

O “NOVO” PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA DÉCADA DE 1980: A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR PORTUGUÊS

Tatiane Castro dos SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, possui mestrado em Letras pela Universidade Federal do Acre, e é professora da mesma instituição, no Centro de Educação, Letras e Artes, concursada para a área de linguagem e Letramento. Atua principalmente na área de Currículo e Ensino de Língua Portuguesa, alfabetização e letramento. E-mail: tatitcs@hotmail.com

Resumo

O presente estudo, de cunho bibliográfico, analisa a constituição sócio-histórica da disciplina escolar português, suas mudanças e permanências, destacando, especialmente, as mudanças que se operam nessa disciplina na década de 1980, período em que os discursos no campo da educação estão fortemente marcados pelo “novo”. Partimos de um retorno à história recente da educação brasileira e de um estudo de textos que discutem o ensino da língua portuguesa em diferentes momentos históricos. Observamos que, na década em estudo, o campo do ensino da língua portuguesa e a disciplina escolar português apresentam-se em processo de mudanças, impulsionado por novas concepções de linguagem/ língua e ensino-aprendizagem, pelas discussões em torno dos aspectos sociopolíticos do Brasil, da educação, da aprendizagem, do “uso” e “mau uso” da língua portuguesa no país, e das diferenças dialetais. Esse debate em torno do ensino da língua materna resultará, portanto, em projetos distintos, produzidos a partir de visões diferentes sobre educação, ensino, escola, língua, sociedade e cultura, influenciados, também, pelas ciências de referência em evidência naquele momento no campo da linguagem, fatores que contribuirão para o delineamento dos contornos que a disciplina escolar português apresenta hoje.

Palavras-chave

Português como disciplina escolar; contexto histórico; emergência do novo

INTRODUÇÃO

Neste texto buscamos analisar, sócio-historicamente, a constituição da disciplina escolar português, especialmente as mudanças que se delineiam ao longo da década de 1980, mudanças essas que darão os contornos que a referida disciplina apresenta hoje. Em diálogo com estudiosos do campo da história da educação e da história do currículo como Saviani (2007), Cordeiro (2002), Goodson (1995, 2001), Popkewitz (2007), e com autores que discutem o ensino da língua materna, tais como Silva (2004), Soares (2002), e outros, apresentamos um breve resgate da história recente da educação brasileira, pelo qual buscamos compreender a década de 1980 enquanto momento de busca pelo “novo”, pelo progresso. Dentro desse contexto, discutiremos o currículo e o ensino da língua

portuguesa em diferentes momentos históricos, passando pela década de 1980, até os dias atuais.

Antes de falarmos especificamente sobre o que se viveu, na década em questão, no campo do ensino da língua materna, torna-se necessário lançar um olhar mais amplo, para a conjuntura política, econômica e social desse período histórico, bem como para a “febre” do “novo”, da mudança, que se instaura no país, especialmente na Educação. O que se apresenta como “novo” na década de 1980? Na verdade, nossa história é atravessada por esse discurso, se considerarmos diferentes projetos de sociedade e, conseqüentemente, de Educação propostos em momentos distintos. Para entender o que constituía tal discurso no período em estudo, convém lançarmos um olhar também para os anos iniciais do período que Saviani (2007) classifica como Quarto Período da História das Ideias Pedagógicas no Brasil (entre 1969 e 2001), período em que se configura a concepção pedagógica produtivista.

O “NOVO” NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

De acordo com Saviani (2007), com o advento do regime militar em 1964 no Brasil, o lema “Ordem e Progresso” transformou-se em segurança e desenvolvimento. O grande objetivo a ser alcançado era o desenvolvimento econômico com segurança. Como um entrave para o alcance desse objetivo estava a escola com seu rendimento baixo, identificado no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência. A adoção do modelo econômico “associado-dependente”, a um “tempo-conseqüência” e reforço da presença das empresas internacionais no Brasil, fortaleceu os laços entre o país e os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, o modelo de organização que as presidia foi também por nós importado.

Para dar conta de preparar mão de obra para essas empresas e alcançar o grande objetivo de aumentar a produtividade do sistema escolar, tal modelo de organização foi implantado na educação brasileira. Começaram a ser difundidas ideias relativas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), bem como ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo). Tais ideias introduziram, portanto, uma orientação pedagógica que ficou conhecida como “pedagogia tecnicista”.

Os elementos que vieram dar forma a essa pedagogia começaram a se configurar a partir da segunda metade da década de 1960, a partir de eventos, publicações e elaboração de leis. Muitas foram as produções neste período. A título de exemplo, podemos citar algumas publicações destacadas por Saviani (2007), que difundiam o tecnicismo no Brasil: “O Valor Econômico da Educação”, de Theodor Schultz (1967) e “O capital humano: investimentos em educação e pesquisa” (1973), do mesmo autor. Há, também, a publicação do livro de Frederick Taylor “Princípios de Administração Científica” (1970). Além dessas obras, há inúmeros artigos publicados em revistas científicas.

