; ROSA, Maria Carlota (Org.). *Políticas de línguas no Novo Mundo*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

RUSSO, Mariagrazia. O ensino linguístico dos Jesuítas e a oposição no Século das Luzes. *Revista Brotéria. Cristianismo e Cultura* (número especial *A expulsão dos Jesuítas 250 anos. 1759-2009*), Portugal, v. 169, p. 209-224, ago./set. 2009. Disponível em: <<http://www.bicentenariosj.com.br/jst/pessoa/temp/anexo/1/7173/9637.pdf>>. Acesso em: 29 fev 2016.

SANTOS, Fernanda. Educação para a ação e não para a fruição: projeto de globalização de colégios da Companhia de Jesus na modernidade. *Associação Brasileira de História das Religiões*, São Luís, MA, v. 13, p. 1-13, mai./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/viewFile/503/331>>. Acesso em: 29 fev 2016.

SERAFIM LEITE, S. I. *Monumenta Brasiliae I (1538-1553)*. Roma. 1956. Versão *fac-símile*. Disponível em: <<https://archive.org/details/monumentabrasili01leit>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. *Monumenta Brasiliae II (1553-1558)*. Roma. 1957. Versão *fac-símile*. Disponível em: <<https://archive.org/details/monumentabrasili02leit>>. Acesso em: 29 fev 2016.

_____. *Monumenta Brasiliae III (1558-1563)*. Roma. 1958. Versão *fac-símile*. Disponível em: <<https://archive.org/details/monumentabrasili03leit>>. Acesso em: 29 fev 2016.

_____. *Monumenta Brasiliae IV (1563-1568)*. Roma. 1957. Versão *fac-símile*. Disponível em: <<https://archive.org/details/monumentabrasili04leit>>. Acesso em: 29 fev 2016.

SOCIETATIS IESU. *Monumenta Paedagogica: quae primam rationem studiorum (1586)*. Madrid, Espanha. 1901. Versão *fac-símile*. Disponível em: <<https://archive.org/details/monumentapaedago00gome>>. Acesso em: 29 fev 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Cursos de Letras*. Disponível em: <www.letras.ufba.br>. Acesso em: 29 fev. 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Listagem de disciplinas da UnB*. Disponível em: <<https://matriculaweb.unb.br>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. *Plano político-pedagógico*. Disponível em: <www.iel.unicamp.br>. Acesso em: 29 fev. 2016.

ANEXO A – Quadro 3 – Licenciaturas em Letras com habilitação em português (continua)

