



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Souza da Silva, Vanessa; Furtado de Mendonça Cyranka, Lúcia  
A LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA ONTEM E HOJE  
Linhas Críticas, vol. 15, núm. 29, julio-diciembre, 2009, pp. 271-287  
Universidade de Brasília  
Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193514388006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## A LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA ONTEM E HOJE

PORTUGUESE LANGUAGE IN SCHOOL YESTERDAY AND TODAY

LA LANGUE PORTUGAISE A L'ÉCOLE D'HIER ET D'AUJOURD'HUI

LA LENGUA PORTUGUESA EN LA ESCUELA AYER Y HOY

Vanessa Souza da Silva\*  
Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka\*\*

### RESUMO

*Conhecer a história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil pode contribuir para a compreensão de algumas das dificuldades de se desenvolver, nas crianças e nos jovens, a competência de uso da leitura e da escrita. O presente artigo faz, então, um breve histórico do tratamento dessa disciplina na escola brasileira, a partir da concepção de linguagem prevalente em cada contexto histórico examinado, procurando compreender, dessa forma, o descompasso entre as novas perspectivas trazidas pelas teorias linguísticas contemporâneas e os velhos problemas que ainda determinam o fracasso escolar. Conclui-se que há, antes de tudo, a necessidade de uma organização curricular diferenciada para atender a realidade linguística de nossos alunos, objetivando o ensino de uma língua viva, dinâmica e real.*

**Palavras-chave:** *Língua Portuguesa na escola. Ensino de gramática. Fracasso escolar.*

\* Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2008). Professora da Faculdade Arthur Sá Earp Neto, Petrópolis – RJ (vanessalinguagem@yahoo.com.br).

\*\* Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2007). Professora Adjunta 1 da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG (lucia.cyranka@uol.com.br).

V. S. Silva • L. F. M. Cyranka

## I INTRODUÇÃO

*Para se ensinar a língua materna, não se trata de devolver ao aluno a palavra para que emergjam histórias contidas e não contadas em função apenas de uma posição ideológica de compromisso com as classes populares.*

João Wanderley Geraldi (1996, p. 53).

Para compreender parte do descompasso entre o ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras e os resultados que se têm constatado do ponto de vista da competência dos alunos no uso da variedade culta da língua, tanto na modalidade escrita quanto na oral, faz-se necessário entender os diferentes modos como a disciplina Língua Portuguesa tem sido tratada na trajetória escolar brasileira. Para isso, é indispensável conhecer as concepções de linguagem que prevaleceram ao longo dessa trajetória.

Fazer um histórico do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, com as principais questões envolvidas, até chegar às produções da atual década, é uma tarefa desafiadora, mas necessária para o entendimento da disciplina no contexto do século XXI. É o que apresentamos, neste artigo, percorrendo os caminhos desde a constituição da disciplina pelo Marquês de Pombal, na década de 1750, com uma concepção de ensino que permaneceu até 1940, passando, nos anos 50 e 60, pela expansão das escolas públicas, quando ainda era realidade uma concepção de linguagem baseada nos estudos tradicionais da língua. A crise no ensino dessa disciplina, nos anos 70, é também trazida para análise, bem como, nas décadas de 80 a 90, a presença dos estudos linguísticos e a concepção de linguagem enquanto interação, na constituição dos sujeitos, concepção ainda não totalmente incorporada na época atual.

## 2 A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA E A VALORIZAÇÃO DA TRADIÇÃO EUROPÉIA

Até o século XVIII, não tínhamos uma “língua definida”. O português, trazido pelos colonizadores portugueses, embora oficial, não era a língua dominante, pois com ele coexistiam outras duas: a chamada língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no país, que provinham, em sua maioria, do tupi, e o latim, no qual se fundamentavam o ensino secundário e superior jesuítico (SOARES, 2002b). Essa convivência das três línguas no Brasil Colonial anula a hipótese de uma unidade na formação da língua portuguesa. Isso nos mostra, como bem assinala Antônio Houaiss (1985, p. 91), que o português brasileiro nasce com diversidade.

O português, além de não ser a língua prevalente, nem existia no currículo escolar. Era apenas um instrumento para a alfabetização nas chamadas escolas menores, e dela passava-se para o latim, conforme determinava o *Ratio Studiorum*, que era o programa de estudos da Companhia de Jesus, por ela implantado em todo o mundo. Não havia lugar para o português no currículo. Magda Soares (2002b, p. 158-159) explica que isso

## A língua portuguesa na escola

ocorria por alguns motivos. Em primeiro lugar, as poucas pessoas que se escolarizavam na Colônia pertenciam à elite, que tinha o interesse de seguir o modelo educacional vigente, que se fundava na aprendizagem “do latim através do latim”. Além disso, não era a língua de intercâmbio social, ou seja, não possuía muito valor cultural, faltando, assim, motivação para torná-la disciplina curricular.

