

O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje

Nildicéia Aparecida Rocha¹

Resumo:

Considerando o “boom” que o ensino e a aprendizagem de Português Língua Estrangeira (dovante PLE) tem passado nos últimos trinta anos, em especial, o português falado no Brasil, este texto recupera uma história complexa e contraditória, o ensino de uma língua estrangeira moderna. Árdua tarefa e que por vezes pode ser considerada incompleta por ser um trabalho de folego e prolongado estudo. Não obstante, o percurso apresentado propõe-se a traçar a história do ensino das línguas estrangeiras modernas no Brasil, a partir de um enfoque aparentemente linear; em seguida resgatar a história do ensino de PLE no Brasil e relacionando-a ao campo do ensino de línguas estrangeiras modernas; e, por fim, refletir sobre o presente momento no qual a emergência da área de PLE encontra-se analisada na perspectiva discursiva, percebendo a língua portuguesa do Brasil como uma língua transnacional (ZOPPI FONTANA, 2009). Desse modo, percebe-se a complexidade desta área e a necessária medida de reflexões que levam a ações transformadoras no campo educativo.

Palavras-chave: Português língua estrangeira; Ensino e aprendizagem; História; Brasil.

Portuguese as a Foreign Language (PFL) Teaching in Brazil: yesterday and today

Abstract:

Considering the boom in the teaching and learning of Portuguese as a Foreign Language (PLE), in the last thirty years, in particular, the Portuguese spoken in Brazil, this text recovers a complex and contradictory history, the teaching of a foreign language Modern. An arduous task and sometimes can be considered incomplete because it is a labor of breath and prolonged study. Nevertheless, the course presented intends to trace the history of the teaching of modern foreign languages in Brazil, from a seemingly linear approach; then rescue the history of teaching PLE in Brazil and linking it to the field of modern foreign language teaching; and finally, to reflect on the present moment in which the emergence of the PLE area is analyzed in the discursive perspective, perceiving the Portuguese language of Brazil as a transnational language (ZOPPI FONTANA, 2009). In this way, one can see the complexity of this area and the necessary measure of reflections that lead to transformative actions in the educational field.

Keywords: Portuguese foreign language; Teaching and learning; Story; Brazil.

La enseñanza de Portugués lengua extranjera el Brasil: ayer y hoy

Resumen:

Llevando en cuenta el "boom" que la enseñanza y el aprendizaje del portugués como lengua extranjera (PLE) ha pasado en los últimos treinta años, en particular, el portugués hablado en Brasil, este texto recupera una historia compleja y contradictoria, la enseñanza de un idioma extranjero moderno. Ardua tarea y que a veces puede ser considerada incompleta por ser un trabajo de extenso y prolongado estudio. No obstante, el recorrido presentado se propone trazar la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras modernas en Brasil, a partir de un enfoque aparentemente lineal; y luego rescatar la historia de la enseñanza de PLE en Brasil y relacionándola al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas; y, por último, reflexionar sobre el momento actual en el cual la aparición del área de PLE se analiza desde la perspectiva discursiva, dándose cuenta del portugués de Brasil como un lenguaje transnacional (ZOPPI FONTANA, 2009). De ese modo, se percibe la complejidad de esta

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – SP – Brasil. Departamento de Letras Modernas. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. ORCID <<https://orcid.org/0000-0003-3815-3785>>. E-mail: nildirocha@gmail.com

área y la necesaria medida de reflexiones que llevan a acciones transformadoras en el campo educativo.

Palabras clave: idioma extranjero português; Enseñanza y aprendizaje; la historia; Brasil.

Introdução

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender

.....

O português são dois; o outro, mistério.

