

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: HISTÓRIA, CAMINHOS E MUDANÇAS

Ana de Lourdes do Nascimento Pessoa¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, a trajetória do ensino de língua portuguesa do Brasil Colonial aos dias de hoje. Descrevendo as mudanças que ocorreram e o contexto sócio-histórico do momento. Por fim, indicando os novos caminhos para o ensino de língua materna sugeridos pelos estudos lingüísticos mais recentes.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa, mudanças no ensino, história do ensino de língua portuguesa.

Apenas nas últimas décadas do século XIX é que a língua portuguesa foi incluída no currículo escolar como disciplina. E, somente em 1871, por decreto imperial, foi criado no país o cargo de professor de português. Dessa forma, “vários estudiosos consideram esse decreto como o marco inicial do ensino oficial da língua “ (PFROMM NETO et al, 1974, apud SOARES, 2012).

Até meados do século XVIII, os poucos privilegiados que frequentavam a escola Este artigo tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, a trajetória do ensino de língua portuguesa do Brasil Colônia aos dias de hoje. Descrevendo as mudanças que ocorreram e o contexto sócio-histórico do momento. Por fim, indicando os novos caminhos para o ensino de língua materna sugeridos pelos estudos lingüísticos mais recentes.

tinham o português apenas como instrumento para a alfabetização.

Nos anos 50 do século XVIII, Marquês de Pombal, na época primeiro-ministro de Portugal, implantou reformas significativas na educação em Portugal e em suas colônias. E, assim, no Brasil, colônia portuguesa, tornou-se obrigatório o uso da língua portuguesa, sendo proibido o uso de qualquer outra língua e, por conseguinte, essa língua passou a ser objeto de estudo. O que passou, portanto, a ser ensinado aqui naquela época foi estudo da gramática do português, o ensino da retórica e da poética. A partir da reforma pombalina, então, até o fim do século XIX, os estudos relativos à língua foram realizados sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética (SOARES, 1998).

Foi instituída, conforme dito anteriormente, a disciplina “Português” ou “Língua Portuguesa” no final do século XIX. Mantendo-se basicamente como o estudo da gramática

¹ Profª de Língua Portuguesa do quadro permanente da Prefeitura do Rio de Janeiro. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense.

da língua portuguesa, a análise de textos de autores consagrados, a aprendizagem sobre o sistema de língua ; persistindo a retórica e a poética, porém afastando-se do objetivo do falar bem e aproximando-se da idéia do escrever bem. Destacando-se, também, nesse estudo, a exposição do alunado aos bons textos de tradição literária para que ele absorvesse a tradição de bem redigir, como se a língua fosse homogênea e estável, sem as devidas variações e mudanças ao longo do tempo (SOARES, 2012; DELL'ISOLA, 2013). Algumas crenças e práticas escolares sobre composição e redação datam dessa época, como por exemplo, a crença de que escrever é um dom, não necessitando, assim, de ensino, mas sim de bons modelos (ROJO, 2009).

Sabemos que subjazem ao material usado, mais precisamente aos manuais didáticos, objetivos, finalidades e ideologias do momento para o ensino. Assim, vamos apresentar um trecho da 1ª edição, em 1884, de *Seleção em Prosa e Verso*, o qual ilustra a concepção do ensino de língua materna na época, no qual chegava-se ao ponto de se recomendar que os textos fossem decorados para, então, serem usados mais adiante em suas necessidades: “...pedimos aos Senhores professores façam estudar de cor aos seus discípulos bom número de trechos, tanto em prosa como em verso, que a experiência tem mostrado ser este estudo de grande vantagem...”(PINTO, A. C., 1884, apud DELL'ISOLA, 2013).

A obra citada, de autoria de Alfredo Clemente Pinto foi adotada em inúmeros colégios até sua 550ª edição, em 1980 (DELL'ISOLA, 2013). Outra obra que atravessou décadas foi a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada em 1895, tendo sua última edição, a 43ª, em 1969. Essa antologia foi amplamente adotada nos colégios.

No período das obras citadas, que vai do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, o material didático para o ensino de português eram as antologias associadas a uma gramática (SOARES, 2001).

Até a primeira metade do século XX, tínhamos nos bancos escolares um alunado oriundo de camadas privilegiadas da sociedade. O professor advindo, também, dessas camadas privilegiadas, com bastante conhecimento de língua e literatura, era “capaz de criar e realizar práticas de leitura na sala de aula e de formar leitores a partir dos textos apresentados no livro, dispensando diretivas e orientações dos autores do manual didático” (SOARES, 2001). A função do ensino da Língua Portuguesa era levar ao reconhecimento das normas e regras de funcionamento do dialeto de prestígio, ensino da gramática e contato com textos literários, desenvolvendo as habilidades de ler e escrever numa modalidade já dominada pelo aluno, o qual já era habituado a práticas de leitura e escrita em sua família (cf. BEZERRA,

2010). Podemos inferir, portanto, que havia uma consonância entre o que se ensinava, quem ensinava e para quem se ensinava.

