

**ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA
NO BRASIL:
UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Vanessa Gomes Teixeira (UERJ)
vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

RESUMO

O ensino de português como segunda língua para falantes não nativos é uma prática existente desde o período da colonização. No entanto, a consciência desse campo como uma área de atuação profissional acadêmico-científica é recente. Nesse contexto, o presente trabalho visa abordar questões ligadas ao processo de formação de professores de português como língua não materna no Brasil em perspectiva sócio-histórica no contexto do ensino para estrangeiros. A justificativa do trabalho se dá a partir da lacuna criada no que diz respeito a essa temática, pois, mesmo existindo muitos trabalhos sobre a formação de professores, a maioria pensa o professor de português como língua materna ou, aqueles que pensam a formação do português língua estrangeira, nem sempre deixam claro sua relação com o português língua não materna. Além disso, ao abordar a questão em uma perspectiva histórica, a pesquisa nos ajuda a pensar as ações formais e informais em prol da formação dos professores. Para tal objetivo, organizamos essa pesquisa em partes. Primeiramente, abordaremos a questão do reconhecimento da língua portuguesa como língua nacional do Brasil. Depois, na segunda parte, falaremos sobre a história do ensino de português língua não materna no Brasil, mostrando como surgiu a consciência sobre a área. Por fim, discutiremos as mudanças geradas a partir dessa nova consciência no que diz respeito ao ensino e a políticas linguísticas.

Palavras-chave: PLE. Português segunda língua. Ensino de português.

1. Introdução

O ensino de português como segunda língua para falantes não nativos é uma prática existente desde o período da colonização. No entanto, a consciência desse campo como uma área de atuação profissional acadêmico-científica é recente. Nesse contexto, o presente trabalho visa abordar questões ligadas ao processo de formação de professores de português como língua não-materna no Brasil em perspectiva sócio-histórica no contexto do ensino para estrangeiros.

A justificativa do trabalho se dá a partir da lacuna criada no que diz respeito a essa temática, pois, mesmo existindo muitos trabalhos sobre a formação de professores, a maioria pensa o professor de português como língua materna ou, aqueles que pensam a formação do professor de língua estrangeira, nem sempre deixam claro sua relação com o PLN (português língua não materna). Além disso, ao abordar a questão em uma perspectiva histórica, a pesquisa nos ajuda a pensar as ações formais e informais em prol da formação dos professores.

Para tal objetivo, organizamos essa pesquisa em partes. Primeiramente, abordaremos a questão do reconhecimento da língua portuguesa como língua nacional do Brasil. Depois, na segunda parte, falaremos sobre a história do ensino de português língua não materna no Brasil, mostrando como surgiu a consciência sobre a área. Por fim, discutiremos as mudanças geradas a partir dessa nova consciência no que diz respeito ao ensino e a políticas linguísticas.

2. O reconhecimento da língua portuguesa como língua nacional

De acordo com Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (HOLANDA, 1936), havia diversas línguas em circulação no território brasileiro no século XVIII. Isso porque os chefes de famílias paulistas falavam a língua geral tupi no domínio privado, e o português nas câmaras municipais, fazendo com que a alternância de códigos ocorresse constantemente nos sertões, vilas e cidades, de acordo com a situação. Já no início do século XIX, Lima (2012) comenta:

No momento em que o Brasil se tornou independente, constata-se uma situação bastante complexa. De um lado, se considera a experiência linguística dos diferentes povos circunscritos ao território, constata-se um plurilinguismo formado por línguas indígenas, línguas africanas e outras línguas europeias e também pelas variedades do português em função dos regionalismos, do acesso diferenciado aos padrões cultos, bem como da condição de aquisição do português como segunda língua, válida para grande parte desses povos, notadamente para os africanos traficados para o Brasil.

De outro lado, esse foi um momento de elaboração simbólica acerca da nacionalidade linguística do país. Isso ocorreu não só no campo da literatura romântica, mas mesmo antes, em diferentes campos discursivos ligados à história da imprensa e à política, como mostram alguns exemplos, entre eles a produção do Visconde da Pedra Branca sobre a diferenciação entre a “língua portuguesa” e o “ídioma brasileiro”, e o *Dicionário da Língua Brasileira*, publicado em Ouro Preto em 1832. (LIMA, 2012, p. 357)

Devido à situação caótica descrita por Lima (2012), começam a

ser tomadas diversas medidas para a institucionalização da língua portuguesa no território brasileiro. Lima (2012), a partir das palavras de Matos (1999), explica:

As primeiras leis de instrução pública definiam como um dos objetivos ensinar a “língua nacional” aos futuros cidadãos da pátria, sendo este um dos caminhos para se chegar a um “modo geral de sentir” (MATTOS, 1990, p. 251), indispensável para o projeto político saquarema: um Estado centralizado, sob a direção da classe de proprietários de terras e de escravos, em um regime de monarquia constitucional. Era consenso que Portugal havia posto o Brasil no caminho da civilização, e o atributo de uma língua civilizada deveria ser assim preservado. (LIMA, 2012, p. 353)

Além das leis que buscavam a divulgação da língua nacional, o início do século XIX é marcado pela expansão da cultura escrita, a partir das mudanças desencadeadas pela circulação da palavra impressa e das medidas para promover a instrução das primeiras letras (LIMA, 2008). Cresce também a divulgação da produção intelectual sobre a constituição de uma língua nacional e são desenvolvidas pesquisas na área, com temáticas relacionadas à reflexão sobre a língua: brasileirismos, tupinismos, africanismos, princípios que regeriam a ortografia, a distância entre a língua falada e línguas literárias, entre outras.

No que diz respeito ao século XX, no debate parlamentar ocorrido em 1930, começa a se pensar sobre qual seria a expressão mais apropriada para denominação da língua nacional: a língua brasileira ou a língua portuguesa. Com isso, em 1935, há a tentativa de firmar, através da lei, a expressão “língua brasileira”. Como afirma Lima (2012):

A polêmica se manteve na Constituição de 1946, que estipulou que não poderiam ser eleitos tanto os analfabetos quanto os “que não sabiam exprimir-se em língua nacional”. Permanecia em aberto a denominação da língua: nas Disposições Transitórias dessa Constituição, estabeleceu-se que o governo nomearia uma comissão para opinar sobre a “denominação do idioma nacional”. (LIMA, 2012, p. 354)

A Constituição outorgada pelo regime civil-militar em 1967 mantém a denominação de “idioma nacional” para se referir ao idioma que deveria ser ensinado e que o cidadão deveria saber para ser eleitor. Somente anos mais tarde, na Constituição de 1988, que aparece, pela primeira vez, a denominação da língua nacional e o reconhecimento da língua portuguesa como o idioma oficial da República.

3. A história do ensino de PLNM (português língua não materna) no Brasil

O ensino de português como língua não materna para falantes de outros idiomas e participantes de outras culturas existe no Brasil desde tempos remotos, fato que foi intensificado e transformado em medida oficial, a partir do período das descobertas. Com os objetivos de propagar a fé e expandir o território do império, a Coroa portuguesa investiu, ainda que de maneira precária, na formação de mestres e no envio de cartilhas para os territórios ultramarinos. Segundo Almeida Filho (2011),

Os primeiros adquiridores foram “os línguas”, jovens portugueses tornados intérpretes à força deixados na costa entre os índios para se aproximarem de seus idiomas. Os primeiros “professores e aprendizes” de catecismo, primeiras letras em português, gramática e noções de literatura culta dos grandes escritores clássicos romanos foram padres da igreja católica e índios da costa atlântica brasileira da região sudeste reunidos ao redor dos primeiros colégios jesuítas. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 93)

Almeida Filho (2011) explica que, de acordo com a Carta de Caminha, escrita nos primeiros dias da Colônia, foram deixadas com os índios pessoas consideradas “degredadas” para que, a partir do convívio, eles aprendessem a língua dos nativos espontaneamente e se tornassem “línguas” ou intérpretes para os colonizadores.

Anos mais tarde, foram fundados o *Colégio de Salvador* (1550), a segunda escola brasileira, denominada de *Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente* (1553), o *Colégio de São Paulo de Piratininga* (1554) e a rede de escolas de primeiras letras na colônia. Nessas instituições, os habitantes da nova terra aprendiam a ler, escrever e falar em português. No que diz respeito à escolha de professores, Almeida Filho (2011) explica que muitos eram improvisados:

[...] para a Bahia, por exemplo, foram trazidos da metrópole sete pivetes, garotos infratores, órfãos da rua, para auxiliar no ensino do português para os índios. Padres católicos foram trazidos também, nessa época, para aprenderem a gramática das línguas indígenas de modo a facilitar a interpretação do ensino feito em português. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 97)

Devido ao seu projeto expansionista, a Coroa Portuguesa se uniu com a Companhia de Jesus, que tinha como principal objetivo a expansão da fé cristã e outras gentes, principalmente povos recém-descobertos. De acordo com Leitão (2008), essa foi “uma aliança estratégica entre a expansão da fé e a expansão de uma língua e de uma cultura, proporcionando ambas um domínio, expansão ou controle territorial”. (LEITÃO, 2008, p. 4)

Como a língua era usada como um instrumento de evangelização pelos jesuítas, ela não deveria ser necessariamente o português. Devido a isso, os missionários aprenderam as línguas indígenas, de modo que essas possibilitaram uma forma de comunicação entre eles e os nativos e aproximaram ambos os povos. Além disso, implementaram a instrução elementar, com a criação de escolas de ler e escrever, que promoviam o ensino da língua para crianças ameríndias.