(Carlos Drummond de Andrade)

Recuperar uma memória histórica sobre o ensino de uma língua pode parecer inicialmente uma tarefa simples e linear, entretanto, posicionando-me em um entre-lugar, tanto pela complexidade e singularidade dessa história como pela multiplicidade da constituição teórica, acadêmica e identitária do sujeito autor desta reflexão. Neste sentido o presente texto procura recuperar nos interstícios de “flashes de memórias”(como aquilo que é possível no aqui e agora), as leituras de teóricos e linguistas sobre o ensino de português como língua materna/estrangeira, assim como promover, no leitor, uma postura de ação reflexiva e transformadora na área de Português Língua Estrangeira (doravante PLE) no Brasil e porque não dizer, além mar.

Tem-se observado nos últimos anos um “boom” no ensino e aprendizagem de PLE tanto no Brasil como em outros países. De acordo com alguns teóricos, como Almeida Filho (2007, 2011), Diniz (2008, 2012), Leffa (1999), Moita Lopes (2013), Oliveira (2013), Zoppi Fontana (2009) entre outros, este “alumbramento” pela língua portuguesa, em especial do Brasil, está relacionado a certos movimentos políticos, econômicos, sociais, globais, culturais que estão em pleno processo de ebulição desde meados do anos 80.

Estes movimentos como, por exemplo, a Criação do Mercosul, em 1989; as parcerias econômicas do Brasil com outros países (como China) e seu reconhecimento como um dos países emergentes economicamente (BRICs); os deslocamentos de sujeitos pelo mundo em um processo de desterritorialização (MOITA LOPES, 2013); as novas tecnologias de comunicação que interligam os sujeitos no mundo como um grande globo interconectado; o processo de globalização e ruptura de fronteiras; entre outros, como também, a meu ver, por um novo modo de se interessar/aprender línguas instaurado pelo ensino inter, trans e multicultural, que tem promovido o respeito e a negociação das diferenças entre as línguas e

culturas; movimentos que promovem outro olhar e novos sujeitos professores no campo de Língua Estrangeira (doravante LE) e em especial de PLE.

Deste modo, o caminho a ser percorrido e proposto para traçar esta reflexão é: (re)conhecer a história do ensino de língua no Brasil; observar como foi se construindo a área de PLE; verificar a emergência da área de PLE nos últimos trinta anos no contexto brasileiro e mundo afora; construir uma postura crítico-reflexiva e transformadora sobre a área de PLE como medida necessária e política linguística. Assim, divido o texto em três momentos.

O ensino de Português no Brasil: recuperando a história de uma língua

No trajeto histórico a ser atualizado sobre o ensino de PLE ontem e hoje, pauto-me por um lado nos estudos de Leonel Franca (1952), sobre o ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil, promovendo assim um resgate sobre a importância que as línguas estrangeiras tiveram no Brasil desde sua colonização portuguesa; por outro lado, na segunda seção, lanço mão de Almeida Filho (2011) para verificar sobre como o ensino da língua portuguesa chega ao Brasil, ou seja, como língua estrangeira; e, por último, relaciono estes dois autores com o intuito de (re)pensar o ensino de línguas estrangeiras, podendo ressignificar hoje a língua portuguesa como uma destas línguas estrangeiras a ser ensinada em território nacional e internacional.

De acordo com Franca (1952), para entender o processo de ensino da língua portuguesa e das línguas estrangeiras no Brasil, relaciona-o cronologicamente aos períodos Colonial, Imperial, Reforma Francisco de Campos, “Anos dourado das línguas estrangeiras modernas” e Reforma Capanema. Vejamos tal percurso.

- Período Colonial

No período Colonial, a língua portuguesa e o latim eram vistas como línguas estrangeiras para os índios. Sendo os jesuítas os pioneiros no ensino destas línguas, em contrapartida, vão ser também os aprendizes das línguas nativas.

Os jesuítas compuseram a primeira gramática intitulada “Arte da Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil”, de José de Anchieta em 1554. Nesse mesmo momento, houve a fundação de colégios jesuítas, promovendo assim um ensino regido por uma ideologia religiosa de cunho eclesiástico. Houve a publicação do *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus.