No entanto, na década de 1750, o Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil através das reformas que implantou no ensino de Portugal e suas colônias. Além da inclusão e valorização do português na escola, ele proibiu o uso de outras línguas, inclusive a língua geral, “fortalecendo” a língua portuguesa e tornando-a reconhecida no currículo nacional. Assim, após a reforma, além de ler e escrever em português, o “aluno passou a estudar a gramática portuguesa, que se tornou parte integrante do currículo, ao lado da gramática latina e da retórica” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2003/2004, p. 36).

O estudo da língua portuguesa fazia parte do currículo sob as formas de retórica, poética e gramática. Somente no final do Império essas três disciplinas unificaram-se numa só disciplina que passou a se chamar Português. Este, por sua vez, até fins do século XIX, manteve a gramática e a retórica como seus conteúdos de ensino e componentes curriculares. Vale lembrar que a retórica incluía também a poética. Posteriormente, a poética desprende-se da retórica, tornando-se um componente curricular independente (SOARES, 2002b, p. 163). Assim, falar no ensino da língua, até aqui, é sinalizar a presença da tradição gramatical e retórica, destinada a uma minoria de “bem nascidos” para a qual era destinada a escola brasileira.

Essa tradição gramatical tinha um eixo orientador normativo-prescritivo, cuja valorização remonta a dois séculos antes de Cristo. Ela foi desencadeada com os alexandrinos na busca de uma norma literária que preservasse a cultura erudita das obras clássicas. Como assinala Silva (2005, p. 15),

*a busca dessa norma literária, fundada nos clássicos gregos, não é mais do que a busca da manutenção de uma tradição que interessava aos alexandrinos preservar, de uma cultura erudita, representada nas “grandes obras” de autores ilustres da civilização clássica do passado, cujos exemplos deveriam ser seguidos.*

Posteriormente, essa tradição gramatical é alargada para “os usos da elite aristocrata e, em seguida, para a elite burguesa e que deve ser reproduzida pela instituição escolar” (SILVA, 2005, p. 18). Esse “bom uso” das letras foi recebido com louvor pelos portugueses e trazido para o Brasil como modelo a ser imitado e ensinado nas escolas, já que essas letras, *a priori*, no país, eram destinadas à formação dos alunos da classe dominante, que desejavam uma educação de acordo com a tradição europeia.

Até os anos 40 do século XX, a disciplina manteve a tradição da gramática e, a seu lado, da retórica e da poética. Manteve essa tradição porque continuava a ser a mesma a sua clientela, que se restringia àqueles pertencentes aos grupos da elite. Tem-se uma

escola para alguns e um ensino de língua portuguesa que satisfaz aos seus interesses culturais. Os manuais didáticos da época apresentavam coletâneas de textos e bastante gramática, buscando preservar o “bom gosto literário” e o “purismo linguístico” dos letrados, com autores consagrados e modelos que deveriam ser imitados. Cabia ao professor, nesse contexto, utilizar os textos dos manuais, analisá-los e propor questões e exercícios aos alunos, aprofundando-se nos estudos da língua.

### 3 A ABERTURA DAS PORTAS DA ESCOLA PARA O POVO

A partir das décadas de 50 e 60, as portas da escola começam a se abrir para o povo, “como consequência da crescente reivindicação, pelas classes populares, do direito à escolarização. Democratiza-se a escola e já não são apenas os filhos-família, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores” (SOARES, 2002b, p. 166-167). Isso leva à reformulação das funções e dos objetivos da escola, o que acarreta mudanças nas disciplinas escolares, principalmente da disciplina Língua Portuguesa. Afinal, a nova clientela trazia consigo uma variedade linguística não estudada na escola. Portanto, a democratização do acesso à educação então iniciada, “ainda que falsa”, como aponta Geraldi (1991, p. 115), trouxe, em seu bojo, uma clientela diferente e multiplicada.

Conforme esclarece Soares (2001), o processo de democratização da escola, elevando a quantidade de alunos determinou também a exigência de professores com menos rigor. Afinal, onde encontrar tantos professores para atender a demanda? Muitas vezes, apresentavam-se despreparados para a tarefa a desempenhar. Consequentemente, houve uma mudança da clientela nos cursos de Letras, que passaram a receber pessoas pouco letradas (p. 153). Algumas delas, além de virem da mesma classe social dos alunos, somente dominam a variedade linguística daqueles a quem são destinados a ensinar.

Acentua-se, assim, o processo de depreciação da função docente, conduzindo ao rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação da sua função docente. Uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (SOARES, 2002b, p. 167).

Assim, não se remete mais ao professor a tarefa de formular questões e exercícios como antes, pois se esperava do autor do livro didático essa função. Permanece a primazia da gramática sobre o texto e a concepção de linguagem como sistema.

Portanto, as modificações ocorridas a partir da década de 50:

*não alteraram fundamentalmente o ensino dessa disciplina, que continuou a orientar-se por uma concepção da língua como sistema, continuou a ser ensino sobre a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão* (SOARES, 2001, p. 154).

## A língua portuguesa na escola

Os grifos da autora ressaltam que, apesar de a clientela ser diversificada, a concepção de linguagem como sistema, baseada nos estudos tradicionais, ainda é a mesma. Aquela mesma língua ideal baseada na inculcação de autores consagrados do passado continua a dominar os manuais didáticos e as aulas de Língua Portuguesa.