A partir das experiências vividas no ensino de português como língua não materna pelos primeiros jesuítas que vieram para o Brasil, são elaborados dois documentos: a parte IV das *Constituições* e a *Ratio Studiorum*. Esses documentos orientavam os mestres missionários e abordavam questões relacionadas à atividade pedagógica, como, por exemplo, o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Outro período importante para a difusão do português foi a escravidão de africanos e descendentes. Isso porque, além de ela ter sido um dos elementos básicos da economia colonial, o português foi também usado como língua veicular por falantes de outras línguas, principalmente nas áreas urbanas e nas regiões em que essa língua era corrente.

Lima (2012) afirma que

A visão geral sobre as descrições nos aponta para uma interação linguística fluida. Por um lado, o que temos a deduzir é que os escravos, tanto crioulos como africanos, eram vistos como falantes desembaraçados. Mas, por outro lado, devemos procurar o que estas descrições revelam sobre os próprios senhores e sobre como viviam a língua corrente na cidade. Se aos ouvidos dos senhores os escravos se comunicavam bem, isso pode nos levar a supor que esses escravos influenciavam o falar corrente e cotidiano. Os estudos linguísticos atuais têm investigado as influências na sintaxe no português do Brasil dadas pela situação de contato com as línguas africanas. Indo muito além do vocabulário, aponta-se para as formas correntes que passaram ao vernáculo, à língua falada do dia a dia, que poderiam ser explicadas por características específicas de tais línguas, sobretudo as do grupo banto. (LIPSKY, 2008; GAVES, 2009, *apud* LIMA, 2012, p. 364)

Na metade do século XVIII, o sistema jesuíta é abalado, quando o Marquês de Pombal promulga um ato que expulsou os padres de seus 17 colégios. Essa atitude causou uma escassez e formalidade inócua das escolas da colônia. Nesse mesmo período, começam a ser realizadas políticas linguísticas para impor o português e proibir a língua geral nos aldeamentos indígenas (MARIANI, 2004), o que fez com que aumentasse a força da primeira língua e quase extinguisse a segunda, e a língua portuguesa começa a ser valorizada em detrimento do latim, utilizado na lite-

ratura e nas reformas educacionais.

4. A consciência sobre a área de ensino de PLNM (português língua não materna) e as mudanças ocasionadas

Por fim, já no século XX, inaugura-se nos anos 30 o ensino de línguas modernas no Brasil. Isso mostra que, mesmo a existência da prática de ensinar português para falantes não nativos sendo antiga, abordagens metodológicas que enxergam a língua portuguesa como uma língua não materna tem pouco mais de 50 anos, se consideramos como ponto de partida a publicação do livro pioneiro *Português para Estrangeiros*, de Mercedes Marchand (Porto Alegre, 1957). Além disso, a consciência da área de atuação profissional acadêmico-científica focada no processo de aprendizagem de português como língua não materna também é recente, podendo ser datada em pouco mais de 20 anos. De acordo com Almeida Filho (2011),

A percepção de que temos uma prática institucionalizada crescente em novos postos de ensino do português para falantes de outras línguas no Brasil e no exterior abre caminho para a instauração dessa especialidade no campo da teoria do ensino e aprendizagem das línguas, campo esse constituinte da linguística aplicada contemporânea brasileira. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 94)

Na década de 70, as universidades USP e Unicamp criam cursos de português língua estrangeira (PLE) para estrangeiros. Com isso, a Unicamp busca iniciativas para a consolidação da área, como a instituição do PLE como disciplina de catálogo e a contratação de docentes pesquisadores, e a USP implanta o PLE, ainda que tenha sido como uma extensão desvinculada da graduação e da pós. Além disso, com a criação desses cursos, aumenta a necessidade de professores especializados na área e começa a se pensar em critérios de escolha para a seleção desses profissionais. Como comenta Almeida Filho (2011),

A emergência da área de PLE possibilitou ainda a visibilização de especialistas agora convocados a ofertar inúmeros cursos de formação inicial e principalmente continuada de atualização de professores de PLE no Brasil e exterior, esses últimos com o patrocínio do Ministério de Relações Exteriores do Brasil, em colaborações esporádicas com Embaixadas do Brasil no exterior, universidades estrangeiras, com a UNES, CO e União Latina, entre outros, desde 1991. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 101)

O final da década de 70 foi marcado por iniciativas de ensino e publicação de manuais para o ensino de PLNM. Como explica Almeida

Filho (2011), nesse período, é publicada uma série importante para o ensino de português como língua não materna por Biazoli & Gomes de Matos, do Centro Yázigy de Linguística Aplicada, em São Paulo.