O curso de Letras ou Humanidades, daquela época, está relacionado ao Curso de Teologia ou Ciências Sagradas, assim o grego e o latim são disciplinas dominantes. Por sua

vez, as outras línguas, assim como a vernácula, história e geografia, eram ensinadas por meio das línguas clássicas.

Em 1758, Marquês de Pombal proíbe o tupi e institui a Língua Portuguesa como a língua única do Brasil e em 1759 é introduzido o sistema de “aulas régias”, que era ensinada por meio das línguas clássicas.

- Período Imperial

No ano de 1809 são nomeados professores de língua inglesa e língua francesa para atuarem em território nacional. Institucionaliza a cadeira de língua inglesa como difusão e riqueza dos assuntos escritos nessa língua e de língua francesa por ser a mais difundida, ou seja, por ser universal.

Manuel José de Freitas (1820 *apud* FRANCA, 1952), escreve “O compêndio da gramática inglesa e portuguesa para uso da mocidade adiantada nas primeiras letras”, como marco histórico no ensino de língua inglesa no Brasil.

Metodologicamente, o ensino das línguas estrangeiras modernas dá-se na perspectiva da gramática comparada e da tradução. Assim, temos a hegemonia das línguas clássicas, latim, em detrimento das línguas inglesa e francesa.

O Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, será o modelo de ensino para o colegial, com o currículo no qual dominavam as línguas clássicas e em segundo lugar apareciam as línguas inglesa e francesa. Não obstante, a língua alemã aparece como língua a ser ensinada como obrigatória em 1841.

Por sua vez, em 1855, o ensino das línguas modernas passa a ter status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas. Assim, teremos a seguinte configuração no ensino desta época: 7 anos de latim e 2 de grego.

- Reforma Francisco de Campos

A partir de 1931, as línguas estrangeiras modernas passam a ser mais privilegiadas que as clássicas, em função da redução nos anos escolares de estudo de latim. O ensino de línguas estrangeiras modernas passará a ser: 5 anos obrigatório no ciclo fundamental, sendo francês (4 séries), inglês (3 séries), latim (2 séries) e alemão facultativo.

O método a ser usado deveria ser o Método Direto, mas por falta de professores formados e por ser esta uma metodologia avançada para a época, ainda se ensina na perspectiva da abordagem gramática e tradução.

Nos anos de 1934 cria-se a Universidade de São Paulo e com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tem-se agora a formação de professores de línguas para escolas de primeiro e segundo graus.

- “Anos dourados das línguas estrangeiras modernas”

Com a Reforma de 42, não apenas o latim, como o grego e as línguas estrangeiras modernas foram privilegiadas. Além disso, tem-se a introdução do ensino de língua espanhola nas escolas.

- Reforma Capanema

A Reforma Capanema introduz de fato a metodologia do Método Direto que enfatiza a prática na língua estudada e que apresenta os seguintes objetivos: - instrumentais de compreender, falar, ler e escrever na língua alvo; educativos de formar na mentalidade, na observação e na reflexão; culturais de conhecimentos de civilização da língua alvo. Infelizmente, na prática de sala de aula, ainda se mantinha o “leia e traduza”.

- Anos 60 e 70

Nos anos 60 e 70 predominam não só o ensino de língua inglesa com uma metodologia ortodoxa norte-americana no ensino de línguas, mas encontramos também o estruturalismo acoplado às bases psicológicas behavioristas do ensino audiolingual.

De acordo com Almeida Filho (2001), foi a partir de um Seminário sobre ensino de Línguas no Brasil, que reuniu professores que voltavam de estudos em Linguística Aplicada na Inglaterra (Almeida Filho e Carmen Rosa Caldas-Coulthard), conscientes de que as mudanças europeias em torno do ensino de línguas renovaria o então ensino nocional funcional de ensino de línguas também no Brasil.