A chegada da Linguística nos cursos de Letras, na década de 60, tenta romper com essa mentalidade através do ensino, para os novos professores, do reconhecimento das variedades linguísticas, que passam a fazer parte da realidade escolar, mas seus efeitos ainda não são notados no ambiente escolar.

Essa inadequação da escola:

*configurou, nos anos 70, os fenômenos então nomeados como a crise da educação e o fracasso escolar. E é significativo que foi no ensino do Português que os principais indicadores da crise e do fracasso foram encontrados, e exatamente nos dois extremos de seu percurso* (SOARES, 1997, p. 9).

Ou seja, no fracasso com a alfabetização e nos graves problemas de expressão escrita detectados nos alunos concluintes do ensino médio, averiguados nos exames vestibulares.

A variedade linguística trazida pelas classes populares não dialogava com o ensino propedêutico disseminado nos conteúdos de Português. Isso revela um descompasso entre o que a escola ensinava e o que os alunos (não) aprendiam. O fracasso da produção escrita na escola é resultado de sua inadequação em relação ao trabalho com a linguagem, de um divórcio entre a língua que a escola ensina e a língua que a sua clientela usa.

Na década de 70, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/1971), feita no governo militar instaurado em 1964, a disciplina Português passa por uma mudança em sua estrutura. A nova lei, além de reformular o ensino primário e médio, pôs a educação, segundo os objetivos tecnicistas da ideologia militar, a serviço do desenvolvimento, e a língua, nesse contexto, passou a ser concebida como instrumento. O que era importante era a comunicação. Termos como “emissor, receptor, canal, referente, mensagem e código” inundam os livros didáticos a partir dessa época.

Além disso, a denominação da disciplina foi modificada para:

*[...] comunicação e expressão nas séries iniciais do então 1º grau, e comunicação em língua portuguesa, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser língua portuguesa e literatura brasileira* (SOARES, 1997, p. 169).

A linguagem era concebida como instrumento de comunicação. Somente na década seguinte será recuperada a denominação Português, através de medida do então Conselho Federal de Educação.

Os objetivos da disciplina, nessa concepção de língua como instrumento de comunicação, tornam-se pragmáticos e utilitários, buscando desenvolver os comportamentos dos alunos como emissores e receptores de mensagens de códigos diversos, inclusive não verbais.

Concordamos com Pécora (1999, p. 45), quando afirma que o fracasso dos alunos com a linguagem está alimentado “pela concepção de língua que condiciona o ensino oficial de português e que, ao desconhecer a complexidade vital de seus usos, torna-se incapaz de garantir o aprendizado adequado de um só deles”. Como vimos, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação era o que se valorizava no discurso oficial, mas revela o perfil de uma língua engessada, pronta para uso, sem espaço para a diversidade. Para resolver esse impasse, era evidente a necessidade de rever a noção corrente:

*[...] de que a língua é um instrumento de comunicação. A palavra constrói a relação entre o socialmente dado e a criação individual revelando-se um fato criador. É essa animação criadora que se deseja opor à visão do ensino de língua como parametrado pela ideia de instrumentação [da língua materna na escola] (CITELLI, 1991, p. 15).*

A Sociolinguística, nessa mesma época, fundada em uma “concepção de língua que apresenta uma ruptura com esse modelo estruturalista que tem como objeto a língua, sistema abstrato e homogêneo, descontextualizado da realidade da sociedade de que é instrumento privilegiado de expressão” (SILVA, 2005, p. 23), mostrava que o sistema linguístico é heterogêneo e essa heterogeneidade tem relação com variáveis externas ao sistema, como idade, sexo, etnia, classe social, estilo. Entretanto, a escola continuava tratando a língua portuguesa como se fosse possível uma unidade diante da estampada diversidade linguística e social dos alunos, como se eles pudessem anular toda fala trazida da família, do seu contexto social, do discurso utilizado no dia-a-dia e falar uma segunda língua, almejada pelo discurso escolar.

Nessa linha de ruptura, temos a criação do Projeto Nurc em 1969, que, nas palavras de Silva (2004, p. 42), teve como um de seus objetivos,

*ajustar o ensino da língua portuguesa, em todos os seus graus, a uma realidade linguística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças linguísticas e culturais do país.*

Para essa autora, o projeto Nurc constitui um divisor de águas para apreender o uso real da língua. O surgimento desse projeto, no Brasil, coincidiu com o avanço da Sociolinguística. O trabalho de Ataliba de Castilho sobre a língua falada no ensino de português é representativo dele.

#### 4 OS ANOS 80/90

Em meados da década de 80, com o início da abertura política no país, depois dos obscuros e silenciosos anos da ditadura, intensificam-se os estudos acerca de uma concepção de linguagem para nortear a prática pedagógica. Novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas (linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística



### A língua portuguesa na escola

textual, pragmática e análise do discurso) começam a chegar ao campo do trabalho escolar com a língua materna, sendo fundamentais para a discussão sobre os rumos da disciplina.