Já na década de 80, há a criação de pós-graduação direcionada para a área e aumenta o número de estrangeiros no país, o que faz com que cresça o investimento nesse campo e estimule a elaboração de materiais didáticos, como as séries *Tudo Bem*, de Raquel Ramallete, *Avenida Brasil*, de Emma Eberlein de Lima et alii, e *Fala Brasil*, de Elizabeth Fontão e Pierre Coudry, marcados pela modernização gráfica e a tentativa de uma comunicativização do ensino estruturalista da época.

Na década de 90, é criada uma nova consciência profissional no âmbito do ensino de português língua não materna (PLNM). Com isso, além do início da oferta de disciplinas relacionadas à área nas graduações e nos programas de pós-graduação, são elaborados livros teóricos direcionados para professores ou alunos de letras em formação para esse campo. No entanto, mesmo com essas iniciativas, como explica Almeida Filho (2011),

Não há nessa década e nem nesta em que vivemos a formulação de uma política oficial deliberada e abrangente para a língua portuguesa, seja no âmbito interno do país, seja no âmbito externo, para apoiar a oferta de EPLE [ensino de português como língua estrangeira] que leve em conta (1) a formação de novos professores em bases contemporâneas, (2) a formação continuada coordenada desses professores nos postos ao redor do mundo, e (3) o estabelecimento de balizas para novos currículos, programas, materiais e exames de proficiência. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 16)

Por fim, ainda na década de 90, a partir do modelo de extração comunicacional criado e utilizado no *Projeto Português Língua Estrangeira*, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é iniciada uma tentativa de implementação de um exame nacional de proficiência, o Exame Celpe-Bras, criado em 1993, pelo Ministério da Educação.

5. Conclusão

Podemos concluir que os fatos históricos inerentes à colonização do Brasil nos revelam políticas linguísticas e educacionais típicas da época que influenciaram o processo de formação professores para lecionar o português e os critérios de seleção para esses profissionais. Isso porque, apesar do investimento da Coroa em ações educacionais que buscavam divulgar e expandir a língua, não houve a preocupação de ela-

boração de um projeto voltado para a qualificação e especialização desses profissionais que ensinavam a língua portuguesa para falantes não nativos.

Somente na década de 50, quando se inicia o período considerado moderno para o ensino de PLMN, começa a se pensar em quais profissionais estavam ensinando português como língua estrangeira e qual era a formação esperada para que fosse desenvolvido um trabalho satisfatório.

No entanto, mesmo com a conscientização das especificidades da área, com o aumento da oferta de cursos e com os avanços nas discussões teóricas sobre o tema, certos critérios e valores não mudaram ao longo do tempo, o que gerou consequências graves para o campo. Ao refletir sobre o mercado de trabalho atual, podemos notar que, devido à falta de profissionais especializados, os professores que estão ensinando língua portuguesa para estrangeiros são aqueles que cursaram graduação em letras, na habilitação de português como língua materna, ou, em casos mais graves, nativos da língua sem formação na área.

Portanto, torna-se cada vez mais urgente o reconhecimento das diferenças metodológicas entre o ensino de língua portuguesa como uma língua materna e o seu ensino como uma língua estrangeira e o crescimento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação que visem à formação de profissionais especializados na área. Iniciativas como as da Universidade de Brasília, que atualmente tem uma habilitação na graduação de letras voltada para o ensino de português como língua estrangeira, devem ser seguidas como modelo para que esses cursos possam ser implementados em outras regiões e para que mais estudos sobre essa temática sejam desenvolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. 2011. Disponível em:

<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>

LEITÃO, Ana Rita Bernardo. Dos semeadores da palavra: o ensino do

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

português junto dos ‘gentios’ (contributo para uma história da didáctica do português língua não materna). In: *Anais do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Cultura Escolar, Migrações e Cidadania*. Portugal: Universidade do Porto, 2008. Disponível em:

<https://www.academia.edu/1453098/dos_semeadores_da_palavra_o_en_si-no_do_portugu%C3%AAs_junto_dos_gentios_contributo_para_uma_hist%C3%B3ria_da_did%C3%A1ctica_do_portugu%C3%AAs_l%C3%ADngua_n%C3%A3o_materna>.

LIMA, Ivana Stolze. Escravos bem-falantes e nacionalização linguística no Brasil: uma perspectiva histórica. *Estudos Históricas*. Rio de Janeiro, vol. 25, n. 50, p. 352-369, 2012. Disponível em: <

http://www.casaruiarbosa.gov.br/dados/doc/artigos/k-n/fcrb_ivanastolzelima_escravos_bem_falantes_e_nacionalizacao_linguistica_no_brasil.pdf>.