- A partir dos anos 80

As mudanças empreendidas a partir dos anos 80 sobre a ensino de línguas terão importantíssimas repercussões no Brasil, mas dada a complexidade das transformações ocorridas, apenas traço indicadores de tais deslocamentos, os quais estão intimamente vinculados ao campo da Linguística e da Linguística Aplicada.

Segundo Almeida Filho (2001), no ano de 1976, mergulha-se na dimensão nocional-funcional, base da abordagem comunicativa, iniciada em 1972 pelo Mercado Comum Europeu com a publicação de artigos e documentos sobre “aprendizagem das línguas da Comunidade”. Publicou-se textos que traçavam uma proposta de “renovação do ensino”, como as de Henry G. Widdowson sobre o ensino de línguas como comunicação (*Teaching of Language as Communication*, 1978), a qual foi traduzida para a língua portuguesa por Almeida Filho com o título *O ensino de línguas para a comunicação*.

A partir do enfoque comunicativo, Almeida Filho (2001) conceitua o termo “abordagem” como sendo

[...] mais ampla e abstrata do que a metodologia por se endereçar não só ao método mas às outras três dimensões da materialidade do ensino, a saber, a do planejamento após a determinação dos objetivos, a dos materiais (que se escolhem ou se produzem) e a do controle do processo mediante avaliações. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 19)

Sendo assim, para Almeida Filho (2001, p. 24-26), com o qual coaduno, a abordagem na perspectiva da Linguística Aplicada prevê um “corte epistêmico” ao qual subjaz benefícios nos campos teórico e aplicado do ensino de línguas, uma vez que ensinar e aprender línguas passa a focar “no aprender em uso e para usos reais” da língua. Os “sentidos centrais” na abordagem comunicativa de ensino de línguas pautam-se em: anticontralismo da gramática, foco em recortes da própria língua alvo, construção de sentidos na LE, relevância da dimensão social e cultural, aprender comunicação na comunicação, uso de nomenclatura não-gramaticalista, e observar interesses e necessidades dos alunos.

Tais deslocamentos teóricos e metodológicos foram possíveis porque havia no momento histórico da abordagem comunicativa movimentos de várias ordens. De acordo com Oliveira (s/d)

Foram inúmeras as disciplinas que contribuíram, além da linguística, para o referencial teórico do enfoque comunicativo, entre as quais: a sociolinguística (Labov, Hymes) a psicolinguística, a teoria dos atos de fala (Austin, Searle), a etnografia da comunicação (Erwin-Tripp, Hymes) , a teoria do discurso e as teorias da enunciação. É em função dessa variedade que se fala em heterogeneidade teórica dos modelos de referência.

Por sua vez, Leffa (1999) ao focalizar o ensino de línguas estrangeiras no Brasil considera, articulando ensino de LE e políticas educacionais, que a LDB (Lei de Diretrizes e Base) nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 ao reduzir o ensino de 12 para 11 anos introduz a “habilitação profissional”, conseqüentemente vai reduzir o ensino de LE nas escolas. Muitas escolas tiram a LE do 1º. grau e no 2. grau oferecem apenas uma aula por semana de LE (geralmente língua inglesa). Não obstante, a LDB de 1996 (Lei nº. 9.394) introduz no ensino fundamental (5ª. série) pelo menos uma língua estrangeira moderna à escolha da escola dentro das condições da instituição e no ensino médio dispõe que deverá ser incluída uma LE como disciplina obrigatória, à escolha da escola e uma outra como optativa a partir das disponibilidades da escola. Portanto, depois de vinte anos de poucas horas de ensino de LE (inglês), a LDB parece promover maior foco no ensino de LE nas escolas.

Deste modo, a partir da LBD de 1996, traça-se como política educacional também diretrizes educacionais para o ensino de línguas e de LE no viés dos estudos linguísticos e metodológicos vigentes e consonantes com estudos acadêmicos e tais documentos foram elaborados por professores e pesquisadores universitários de seus campos específicos, por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras. Infelizmente, “a escola não via recuperar o ensino de línguas estrangeira, ‘deslocado para os cursos de línguas’, como está explicitado nos próprios parâmetros, devido justamente a ênfase na leitura” (LEFFA, 1999).