Dentre as ciências linguísticas, a Sociolinguística, como vimos acima, trouxe interferências significativas para a disciplina Língua Portuguesa, alertando a escola para as diferenças entre as variedades faladas pelos alunos e a variedade de prestígio preconizada no ensino da língua. A partir da democratização citada anteriormente, a escola, que antes atendia aos segmentos dominantes da sociedade, passou a receber outra clientela, proveniente das classes populares, que não tiveram, durante muito tempo, acesso à escola. Instituído certa heterogeneidade linguística, exigiam uma postura diferente dos professores diante das diferenças dialetais e requeriam novos conteúdos e metodologia para a Língua Portuguesa. A influência da Sociolinguística foi de suma importância para a criação dessa nova postura diante do estudo da língua.

A linguística, por sua vez, através do desenvolvimento de estudos de descrição da língua portuguesa escrita e falada, trouxe novas concepções da gramática do português, que se opõem à primazia da língua escrita no conhecimento da gramática, abrindo espaço para a criação e o reconhecimento da gramática da língua falada, antes excluída dos estudos da língua. Dessa forma, tem-se um redirecionamento do papel e da função da gramática no ensino da Língua Portuguesa, uma vez que agora se pressupõe uma gramática tanto da língua escrita quanto da língua falada. Além disso, a vertente da linguística textual vem ampliar essa nova concepção da função e da natureza da gramática para fins didáticos, “evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfosintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao nível da palavra e da frase” (SOARES, 2002b, p. 172).

A pragmática, a teoria da enunciação e a análise do discurso trazem novos enfoques para os estudos com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, pois apresentam uma nova concepção da língua como enunciação, extrapolando o conceito de língua como instrumento de comunicação. Essa nova concepção de linguagem inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam em suas práticas sociais, com o contexto e com as condições sociais de sua utilização, sem deixar de lado sua historicidade. Isso implica, sem dúvida, nova concepção de linguagem, que passa a ser vista como interação. A linguagem passa a ser concebida como “uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal” (GERALDI, 1996, p. 67), abrindo espaço para os alunos se constituírem sujeitos de suas falas e de sua própria escrita.

A concepção de linguagem como interação exige mudanças radicais no processo de ensino, pois pressupõe um espaço aberto para a heterogeneidade linguística e a valorização do sujeito do discurso. Haquira Osakabe (2004, p. 26) afirma que “ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que tanto lhe dá um papel substantivo no contexto em que é produzido, quanto confere





uma identidade específica ao enunciador”. Concordamos com o autor quando ele afirma que o ensino sistemático que se observa na escola impede que o aluno seja sujeito do seu próprio discurso, pois estereotipa um aluno acomodado e passivo. Sendo assim, a concepção de linguagem que fundamenta o ensino na escola, em nossas aulas de Língua Portuguesa, deve se “expor às rupturas” para que deixe de ser “reconhecimento e reprodução, passando a um ensino de conhecimento e produção” (OSAKABE, 2004, p. 28).

Cremos ser essa uma das mais importantes metas do ensino da língua portuguesa na escola: deixar de ser reconhecimento e reprodução. Ser a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo em processo. O autor critica a disjunção entre ensino de gramática e de língua, decorrente de uma prática escolar no ensino da língua que expurgou há muito a possibilidade do sujeito. Segundo Geraldi (2004), quando se anula o sujeito, nasce o aluno-função, aquele que repete a linguagem da escola, que repete o seu discurso, que diz o que ela quer ouvir, mas não tem direito à palavra. Esse autor propõe que se devolva ao aluno o direito à palavra, para que possamos “ouvir a história contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares da escola pública” (GERALDI, 2004, p. 131).

A concepção de linguagem como interação acaba sendo, nesse contexto, um compromisso no ensino da língua. Benveniste (1989, p. 82), ao descrever o aparelho formal da enunciação, introduz o sujeito na Linguística, ressaltando que o único modo de fazer o discurso funcionar é pela intervenção do sujeito, pois a “enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Para ele, “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 1989, p. 84). Esse sujeito que se apropria da língua demonstra uma liberdade que uma concepção de linguagem acabada e estática não permitiria. Geraldi (1996, p. 14), analisando os trabalhos de Benveniste, destaca que há aí, sem dúvida, um “sujeito livre, independente das relações sociais que o constituem, capaz de dizer com transparência o que quer dizer, limitado apenas pela necessidade de co-referir com seu igual, alocutário e parceiro também livre e alternadamente origem e fim da enunciação”.

A noção de sujeito do discurso apresentada por Benveniste pressupõe a presença de um sujeito reflexivo e atuante no trabalho com a linguagem, sem a dicotomia língua/fala, apresentada por Saussure. Afinal, a realidade da língua, na concepção da linguagem como interação, se dá na concretização do discurso. Para Geraldi (1996, p. 14-15), “se Benveniste passa para a história da disciplina como reintrodutor da questão do sujeito na Linguística, isto se deve ao fato de que Saussure foi lido como quem inaugurou sua exclusão da língua, remetendo a subjetividade para o espaço insuportável da fala”. Com Bakhtin, entre outros, os estudos sobre a linguagem passam a considerar o sujeito encarnado, concreto, o que demanda pensar o ensino de Língua Portuguesa com um

## A língua portuguesa na escola

tratamento diferente, com a diversidade linguística trazida pela nova clientela que a escola recebeu nas décadas anteriores.