	LICENCIATURAS EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS (Rio de Janeiro)
UNIVERSIDADES	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS E ELETIVAS E ASSUNTOS TRATADOS NAS EMENTAS (grade/fluxograma/ementas)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Tempo mínimo de formação: 4 anos Campi: Maracanã e São Gonçalo (FFP)	1. Em oito disciplinas de LP: construção do texto; gêneros textuais; norma padrão; interação verbal; adequação da língua ao contexto social; expressão e leitura; classes de palavras; processos de formação de palavras; termos da oração e suas funções; regência e concordância nominal e verbal; padrões frasais do português; particularidades da sintaxe do português, semântica e estilística contemporâneas; versificação do português e estilística; particularidades de textos literários brasileiros; fonética e fonologia; história interna e externa da língua portuguesa; dialetologia; LP como objeto de ensino.
	2. Na habilitação "Português/Literatura": dois semestres de LE instrumental, línguas clássicas ou modernas, Latim obrigatório para todas as habilitações de português.
	3. Em Metodologia do Ensino de LP: objetivos e problemas atuais do ELP no Ensino Fundamental e Médio, baseando-se nos PCNs; distinção entre tipos de gramáticas; português padrão do Brasil e nas gramáticas; análise e elaboração de MD.
	4. Em Linguística Aplicada ao ELM (obrigatória para Português/Literatura e eletiva para as demais): teorias de ensino e práticas pedagógicas de ELM; multiletramentos; discurso, identidade/subjetividade; leitura e escrita em LM.
	5. Em Linguística Aplicada ao Ensino de LE (obrigatória para todas as habilitações de português, exceto Português/Literatura): interlíngua; aquisição de L2; competência comunicativa; aspectos sociais, afetivos, cognitivos e discursivos da aquisição de L2.
	6. Em quatro disciplinas de Linguística: correntes linguísticas, noções de gramática, método comparativo de línguas; ambientes de interação e aspectos biológicos de aquisição. Nas habilitações de português da FFP: sócio e psicolinguística no processo de ensino-aprendizagem de L1/L2, norma padrão e variações regionais, aplicações pedagógicas relacionadas à situação comunicativa e à competência pragmático-discursiva. Os mesmos tópicos constam no <i>campus</i> Maracanã em disciplinas de LP.
	7. Na habilitação de Português/Literatura: obrigatórias cinco disciplinas de Linguística. Estudos sobre filosofia da linguagem, subjetividade, semiologia e ciência linguística.
	8. Duas disciplinas de filologia românica (obrigatórias para Português/Literatura nos dois <i>campi</i> : comparação da LP com a sua origem latina e com outras línguas românicas.
	9. Políticas públicas em educação (obrigatória para todas as habilitações de português): leis educacionais, ensino no Brasil, DCNs e implementação de reformas educacionais.
	10. Cultura portuguesa (obrigatória para todas as habilitações de português): formação do povo português e de sua nacionalidade, manifestações culturais produzidas por Portugal.
	11. Cultura brasileira (obrigatória para todas as habilitações de português do <i>campus</i> Maracanã): conceito de cultura baseado na Antropologia, na História e na Filosofia.
	12. Dois disciplinas eletivas de PL2 e PLE (para todas as habilitações do <i>campus</i> Maracanã): diferenças entre LM, LE e L2; língua e identidade; abordagens do EPL2; especificidades de PL2; estratégias de EPL2; avaliação e produção de MD.
	13. Planejamento de MD para o EPL2 Surdos (obrigatória para todas as habilitações).
Universidade Federal Fluminense (UFF) Tempo mínimo de formação: 4 anos (português/literatura) 4 anos e meio (português/grego) 5 anos (demais cursos) Campus: Graciosa	1. Em oito disciplinas de LP: de forma geral, os mesmos assuntos elencados nas disciplinas de LP da UERJ. Há duas disciplinas de língua latina.
	2. Três disciplinas de linguística: correntes linguísticas, teorias de aquisição da linguagem, aplicadas ao ensino de língua materna.
	3. Organização da educação no Brasil: DCNs; formação profissional em nível superior; aspectos históricos, filosóficos, políticos, normativos e técnico-pedagógicos da educação básica e superior; organização do ensino e elementos do processo histórico do Brasil.
	4. Quatro disciplinas de Estágio Supervisionado (não especificado se em LM, LE ou Literatura): planejamento; práticas pedagógicas; currículo; LD; interdisciplinaridade; sala de aula; escola; conteúdo; avaliação e novas tecnologias.
	5. Uma disciplina eletiva voltada ao ensino de PLE : espaços de difusão do PB como LE; abordagens de ensino-aprendizagem de PB para falantes de outras línguas; etapas do processo de ensino-aprendizagem; análise e elaboração de MD para PBE. (Não há disciplinas voltadas para o ensino de PL2 para Surdos e/ou Indígenas.

ANEXO A – Quadro 3 – Licenciaturas em Letras com habilitação em português (conclusão)

<p>Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Tempo mínimo de formação: 4 anos Campus: Ilha Gov. Eunício</p>	<p><i>Ementas não disponíveis. Informações abaixo constam nos fluxogramas das habilitações.</i></p>
	<p>1. Disciplinas de língua portuguesa: em geral, variação em LP, fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, história da língua portuguesa, semântica, pragmática e EPLM.</p> <p>Outras disciplinas: duas disciplinas de didática de português e literatura; uma disciplina sobre educação brasileira; duas disciplinas obrigatórias de grego e quatro de latim; quatro disciplinas de linguística; uma disciplina de cultura brasileira; uma disciplina de LIBRAS.</p> <p>2. Uma disciplina voltada ao ensino de PLE (obrigatória apenas para a habilitação Português/Literaturas e eletiva para as demais habilitações de português).</p>

Fonte: A autora, 2015.