Ainda de acordo com Leffa (1999) há um deslocamento no ensino das línguas também promovido pela tecnologia, para o qual

Durante o império e república, como na história geral do ensino de línguas com a ênfase no método, o grande problema foi sempre o professor, que em qualquer época e lugar, parece ter sempre atrapalhado a implementação da metodologia proposta - levando até à procura de um método à prova de professor. Uma máquina que seguisse à risca as instruções de uma determinada metodologia proposta seria, portanto, um excelente substituto. Com a chegada das máquinas ditas inteligentes, descobriu-se, no entanto, que uma metodologia que possa ser implementada por uma máquina não merece confiança e que o verdadeiro professor é insubstituível. Estamos descobrindo agora, às portas de um novo milênio, que o professor não é o problema mas a solução e que há um retorno maior investindo no professor e no seu aperfeiçoamento do que na metodologia. As novas tecnologias não substituem o professor mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante. A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação. Esse é, na minha percepção, o caminho apontado pela trajetória que percorremos até aqui.

Coaduno com Leffa (1999) e acrescento que as máquinas têm colaborado no ensino de LE, haja vista os inúmeros cursos oferecidos pela internet como, por exemplo, o Teletandem entre outros. Estes cursos podem ser analisados e discutidos observando sua funcionalidade e adequação, mas de modo geral observa-se que tem sido um elemento que contribui para o processo de ensino e aprendizagem também das LEs.

Hoje, outros movimentos e deslocamentos surgem na história do ensino das línguas, como a forte ênfase nos aspectos culturais e interculturais, mesmo o uso da tecnologia, intercâmbios que estudantes que cruzam fronteiras e vivenciam as línguas em loco etc. No Brasil, infelizmente estamos passando por um processo de obscurantismo, haja vista a revogação da Lei do Espanhol, de 2005, a qual introduzia a obrigatoriedade da oferta do

ensino da língua espanhola nas escolas e novamente a ênfase no ensino exclusivo da língua inglesa. Tempos difíceis novamente para as línguas estrangeiras.

Após esta breve recuperação histórica do ensino das línguas, na próxima subseção centrar-me-ei no ensino de PLE, em especial no resgate do ontem e na observação da necessária medida da emergência dessa área.

Ensino de PLE: a emergência de uma área

Segundo Almeida Filho (2011), o ensino de português como língua estrangeira está desde o início colonial do Brasil, sendo que os primeiros “adquiridores” (como aquele que adquire uma língua outra) foram jovens portugueses tornados intérpretes à força e deixados na Costa do Brasil entre os índios para aprender os idiomas autóctones.

Almeida Filho (2011), assim como anteriormente apresentara Franca (1952), também relata que os primeiros professores foram os jesuítas e os primeiros alunos de PLE os índios da Costa Atlântica do Brasil, no Sudeste, reunidos ao redor dos Colégios Jesuítas. Sendo o primeiro Colégio de Salvador uma referência em 1550, que tinha o Padre Vicente Rodrigues como professor.

O Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente foi a segunda escola do Brasil, em 1553, que tinha o intuito de ensinar a falar, a ler, a escrever a língua portuguesa. E em 1554, o Colégio de São Paulo de Piratininga.

Assim, o ensino, estudo e publicação de gramática da maior parte é do clero jesuítico até o século XVII. No século XVIII, entretanto, os jesuítas são expulsos dos 17 colégios e reduções jesuíticas.

Coadunando com Franca (1952), Almeida Filho (2011) afirma que no século XIX contratam-se professores de línguas estrangeiras modernas da Europa para a Corte Imperial recém instaurada no Rio de Janeiro, basicamente de inglês e de francês.