A concepção da linguagem como interação tem como autor Mikhail Bakhtin. Ele é referencial teórico para todos os estudos que almejam dialogar com essa concepção de linguagem que procura dar conta da totalidade do ser humano. Bakhtin concebe essa linguagem de forma dinâmica, pressupondo um homem real que produz uma linguagem real no processo de interação com seus semelhantes, ao invés de uma linguagem ossificada em normas ou idealizada em conceitos individualistas. Bakhtin via a linguagem numa perspectiva de totalidade, sempre integrada à nossa vida, baseada na interação e servindo de trama às mais diversas relações pessoais.

A contribuição da Linguística e, nesse contexto, os pressupostos teóricos da teoria da enunciação de Bakhtin sobre a linguagem e sua natureza dialógica foram de suma importância na redefinição do objeto de ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A década de 80, no país, representou, como se viu, um solo fértil para a incorporação dessas contribuições na produção intelectual e na concepção de linguagem como interação no campo da metodologia e didática da Língua Portuguesa para nortear a prática pedagógica. Segundo Geraldi (1996, p. 54), é a partir dessa década que,

*ao mesmo tempo em que no interior de programas de pesquisa uma concepção nova de linguagem instaurava-se – especialmente na linguística textual, na análise do discurso e na sociolinguística –, muitos professores universitários brasileiros passam a articular suas reflexões teóricas a propostas alternativas de ensino da língua materna.*

O que resulta numa mudança de paradigmas, provocada pela influência de conhecimentos desenvolvidos nas ciências linguísticas, em que Bakhtin é um de seus interlocutores, objetivando uma concepção dialógica da linguagem, que toma o sujeito do discurso como centro da atenção e da ação.

Sintetizando esse raciocínio, Geraldi (1996, p. 65) aponta três contribuições da pesquisa linguística para o ensino da língua materna: “[...] a forma de conceber a linguagem e, em consequência, a forma como define seu objeto específico, a língua; o enfoque diferenciado da questão das variedades linguísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais”. Como consequência dessa mudança de paradigmas, temos, na articulação desses pressupostos, novas concepções de linguagem e a redefinição de parâmetros curriculares para a Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, estão incluídas as Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa divulgadas pelo MEC, em 1986. Nelas, nota-se a “intenção de incorporar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa de cunho oficial, na perspectiva da valorização do sujeito pela interlocução” (RODRIGUES, 2001, p. 27). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma década depois, também incorporam essas discussões, modificando os objetivos de Língua Portuguesa através de um outro prisma para encarar a linguagem e o ensino da língua.

Sem dúvida, essa visão da concepção da linguagem de forma interativa é um movimento inovador, mesmo que apresente contradições e equívocos, pois questiona as tendências tradicionais do ensino da Língua Portuguesa. Mesmo com os problemas de outra ordem que possam apresentar, sinalizam a necessidade de ruptura com a força da tradição gramatical, considerada historicamente como a “forma correta” de ensinar a língua através da imitação de modelos consagrados. Demonstra, assim, a busca de novos rumos epistemológicos para o ensino da língua. Se ela, nesse novo rumo, não é estática nem acabada, as tentativas na direção dessa ruptura estarão também em permanente construção, com erros e acertos, mas sempre em movimento.

Ao analisar as propostas curriculares de 20 estados brasileiros da década de 80, Marinho (2001, p. 49) também aponta essa mudança de paradigma. Segundo a autora, essas propostas “querem redefinir o objeto de ensino do português, em função de mudanças de paradigmas no campo dos estudos e pesquisas linguísticas”. Ela aponta, por outro lado, o fracasso escolar denunciado, nas décadas anteriores como fator responsável por essa redefinição. Acrescenta que há um nítido confronto entre o velho e o novo. Esse conflito entre a tradição e a ruptura demonstra a arena discursiva que se travou nesse momento de mudanças no campo do ensino de Língua Portuguesa. Esse embate exige uma nova concepção de linguagem para direcionar as propostas curriculares da década em questão. Os pressupostos teóricos dessas propostas têm a intenção de adotar uma concepção de linguagem “capaz de fazer frente a uma concepção dita tradicional, no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. A noção de língua como uma atividade de interação é entendida [...] como aquela capaz de suprir as limitações de uma prática pedagógica supostamente tradicional” (MARINHO, 2001, p. 52). A influência de Bakhtin é claramente mencionada:

*Guardadas as devidas dimensões de uma proposta curricular, os autores dos currículos sugerem ter buscado essa concepção interacionista ou dialógica numa teoria marxista, que apresenta uma visão sócio-histórica da linguagem, representada principalmente por Bakhtin e adeptos, no Brasil, somada a alguns conceitos eleitos como suporte para o aprendizado da língua, no plano das habilidades ou das competências linguísticas, herdadas de teorias pragmáticas e da linguística textual (MARINHO, 2001, p. 53-54, grifo nosso).*

É justamente essa mudança de paradigmas que sustenta o título da tese da autora: *A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil - IEL*. Como afirmamos anteriormente, a resposta ao “para quê” ensinamos a língua portuguesa é que dará as diretrizes de qualquer documento oficial na elaboração de suas diretrizes e esse “para quê” envolve tanto uma “concepção de linguagem” quanto uma postura relativamente à educação. Ao sustentar uma proposta curricular com a concepção interacionista ou dialógica de linguagem, o documento oficial aponta para a ruptura e exige um novo posicionamento diante da linguagem e do seu ensino, diante dos alunos e de sua heterogeneidade linguística.