ANEXO B – Quadro 4 – Licenciatura em Letras e Artes com habilitação em português

	LICENCIATURA EM LETRAS E ARTES COM HABILITAÇÃO EM PORTUGUÊS (Rio de Janeiro)
UNIVERSIDADE	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E ELETIVAS E ASSUNTOS TRATADOS NAS EMENTAS (grade/fluxograma/ementas)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) Tempo mínimo de formação: 4 anos Campus: Urca (Praia Vermelha)	O curso se baseia na habilitação de português/literaturas e agrega disciplinas voltadas para o universo das Artes.
	1. Cinco disciplinas de estudos linguísticos e gramaticais da língua portuguesa voltadas para estudos de morfologia, sintaxe, fonética e fonologia, história da língua portuguesa e filologia românica e semântica. Não tem estudos obrigatórios de línguas clássicas.
	2. Duas disciplinas de linguística pelas quais se abordam as correntes teóricas e são comparadas entre si.
	3. Oralidade: etnografia da fala, da conversação e de outras categorias verbo-vocais e variações (pidgins, gírias, jargões).
	4. Disciplinas sobre cultura literária, abordando as produções brasileiras desde o período colonial aos dias atuais.
	5. Disciplinas voltadas para o estudo de textos, abordando-se correntes literárias, tipologias e gêneros, estética, sociedade, arte, leitura, escrita e história da literatura e da escrita e leitura.
	6. Disciplinas de produção textual para exercitar a escrita: ritmo; prosódia; estilo; espaço; tempo; sujeito; sequência; roteiro; ensaio; poema; dramaturgia; narração.
	7. Disciplina de estudos da literatura portuguesa do século XIII ao XXI.
	8. Disciplina de crítica literária: forma, estética, estilística, correntes críticas, etc.
	9. Dinâmica e organização escolar: funcionamento da escola, avaliação; currículo; níveis escolares; educação básica e superior.
	10. Literatura e outros códigos: comparação da literatura com outras artes ao longo da história (jornal, fotografia, cinema, música, pintura, televisão, propaganda, hipermídia).
	11. Quatro estágios supervisionados obrigatórios: produção editorial com fins didáticos; produção de texto didático sobre história da literatura e da leitura; plano de pesquisa e de atividades docentes.
	12. Historiografia literária: conceito de história; pesquisa histórica em literatura; narrativa/história; história oral; antropologia; história cultural; ritmos temporais; passado/presente.
	13. Abordagens especiais em língua portuguesa e ensino: língua; norma culta; variação linguística; gramática do texto oral e escrito; práticas do ensino de língua portuguesa.
	14. Indústria cultural e linguagens audiovisuais.
	15. Estudos de literatura africana de língua portuguesa.
	16. Abordagens especiais em análise do texto literário e ensino: práticas de análise de texto com vistas ao ensino.
	17. Didática: interdisciplinaridade; a didática como disciplina de organização do trabalho pedagógico e de controle e emancipação da prática educativa.
	18. Historiografia da literatura brasileira.
	19. Abordagens especiais em produção textual e ensino: interlocução; leitura; produção textual; estratégias de ensino.
	20. Abordagens especiais em língua, literatura, cultura digital e ensino: produção de material didático digital.
	21. Literatura e cultura digital: oficina de produção textual e prática digital (computador, internet, celular, <i>videogame</i> , <i>youtube</i> , <i>twitter</i> , comunidades virtuais).
	22. Disciplinas voltadas para a produção de TCC
	23. Literatura comparada (disciplina obrigatória).
	24. Análise das estruturas dramáticas (disciplina eletiva).
	25. Análise das concepções do texto dramático (disciplina eletiva).
	26. Alfabetização, leitura e escrita (disciplina eletiva).
	27. Antropologia da cultura brasileira (disciplina eletiva).
	28. Cultura greco-latina (disciplina eletiva).
	29. Dramaturgia (disciplina eletiva).
	30. Dramaturgia brasileira (disciplina eletiva).
	31. LIBRAS (disciplina obrigatória).
	32. História da Música Popular Brasileira (MPB) (disciplina eletiva).
33. História das práticas editoriais brasileiras (disciplina eletiva).	

ANEXO C – Questionário semi-aberto

PESQUISA SOBRE DOCÊNCIA EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Solicitamos sua colaboração em responder às seguintes perguntas. Exprese livremente sua opinião, você não será identificado. Obrigada por participar desta pesquisa.

Ano de Ingresso no Curso de Letras _____ Habilitação _____
 Nacionalidade: _____

1) Você acredita que há diferenças entre o ensino de português para brasileiros e o ensino de português para estrangeiros? () SIM () NÃO

Em caso afirmativo, liste quais seriam tais diferenças:

a) _____ c) _____
 b) _____ d) _____

2) Para você, os conteúdos a serem ensinados a um estrangeiro devem ser os mesmos que se ensinam a um nativo? () SIM () NÃO

Em caso negativo, que conteúdos de língua portuguesa você acredita serem mais adequados para uma primeira aula de português para estrangeiros iniciantes?

a. () Alfabeto e sons da língua. e. () Regras gramaticais básicas e paradigmas verbais.
 b. () Frases simples em textos curtos.
 c. () Apenas textos orais simples. f. () Outros _____
 d. () Lista de palavras por campo semântico.

3) Entre um professor nativo e um professor estrangeiro, qual considera mais adequado para ensinar português a estrangeiros? Justifique.

4) Assinale, dentre os itens abaixo, três que você considera indispensáveis para uma formação adequada para o professor de português para estrangeiros.

a. () A língua nativa do aluno f. () Produção de materiais didáticos.
 b. () Uma língua de comum de comunicação g. () Diversidade cultural e interculturalidade
 c. () Gramática e uso da língua portuguesa. h. () Literaturas de língua portuguesa.
 d. () Língua e cultura. i. () Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa
 e. () Aspectos geopolíticos relacionados à língua alvo. j. () Planejamento e organização didática de aulas

5) Você já trabalhou como professor de português para estrangeiros? () SIM () NÃO

Em caso afirmativo, em que circunstâncias? _____

6) Que conteúdos lhe são/foram oferecidos no curso de Letras para que você se torne apto para a profissão de professor de português para estrangeiros?