A partir da década de 1950, com a chamada “democratização do ensino”, ampliou-se o número de vagas nas escolas, principalmente nas públicas, e modificou-se, portanto, o alunado. Não somente os filhos das camadas privilegiadas, mais abastadas, estavam na escola, os filhos das camadas populares chegavam aos bancos escolares também.

Com a multiplicação dos alunos, houve uma forte demanda por professores e conseqüentemente aumentaram-se as agências formadoras de docentes. Muitas dessas agências recém-criadas não tiveram condições de proporcionar uma formação mais adequada aos futuros professores. Nesse período, as ciências linguísticas trazem novas concepções do ensino da língua, de leitura e dos processos de formação do leitor que não foram captadas ou ministradas adequadamente nos currículos de formação de professores de Português. Dessa forma, começa a formação inadequada de professores de língua materna, intensificando, assim, o rebaixamento salarial e o processo de depreciação da função de docente (cf. SOARES, 2001).

É exatamente nesse período que começamos a registrar algumas mudanças na orientação dos estudos, procurando-se articular gramática e texto ou texto e gramática. Essa *fusão* gramática-texto aconteceu de forma progressiva e foi sendo materializada, também, nos livros didáticos publicados nos anos de 1950 e 1960. Se antes conviveu-se com dois manuais nas aulas de português (gramática e seleta de textos), nesse momento, fundiam-se num só livro. Em geral, nessas obras, havia uma separação gráfica: a gramática numa metade do livro e, na outra, a antologia.

Nos anos de 1960, a *fusão* se dá por completo: “os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical” (SOARES, 2012). Pareceria, portanto, que houve prevalência do texto sobre a gramática, já que esse seria o gerador das atividades da unidade de trabalho; porém, não foi exatamente isso o que aconteceu. Segundo Soares (2012), “a gramática teve primazia sobre o texto nos anos de 1950 e 1960 (primazia ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras)”.

Nas décadas de 1960 e 1970, a implantação do regime militar autoritário, o qual tinha como meta o desenvolvimento do capitalismo, transforma a proposta educacional vigente. Essa nova proposta objetivava fornecer recursos humanos para a expansão industrial, com vistas a alcançar as metas governamentais. Com isso, o ensino de língua materna teve sua

denominação Português ou Língua Portuguesa substituída por Comunicação e Expressão, nas primeiras séries do 1º grau e Comunicação em Língua Portuguesa, nas quatro últimas séries do mesmo grau. A concepção que se tem então de língua é de instrumento de comunicação, com estudos voltados para a teoria da comunicação e não mais o estudo da gramática e do texto, deixando, assim, uma lacuna na primazia da gramática. Com essa mudança, o aluno deveria desenvolver suas habilidades como emissor e receptor de mensagens verbais e não verbais. Esse ensino é mais preocupado com a realidade prática, ensinando-se elementos da comunicação e funções da linguagem. Ampliou-se a diversidade de gêneros, introduzindo gêneros da esfera jornalística e publicitária. Entretanto, reduzindo a presença de textos literários (cf. ROJO, 2009). Não se trata mais do ensino *sobre* a língua, nem *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* dela. A linguagem oral volta a ser valorizada, não para o exercício da oratória, mas para a comunicação no cotidiano, aparecendo pela primeira vez em livros didáticos de língua portuguesa exercícios da linguagem oral em seus usos cotidianos (SOARES, 2012).

Essa abordagem, ainda que tenha ampliado a diversidade dos textos estudados em sala de aula, provocou protestos por toda área educacional. Protestos esses que podem ter sido em decorrência dessa nova orientação distanciar-se bastante da tradição do ensino de língua portuguesa no país. Além do mais, os resultados foram extremamente negativos, pois o alunado apresentava graves problemas tanto na leitura como na escrita, causando insatisfação aos professores. Assim, o Conselho Federal de Educação, na segunda metade da década de 1980, trouxe de volta a denominação Português, atendendo a pedidos (SOARES, 1998).