## A língua portuguesa na escola

Pelo que vimos até aqui, parece que a década de 80, realmente, se caracterizou como um tempo marcado por novos rumos para o ensino da disciplina Língua Portuguesa. Como pudemos observar, começou-se “a vislumbrar a explicitação de linguistas preocupados em dar efetiva contribuição à reformulação do ensino de língua” (SILVA, 2004, p. 88). Essa contribuição, pelo que vimos, alcançou, inclusive, os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa.

Mas como anda essa interlocução da década de 90 ao início do século XXI? Vemos a participação dos estudos linguísticos como a divisora de águas no ensino da língua. Mas terá a Linguística conseguido reformular a prática pedagógica? Como indaga Batista (1997), “Quando se ensina Português, o que se ensina?”

É o que discutiremos a seguir.

## 5 NOVAS PERSPECTIVAS E VELHOS PROBLEMAS

A partir da Linguística, foi possível vislumbrar novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa na intenção de que se incorporasse, na prática dos professores, uma concepção interativa de linguagem, de valorização do sujeito do discurso e da heterogeneidade linguística dos alunos das classes populares. Entretanto, estudos realizados da década de 90 até os dias atuais vêm demonstrando que a realidade do ensino da língua não sofreu grandes alterações, salvo, é claro, raras exceções.

Rodolfo Ilari (1997) ratifica que as ideias apresentadas pela Linguística deveriam ter provocado alterações profundas nos hábitos de nossos professores de Língua Portuguesa, mas denuncia que isso não ocorreu. Aponta algumas expectativas que se criaram em torno da influência da Linguística no ensino da língua. Primeiramente, era de se esperar que provocasse “[...] uma recessão profunda do chamado ‘ensino gramatical’, em particular do ensino da nomenclatura, que tem, na análise sintática e morfológica, sua estratégia mais tradicional” (ILARI, 1997, p. 102). Esperava-se também que o ensino da língua portuguesa, na prática, objetivasse explicitamente proporcionar ao aluno a:

*[...] Experiência dos vários níveis e registros de fala; [...] Que os conteúdos a serem ensinados incluíssem explicitamente os elementos típicos da expressão falada e que o ensino tirasse o maior proveito possível da ligação entre a situação de fala, proporcionando exercícios autênticos* (p. 102-103).

Todas essas expectativas sinalizam uma tentativa de mudança nos rumos do ensino de Língua Portuguesa após a implementação dos pressupostos dialógicos da linguagem.

Pouco dessa reforma se realizou. Consta-se que o professor de Língua Portuguesa continua investindo a maior parte de seu tempo no ensino da modalidade padrão da língua. Essa realidade evidencia um claro “abismo” entre os estudos linguísticos e a prática docente, um verdadeiro hiato entre “os avanços científicos na área da linguagem e sua incorporação na formação dos professores, bem como em sua prática em sala de

aula” (MATÊNCIO, 1994, p. 81). Mesmo havendo a indicação de uma concepção dialógica da linguagem para nortear o objetivo do ensino da língua de uma forma dinâmica nas ciências linguísticas, permanece a tradição, pois o professor “continua investindo a maior parte dos seus esforços no ensino da terminologia gramatical; continua enorme o espaço reservado aos exercícios escritos; a escola continua ignorando as variedades regionais e sociais não-*standard*” (MATÊNCIO, 1994, p. 103). Têm-se novas perspectivas, mas permanecem os velhos problemas...

Vale destacar, ainda, o aumento de cursos de Letras sem qualificação para a formação de futuros professores de Língua Portuguesa e a massificação por que têm passado nos últimos anos, em virtude do crescimento desenfreado das faculdades privadas que oferecem cursos de rápida duração e que não têm investimento em pesquisa. Daí a falta de “um instrumental cientificamente preparado a partir do qual possa ser conduzido um trabalho pedagógico criador e enriquecedor para os estudantes e para a língua portuguesa na sua diversidade histórica” (SILVA, 2004, p. 14).

Assim, sem material didático de apoio às práticas pedagógicas para trabalhar a diversidade linguística dos alunos e sem uma preparação do professor para ensinar a língua dentro da concepção dialógica da linguagem, fica um grito de socorro no ar. Como se isso tudo não bastasse, a falta de formação continuada dos professores em serviço constitui um dos maiores entraves para a sua qualificação profissional, pois não têm contato com as inovações que ocorrem nos estudos linguísticos e na pesquisa acadêmica.