Somente no século XX inaugura, nos anos 30, o ensino de línguas ditas modernas. Deste modo, em 1953, surgem os primeiros livros publicados na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas (EALin), de Maria Junqueira Schmidt e de Antonio Carneio Leão. Entretanto, somente na década de 70, universaliza-se o ensino público gratuito e nas línguas estrangeiras modernas, nesse caso baseados no ensino audiolingual (considerado um avanço metodológico naquele momento).

No ano de 1978, temos o movimento Comunicacional e se publica uma série brasileira “Português do Brasil para estrangeiros”, de Francisco Gomes de Matos (Yázigi). Em fins dos anos 80, a área de PLE surge como emergencial.

Entre os movimentos para a emergência da área de PLE no Brasil podemos elencar:

- 1957: publicação do primeiro livro didático de PLE, de Mercedes Marchand, *O ensino de Português para estrangeiros* (que ainda é editado na atualidade), pela editora Sulina, na Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Anos 60: ciclo e criações de cursos universitários de Português Língua Estrangeira em Universidades dos Estados Unidos, publica-se o livro *Modern Portuguese* (1966), tendo a participação dos linguistas Francisco Gomes de Matos e Dinah Silveira de Queiroz.
- Década de 70: criação dos cursos de PLE na USP e na UNICAMP, PLE como disciplina e se contratam professores pesquisadores para seu quadro, neste sentido a professora Dra. Matilde Scaramucci e o professor José Carlos Paes de Almeida Filho (precursor do Comunicativismo no Brasil), pesquisadores que serão fundamentais nesse processo, por serem os impulsionadores do ensino e formação de professores de PLE.
- Anos 80: aparecem os primeiros artigos em PLE sob a coordenação do professor Dr. Almeida Filho.
- Anos 90: criação da Sociedade de Professores de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), criação do exame de proficiência em PLE do Brasil, CELPE-Bras (1993-1998), muitos projetos de pesquisa de mestrado e doutorado nessa área, para exemplificar podem ser consultados no site organizado pela Profa. Dra. Matilde Scaramucci: www2.iel.unicamp.br/matilde, intitulado “Foca no Português para estrangeiros”, o qual apresenta muitas e valiosas informações sobre a área de PLE. Também houve nos anos 90 a criação do primeiro curso de Licenciatura em Português para falantes de outras línguas, na Universidade de Brasília, UnB, em 1998. Criação de cursos de formação de professores em várias universidades da Argentina, etc.

Para Almeida Filho (2007, 2011), as perguntas que geram a emergência da área de PLE são várias, retomo algumas: onde deve ser departamentalizada esta disciplina nos cursos de Letras? De fato, a área e subárea de PLE seria na EALin? E acrescento, qual nomenclatura devemos usar para nos referir à área de língua portuguesa para falantes não nativos?

Muitas são os termos utilizados de acordo com a especificidade do ensino de português para falantes não nativos, tais como:

- PLE: português língua estrangeira, pela extensão do termo;
- PLH: português língua de herança, pela especificidade do termo;

- PLE: português língua adicional, pela atualização do termo;
- PLAcolhimento: português língua de acolhimento, pela necessidade do termo;
- Português para vizinhos/fronteiras: pela determinação geográfica;
- PFOL: português para falantes de outras línguas, pensando nos indígenas e surdos;
- PLNM: português língua não materna, pelo uso peninsular;
- PL2: português segunda língua, considerando os indígenas e contextos do sul brasileiro.

Cabe ao professor optar por uma destas nomenclaturas segundo seu contexto, as especificidades de aprendizagem dos alunos (interesses e necessidades), assim como as questões institucionais, históricas, sociais e culturais, além da(s) língua(s) materna(s) dos alunos.

Muitos outros questionamentos poderiam ser aqui levantados, mas o que nos parece mais produtivo nesta reflexão é trazer à luz questões histórico-discursivas que mobilizadas podem promover a construção de uma postura crítico-reflexiva e transformadora na área de PLE. Portanto, pensar a língua portuguesa como língua transnacional no resgate histórico que construo, a partir da (re)leitura que o grupo de História das Ideias Linguísticas, da Unicamp, promove sobre a língua portuguesa como língua estrangeira, faz-se necessário e significativamente relevante.