7) O que você pensa sobre o ensino de português para estrangeiros? (Use o verso para responder)

ANEXO D – Roteiro da primeira sessão do grupo focal

Temática 01 – Diferença entre PLM e PLNM

Expresse sua opinião.

1. Há diferença entre como você via o "ensino de português para estrangeiros" antes de atuar como "professor de PLE" e como você vê hoje?

Temática 02 - Ensino contemporâneo de português e a formação "geral" dos professores

Comente as assertivas.

1. "Professores nativos são melhores para ensinar português a estrangeiros, possuem mais intimidade com a língua e podem ajudar no aprendizado oral e auditivo".
2. "Enquanto a língua não for dominada, é melhor aprender português com professor estrangeiro. Mais adiante, é melhor que seja com um professor nativo".

Temática 03 - Ensino de português para estrangeiros e a formação "específica" de professores

1. Comente a assertiva.

"Um conhecimento fundamental para a formação docente é o que diz respeito ao modo como as diferentes situações de ensino de português exercem grande influência sobre o processo de ensino-aprendizagem; esse processo se diferencia de acordo com as exigências de cada grupo, com as características e as necessidades singulares dos aprendizes, com o grau de exposição à língua-alvo, com os recursos disponíveis, etc.". (Fonte: <http://simelp.it/node/43>)

2. Como você o seguinte anúncio:

"PROFESSORA E GUIA DE TURISMO DÁ AULA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO RIO DE JANEIRO

Tenho ensinado Português para estrangeiros há 3 anos. Testando alguns métodos, eu adotei o livro "Bem Vindo" de Maria Harumi Otuki De Ponce e Silvia R.B. Andrade Burim, o qual é meu favorito. O livro apresenta textos interessantes e exercícios de rápido aprendizado".

(Fonte: <http://br.superprof.com/professora-guia-turismo-aula-portugues-para-estrangeiros-rio-janeiro.html>)

Fonte: A autora, 2015.

ANEXO E – Roteiro da segunda sessão do grupo focal

Temática 01 – Diferença entre PLM e PLNM

Comente as assertivas, considerando o ensino de PLM e PLNM.

1. Somente textos para as aulas de português língua não materna devem ser selecionados de acordo com o grau de dificuldade, apresentada pelo vocabulário dominado pelo aprendiz.
2. Em atividades de ensino de língua, adotamos o mesmo pensamento encontrado em uma carta de 1560 que diz: “Aos meninos estrangeiros lhes ensinamos jogos que usam os meninos brasileiros e eles tomam isso tão bem que parece que toda sua vida se criou nisso”.
3. Aprender português como língua estrangeira é uma nova alfabetização. Deve-se apresentar ao aluno o alfabeto, a formação de sílabas e de palavras e a acentuação, para depois aprender a formar frases e textos.
4. Bem da verdade, não existem grandes diferenças entre português língua materna e não materna. Português é português e ponto final.

Temática 02 - Ensino contemporâneo de português e a formação “geral” dos professores

1. Há disciplinas, nos cursos de Letras, voltadas para a discussão de “fronteiras”, “Estado”, “nação” e “globalização do português”. Essas disciplinas contribuem para uma concepção mais ampla sobre o ensino de português para estrangeiros, sobretudo, no que se refere às abordagens interculturais.
2. Para que você se torne apto para atuar como professor de português para estrangeiros são necessários conhecimentos e práticas. Esses conhecimentos e práticas são trabalhados em diferentes disciplinas do Curso de Letras.
3. A gramática é pré-requisito para a compreensão. Essa ideia deve estar clara para o professor que trabalha com o ensino de língua portuguesa, especialmente, não materna.

Temática 03 - Ensino de português para estrangeiros e a formação “específica” de professores

1. Os Cursos de Letras contemplam em suas disciplinas as políticas de “ensino de língua portuguesa” no Brasil, sendo possível aos formando atuar na área de português língua não materna.
2. O “Estatuto do Estrangeiro” garante aos estrangeiros “todos os direitos reconhecidos aos brasileiros, nos termos da Constituição e das leis”. (BRASIL. Lei nº 6.815/80. Art. 95), o que faz com que a questão do ensino de português a imigrantes, seus prós e contras, provoque a necessidade de existirem “escolas étnicas” e/ou “escolas bilíngues” no Brasil.
3. Documentos que tratam do Curso de Letras indicam que Língua Portuguesa é uma cadeira básica em razão da “total inconveniência de que seja alguém autorizado a lecionar uma língua estrangeira sem o conhecimento seguro do idioma vernáculo”. Como você vê essa afirmação em relação ao ensino de PLNM?
4. O que você pensa sobre a possibilidade de licenciaturas com habilitação para PLNM?