Nessa época, também, chegavam novas teorias para o ensino de língua materna trazidas das ciências linguísticas. A Linguística, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise do discurso trazem contribuições que resultam numa nova concepção de língua, de gramática, do papel do professor. Não somente as ciências linguísticas trouxeram teorias que contribuíram para uma nova visão do ensino. A Psicologia também enriqueceu essa discussão, dando fim à perspectiva associacionista em que o aluno seria sujeito dependente de estímulos externos para produzir respostas que deveriam ser reforçadas para a aquisição de habilidades e conhecimentos linguísticos. Agora, portanto, temos o aluno que “passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem” (cf. SOARES, 1998).

E, assim, a partir do final da década de 1980, chegamos a um quadro bastante favorável para redefinição do que se quer ensinar, para que e como ensinar. Culminando com

o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os quais consideramos uma síntese e uma sistematização de todas essas discussões sobre o ensino de língua materna.

Apesar de todos esses estudos, não encontramos um quadro satisfatório para o ensino da Língua Portuguesa. É quase consenso no meio educacional brasileiro que o ensino de língua materna encontra-se improdutivo, não propiciando a formação de leitores e produtores textuais proficientes (UCHÔA, 2008).

Constatamos, portanto, que ainda persistem práticas inadequadas, não condizentes com os mais atuais estudos sobre o ensino de língua materna. Prova disso é que muitas vezes ao tratarmos desse ensino, ainda nos equivocamos, confundindo-o com o puro e simples estudo da gramática. O equívoco parte do fato da tradição entender o ensino de língua portuguesa como apenas o ensino da gramática, seja com propósito normativo, impondo regras a serem seguidas, seja com propósito analítico, identificando partes que compõem um todo e suas respectivas funções (cf. BEZERRA, 2010). Com tanto ensino gramatical, considerando que essa seria a fórmula do bem escrever, chegamos ao grande problema: os alunos não sabem escrever textos pertinentes e com propriedade.

Em relação à leitura, podemos constatar atividades, em sua maioria, contidas nos livros didáticos em uso, as quais não ultrapassam a superfície do texto. Atividades em que as questões podem ser “respondidas” apenas copiando trechos do texto (o que chamamos de “recorte e colagem”). Algumas vezes aparecem perguntas sobre o tema de forma bastante genérica, não havendo necessidade de retomar esse texto para respondê-las.

No campo da escrita, as atividades sugeridas têm quase total desvinculação da textualidade, sem valor interacional algum, sem exercitar a criatividade. Baseando-se apenas em modelos apresentados. Em muitas atividades ditas de redação, encontramos exercícios para fixação de dificuldades ortográficas, regras de acentuação e separação silábica. Segundo Bonini (2002, apud ROJO, 2009), houve uma “sedimentação de práticas de ensino e de letramento escolar correspondentes às sucessivas visões de composição e de redação em língua portuguesa que transitaram pela escola nos últimos dois séculos”. Ainda entende-se a noção de dom para que o aluno escreva bem, o texto literário como modelo padrão, o desenvolvimento de temas como a principal base do trabalho didático, a ideia de que o aluno deve ser guiado e não incitado ao aprendizado, a avaliação centrada em correção gramatical e a utilização de mecanismos textuais na forma de regras ou rotinas pré-dadas (Ibid).

As atividades em torno da oralidade quase inexitem, suscitando equívocos como sendo a fala o lugar reservado à violação das regras da gramática.

É fato que muitas ações já foram realizadas para motivar e fundamentar uma reorientação das práticas do ensino de língua materna, inclusive por parte das instituições governamentais. Nosso desafio agora é pautar nas orientações para o ensino de língua materna uma *visão situada de língua em uso*, linguagem e texto e *práticas didáticas plurais e multimodais*, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam (cf. ROJO, 2009).

As novas teorias advindas das ciências linguísticas nos deixaram um grande legado: o aluno, agora, é considerado o produtor de sua própria linguagem. O enfoque da língua é centrado na interlocução. Em linhas gerais, temos o ensino de língua materna como um processo dinâmico que leva o aluno a estruturar seu pensamento através de inúmeras possibilidades, ajustando-o em contextos diferenciados, tanto instrumentando o aprendiz para a prática política, como também contribuindo para ampliar suas competências comunicativo-interacionais. Diante de todo esse aparato teórico, cabe ao professor por em prática essa reescrita do ensino.

Referências bibliográficas:

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Aula de Português: *parâmetros e perspectivas*. Belo

Horizonte: Faculdades de Letras da UFMG, 2013. V. 1.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão*. São Paulo, 2009.

SOARES, Magda. *Concepções de Linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*. In: BASTOS,

Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino*. São Paulo

EDUC, 1998.

_____. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. In: BAGNO,

Marcos, *Linguística da norma*. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

UCHOA, Carlos Eduardo Falcão. *Linguagem: teoria, ensino e historiografia*. Rio de Janeiro:

Nova Fronteira, 2008.