Batista (1996), em sua tese de doutorado, sustenta que as razões da permanência dos professores em posturas tidas como tradicionais ou de resistência a mudanças, apresentadas para a prática pedagógica, recaem na questão da formação do professor, incluindo, nesse contexto, investimento na capacitação profissional, que envolve investimento temporal e financeiro. Além disso, destaca a desvalorização da carreira do magistério, que obriga os professores a dupla e, às vezes, tripla jornada de trabalho. Consequentemente, a prática desses profissionais não apresenta o mesmo rendimento (fisicamente) nem tempo para planejamento de suas atividades.

O resultado, em sala de aula, de todo esse embate é o que se ensina nas aulas de Língua Portuguesa. Em sua dissertação de mestrado, de 1990, Batista investigou o que se ensina depois uma década das contribuições das ciências linguísticas. Os resultados da pesquisa constituem a base do seu livro *Aula de Português* (1997), em que ele se propõe responder à pergunta: *Quando se ensina Português, o que se ensina?* Sua pesquisa mostra que:

*a gramática é, por excelência, o objeto que constitui a figura do ensino da disciplina. Ele é, desse modo, dentre os objetos presentes na disciplina, o mais adequado às condições escolares de transmissão; outros saberes, como a leitura, a escrita, a linguagem oral, por não apresentarem o mesmo grau de adequação a essas condições, constituiriam um resíduo do processo de transmissão* (BATISTA, 1997, p. 10).



### A língua portuguesa na escola

Mas, se a escola dá primazia ao ensino da gramática até os dias atuais, é preciso saber de que tipo de gramática se trata. Possenti (1996) ressalta a existência de três tipos: as gramáticas normativas ou prescritivas, as descritivas e as internalizadas, que equivalem, respectivamente, às regras que devem ser seguidas, às regras que são seguidas e às que os falantes dominam no seu cotidiano. A gramática normativa ou prescritiva representa um conjunto de regras que objetivam o domínio da norma culta. É ela que predomina nos livros didáticos e nas gramáticas pedagógicas, destinada a fazer os alunos escreverem e falarem bem. Tem primazia para os professores arraigados ao método tradicional de ensino da língua, enfatizando o ensino de nomenclatura. A descritiva, ao contrário, preocupa-se em descrever ou explicar como as línguas são utilizadas pelos falantes, sem a intenção de emitir juízo de valor de certo ou errado. A gramática internalizada, por sua vez, está relacionada às regras intuitivas e estáveis que o falante domina. Sendo assim, não é fruto de instrução recebida na escola, pressupõe que mesmo quem nunca estudou chega à escola dominando um conjunto de regras da língua, ou seja, dominando uma variedade linguística.

Possenti (2004) propõe que se repense o tempo destinado ao ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa e sugere o convívio, na escola, com os três tipos, colocando em último lugar aquela a que a escola tem dado primazia: a gramática normativa.

O autor assinala ainda que ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa é desnecessário se o objetivo da escola for dominar a variedade padrão e tornar os alunos hábeis leitores e autores de seus próprios textos. Ressalta que o domínio do português padrão não é sinônimo de domínio de nomenclatura gramatical. Ao contrário, significa a aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura: escrever diversos tipos de textos como narrativas, bilhetes, cartas diversas, textos argumentativos, informativos, etc., ler textos também variados sobre diversos assuntos (literários e não literários) e conhecer alguns clássicos da literatura universal.

Parece claro que ensinar gramática não deve ser a prioridade das aulas de Língua Portuguesa. O máximo que o professor vai conseguir, se insistir nesse tipo de prioridade, é um “alto índice de rejeição” por parte dos alunos pelas aulas de Língua Portuguesa, passando a assimilar o ensino da língua com o ensino gramatical, pois não passa de “uma série de ordens a serem obedecidas” (PERINI, 1997, p. 52) com base em uma suposta superioridade linguística que, na verdade, não existe. Essas regras, que seguem uma norma dita padrão, passam a ser “um instrumento de opressão ideológica, de patrulha social, de discriminação e preconceito” (BAGNO, 2003, p. 151) com a língua que fala a maioria dos brasileiros. Essa primazia do ensino da gramática normativa na escola revela, sobretudo, uma concepção de linguagem e de língua ultrapassada e que a escola insiste em reproduzir. Isso denuncia, por outro lado, uma falta de definição dos objetivos da disciplina, pois a língua não é um sistema de nomenclaturas. Afinal, para que ensinamos o que ensinamos? Que concepção de linguagem norteia a prática pedagógica?



Alguns estudos têm chamado a atenção para as relações de poder envolvidas nessa questão das variedades linguísticas acima apontadas. O que se nota é uma associação das variedades linguísticas não-prestigiadas a um grupo de falantes pertencentes às classes econômica e socialmente desfavorecidas, pois “nas relações entre língua e poder o que realmente pesa é o prestígio ou a falta de prestígio social do falante” (BAGNO, 2003, p. 70). Parece que o que existe nesse jogo não é o preconceito linguístico em si em relação às variedades não-prestigiadas, mas o preconceito social. Segundo Gnerre (1998, p. 25), “a única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação”, pois “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1998, p. 6-7, grifo do autor).