O ensino da língua portuguesa hoje: movimentos e deslocamentos

Como dito anteriormente, muitos têm sido os movimentos e deslocamentos históricos, sociais, políticos, culturais e de políticas linguísticas que possibilitaram ver a língua portuguesa hoje como língua transnacional, no sentido de estar presente em vários espaços territoriais outros além do Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Macau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe, nossa língua está presente por exemplo, como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas públicas na Argentina, no Uruguai, na França e na Itália, como língua de formação docente em muitas universidades como na China, Argentina, México e outros; entretanto, perceber a língua portuguesa como língua transnacional é preciso.

A partir do conceito de língua transnacional traçado por Zoppi Fontanta (2009) entendo que o ensino de PLE pode ser percebido em seu valor de capitalização linguística, ou seja, visto como valor de troca, ao perceber que há uma relação simultânea e contraditória no conceito de língua nacional, vista em sua interpelação pelo Estado e seus aparelhos ideológicos; e, pela circulação dessa língua de mercado, como um nova interpelação na qual se ressignifica a língua como mercadoria.

Nesse sentido, Zoppi Fontana (2009) aponta quatro mecanismos de transnacionalização da língua portuguesa do Brasil, a saber:

- 1) Acontecimentos linguísticos:** como formas singulares que irrompem na história, são eles a criação da SIPLA (1992), criação do CELPE-Bras (1993, com o primeiro exame aplicado em 1998), cursos de licenciatura em PLE (UnB em 1998, UFBA em 2016 e Unicamp em 2015);
- 2) Instrumentos linguísticos:** como por exemplo o próprio Exame CELPE-Bras, os livros didáticos de PLE produzidos em grande número nos últimos 20 anos (mesmo assim há uma reconhecida necessidade de produção de material didático em PLE), Novo Acordo Ortográfico, mesmo considerando suas contradições (parece ser um processo de descolonização do Brasil, mas talvez uma nova colonização às avessas);
- 3) Institucionalização do saber metalinguístico:** criação de cursos de formação na área de PLE, vários estudos na área tanto de monografia, especializações, mestrados e doutorados, inúmeras publicações;
- 4) Monumentalização da língua portuguesa:** seminários e congressos, criação do COLIP – Comissão para definição política de ensino e aprendizagem, pesquisa e promoção da língua portuguesa, Museu da Língua Portuguesa (2006), Dia Nacional da Língua Portuguesa (12/06/2006).

Percebidos esses mecanismos elencados por Zoppi Fontana, considero que outros mecanismos têm surgido ao longo da história, como a criação de Centros Culturais do Brasil pelo mundo, Leitorados de língua portuguesa (os quais faz dois anos não tem editais de seleção), que surgem como políticas públicas de promoção da língua portuguesa do Brasil. Mas na verdade, muito ainda há por se fazer a nível governamental principalmente depois de 2016, em função da crise político-econômica que estamos vivendo. Por exemplo, no primeiro semestre de 2018 foi cancelada a primeira aplicação do ano do exame de proficiência CELPE-Bras (que desde 1998 vinha sendo aplicado duas vezes por ano), tendo provocado um impacto internacional muito negativo para o Brasil e conseqüentemente para a língua portuguesa falada no Brasil.

Mesmo assim, considero como Zoppi Fontana (2009) que há uma capitalização da língua portuguesa vista e entendida como “valor de troca”, a qual pode ser notada ainda como bem de consumo atual e investimentos em termos econômicos, construindo um efeito de sentido de língua portuguesa do Brasil como língua do futuro, mesmo depois da conseqüente retração por conta da crise/golpe desde 2016.