As pesquisas sociolinguísticas mostram que as variedades estigmatizadas refletem a estigmatização social de seus falantes, ainda mais numa sociedade que tem a linguagem como “o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”, como nos ensina o autor. Esse bloqueio deveria ser desfeito na escola. Mas parece que esta segue o caminho inverso, oficializando essa discriminação, pois é notória a falta de uma concepção de linguagem dialógica para nortear a sua prática.

No entanto, como nos ensina Geraldi (1984, p. 44), “[...] é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio”. É no sentido de romper com esse bloqueio que o autor critica o ensino da metalinguagem e sugere que o ensino da língua deveria centrar-se na leitura/produção de textos e na análise linguística, a fim de ultrapassar a artificialidade que se constitui na prática quanto ao uso da linguagem. Assim, a escola deixará de perseguir o padrão normativo cujo modelo é um padrão idealizado, fundado originalmente no padrão europeu, que cristaliza tensões e diferenças, buscando a todo custo como resultado a padronização e o estereótipo (SILVA, 2004).

Conclui-se que há, antes de tudo, a necessidade de uma organização curricular diferenciada para atender a realidade linguística de nossos alunos, objetivando o ensino de uma língua viva, dinâmica e real.

## A língua portuguesa na escola

## Referências

- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português: discurso, conhecimento, escola*. 1990. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O ensino de português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1996.
- BENVENISTE, Émile. Aparelho formal da enunciação. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF, 2002a.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio de língua portuguesa*. Brasília, DF, 2002b.
- FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 161-185.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil*. Rio de Janeiro: EBRADP, 1985.
- ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MARINHO, Marildes. *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- OSAKABE, Haquira. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004. p. 26-31.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PESSANHA, Eunize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através dos manuais didáticos (1870-1950). *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1/2, p. 31-45, 2003/2004.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004. p. 47-56.

\_\_\_\_\_. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

\_\_\_\_\_. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002b, p. 155-177.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português: discurso e saberes*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. vii-xv.

\_\_\_\_\_. Que professores de português queremos formar? *Movimento*, Niterói, n. 3, p. 149-155, 2001.

VIZEU, Alfredo. *A produção de sentidos: da teoria da enunciação à enunciação jornalística*. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 22, p. 107-116, 2003.

## A língua portuguesa na escola

## Portuguese language in school yesterday and today

## Abstract

*Knowing the history of Portuguese language in Brazil can contribute to understand some of the difficulties to develop reading and writing competence in children and youngsters. This article thus makes a brief report of how this discipline is approached in Brazilian schools, based on the conception of the prevalent language in each historical context examined, aiming to understand the gap between the new perspectives brought by contemporary linguistic theories and old problems which still determine school failure. It can be concluded that there is, beforehand, the need for a differentiated curricular organization to attend our students' linguistic reality, focusing on a teaching process of a lively, dynamic and real language.*

**Keywords:** Portuguese Language in school. Grammar teaching. School failure.

## La langue portugaise à l'école d'hier et d'aujourd'hui

## Résumé

*Connaître l'histoire de la discipline Langue Portugaise au Brésil peut contribuer à la compréhension de quelques difficultés de se développer, chez les enfants et les jeunes, la compétence de l'usage de la lecture et de l'écriture. Le présent article fait alors un bref historique du traitement de cette discipline dans l'école brésilienne à partir de la conception de langage qui prévaut dans chaque contexte examiné, cherchant comprendre de cette forme, l'écart entre les nouvelles perspectives amenées par les théories linguistiques contemporaines et les vieux problèmes qui déterminent encore l'échec scolaire. L'on conclue qu'il existe le besoin, avant tout, d'une organisation curriculaire différenciée pour faire face à la réalité linguistique de nos étudiants, dont l'objectif est une langue vive, dynamique et réelle.*

**Mots clefs :** Langue Portugaise à l'école. Enseignement de la grammaire. Échec scolaire.

## La lengua portuguesa en la escuela ayer y hoy

## Resumen

*Conocer la historia de la asignatura lengua portuguesa en Brasil puede contribuir para la comprensión de algunas de las dificultades para desarrollar, en los niños y jóvenes, la competencia de uso de la lectura y de la escritura. El presente artículo traza, entonces, un breve histórico de tratamiento de esa asignatura en la escuela brasileña, a partir de la concepción de lenguaje prevalente en cada contexto histórico examinado, intentando comprender así el descompaso entre las nuevas perspectivas traídas por las teorías lingüísticas contemporáneas y los viejos problemas que aún determinan el fracaso escolar. Se concluye, primeramente, que hay la necesidad de una organización curricular diferenciada para atender la realidad lingüística de nuestros alumnos, objetivando la enseñanza de una lengua viva, dinámica y real.*

**Palabras-clave:** Lengua Portuguesa en la escuela. Enseñanza de gramática. Fracaso escolar.

**Recebida 1ª versão em:** 15.05.2009      **Aceita 2ª versão em:** 15.09.2009