À guisa de conclusão

Considero que recuperar uma história complexa e contraditória do ensino de uma língua é uma árdua tarefa, a qual quase sempre está incompleta pois é narrado pela interpretação dos sujeitos que enunciam tal história. Neste texto, dada a sua especificidade, artigo, procuro problematizar a complexidade sobre o ensino de PLE no Brasil. Assim sendo, o percurso apresentado foi traçar a história do ensino das línguas estrangeiras no contexto brasileiro, resgatar a história do ensino de PLE e refletir sobre o presente momento, a partir de uma perspectiva não ingênua e sem a intenção de esgotar o tema aqui focalizado.

Para além dos movimentos de inflexão e do “boom” do ensino e aprendizagem de PLE, a formação de professores desta área (que vem crescendo desde início dos anos 90), observo ainda que este descolamento têm trazido à luz um sujeito aprendiz de línguas, em nosso caso, de PLE, mais atento com seu processo de aprendizagem e sujeitos professores, de PLE, mais preocupados com a necessidade de “tornar-se professor” para além de ser professor de português língua materna (PLM), como quase todos os cursos de formação em Letras no Brasil, mas também habilitar-se em PLE, área emergente e encantadora.

Ensinar hoje a língua portuguesa para estrangeiros recai, para mim, em outras questões também problemáticas, para além das brevemente traçadas. Pergunto-me na complexidade de se ensinar e formar professores de PLE:

- que língua ensinar? Somente o português do Brasil? Mas que português é esse? Que Brasil é esse? Complexo, múltiplo e por vezes contraditório, um vasto mundo a ser apreendido.
- deve-se ensinar língua na inter-relação com a cultura do povo que fala essa língua? Que povo? Pensemos na diversidade e variedade da língua portuguesa do Brasil e do(s) povo(s) apenas do Brasil. Pergunto-me seria possível ou uma utopia?

Estas são algumas questões que podem e servir para reflexões futuras e que devem ser plasmadas em textos a serem publicados futuramente.

Por enquanto, cabe-me considerar que devemos, no ensino de PLE, fazer escolha(s), traçar um percurso possível e às vezes, driblá-lo para promover as diferenças, a multiplicidade e a(s) identidade(s).

Assim, tendo em vista o percurso histórico e reflexivo aparentemente linear enunciado, o qual está sujeito a contradições e possibilidades de interpretações, percebo que a história poderia ser outra se outro tivesse sido o percurso selecionado. A trajetória está traçada, as dúvidas são muitas, mas como afirma Alicia Camillioni, professora de didática da

Universidad de Buenos Aires, a única certeza do processo de ensinar e aprender é a *incertidumbre* (incerteza), que se abre para a possibilidade do devir, da pesquisa e da ação.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora? In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. V.1, n. 1, 15-29, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/02.pdf>. Acesso em 22 de jan. 2019.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de (2007) *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas: Pontes.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

____ (org.) (2011) *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de Português Língua Estrangeira e outras línguas*. Campinas: Pontes.

CAMILLIONI, A. et. al. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: Dissertação de Mestrado – Unicamp, 2008, Disponível em:http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271065/1/Diniz_LeandroRodriguesAlves_M.pdf. Acesso em 31 de jan. de 2018.

____ *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Campinas: Tese de Doutorado – Unicamp, 2012, Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271080/1/Diniz_LeandroRodriguesAlves_D.pdf. Acesso em 25 de maio de 2018.

FRANCA, L. (1952) *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir.

LEFFA, O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n.4, p. 13-24, 1999.
Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf. Acesso em 31 de jan. de 2019.

MOITA LOPES, L.P. da (org.) (2013) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola.

OLIVEIRA, R. S. (s/d) Linha do tempo da didática das línguas estrangeira no Brasil. In: *Revista Non Plus*. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/download/80013/106747/>. Acesso em 31 de jan. 2019.

OLIVEIRA, G. M. “Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI”. In: MOITA LOPES, L.P. da (Org.) *O Português do século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 53-73.

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

ZOPPI FONTANA, M. (org.) (2009) *O português como língua transnacional*. Campinas: RG.