Impulsionando a implantação desse modelo tecnicista, temos as reformas do ensino empreendidas pelo Conselho Federal de Educação, iniciadas no âmbito do ensino superior. É nesse momento que, com base no parecer de Valnir Chagas sobre a reestruturação das universidades brasileiras, baixa-se o Decreto-Lei Nº. 53, de 18 de novembro de 1966 e o Decreto-Lei Nº. 252, de 28 de fevereiro de 1967. No ano seguinte, no auge da crise estudantil, o governo cria um grupo de trabalho (GT) para elaborar o projeto da Reforma Universitária. Daí surgirá o projeto que se converterá na Lei Nº. 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968.

Conforme Florestan Fernandes¹ (1975 *apud* Saviani 2007), o GT teve que enfrentar três dificuldades. A primeira era o pouco tempo para atingir os objetivos; o segundo era o fato de ter recebido o mandato de um governo sem legitimidade política, por ter chegado ao poder através de um golpe militar; e, por último, a heterogeneidade do grupo que compunha o GT, o que provavelmente era um ingrediente para diversas tensões.

Dentro desse contexto, o projeto precisava responder a duas demandas contraditórias: a dos estudantes e postulantes a estudantes universitários e professores que reivindicavam, entre outras coisas, a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas para ampliar a universidade. De outro lado, o projeto precisava atender as demandas de um governo militar que queria vincular o ensino superior aos mecanismos de mercado, ao objetivo político de modernizar o país em consonância com o capitalismo internacional.

O GT busca, então, atender às demandas desse primeiro grupo, alunos e professores, abolindo a cátedra, proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, instituindo o regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior e instituindo a autonomia universitária. Porém, garante, também, atender à segunda demanda (governo militar) e institui o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento.

Contudo, após o projeto ser aprovado pelo congresso, os dispositivos referentes à primeira demanda, que não combinavam com os objetivos do governo militar, especialmente os que versavam sobre a autonomia universitária, foram vetados pelo Presidente da República. E para que os objetivos da reforma atendessem ao regime, foi publicado o Decreto-Lei Nº. 464/69. E entre a aprovação da reforma e a imposição do decreto houve o Ato Institucional Nº. 5, pelo qual a ditadura se impunha explicitamente.

Romanelli (2006), ao se referir ao novo modelo de universidade resultante da reforma universitária diz:

[...] Teoricamente, ele pretende agregar a racionalidade administrativa à universidade para torná-la mais moderna e adequada às exigências do desenvolvimento. Mas, politicamente, essa racionalidade administrativa acaba aumentando, no seio da própria universidade, o controle dos órgãos centrais sobre toda a vida acadêmica e, externamente, o controle da própria universidade pelos órgãos de administração federal do ensino. A partir daí, é possível afirmar que a atual modernização tem uma funcionalidade política, mas não só pelo controle que exerce externamente sobre a universidade, mas, sobretudo, porque retira da universidade qualquer chance de interferir sobre, ou de controlar os resultados daquilo que ela mesma produz. (p. 232).

Houve, nesse momento, uma aceleração do crescimento chamado de “milagre brasileiro”. O regime criou palavras de ordem como “Brasil Grande” e “Brasil Potência”, criando um clima de euforia no país. E foi a partir dessa estratégia que se deu a elaboração e aprovação do Projeto da Lei Nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que versava sobre as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus.

Para Freitas e Biccas (2009) essa lei produziu uma das maiores reformas do ensino primário e secundário do país. Entre as inovações apresentadas estão a extensão do

¹ FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-ômega, 1975.

ensino obrigatório de quatro para oito anos, gratuito em escolas públicas, reduzindo o ensino médio que era de sete anos para três ou quatro. Também centralizou a questão da profissionalização do Ensino Médio (questão mais polêmica), e instituiu o funcionamento do ensino nos moldes de escola integrada, a ser adotada nos currículos de 1º. e 2º. Graus. O foco no ensino profissionalizante vinculava a formação escolar às exigências econômicas assumidas pelo governo militar.

Para os autores, essa reestruturação do ensino de 1º. E 2º. Graus tem nas mudanças curriculares uma questão central para entendermos o quanto o governo do regime militar estava comprometido com o que chamam de “questões nocivas”, tendo em vista a retirada de conteúdos considerados de caráter acadêmico, para a introdução de disciplinas que abordavam as temáticas profissionalizantes.

Ao lado da pedagogia tecnicista também se desenvolveu a concepção analítica da filosofia da educação. Contudo, não se pode afirmar que esta tenha influenciado a primeira. A concepção analítica não tem como objeto a realidade, mas a linguagem que se profere sobre a realidade, é de outra natureza. Não é sua tarefa produzir teorias que se constituam em diretrizes teóricas ou práticas. Porém, mantém com a pedagogia tecnicista uma aproximação quando se baseia nos mesmos pressupostos de objetividade, racionalidade e neutralidade colocados como condição de cientificidade.

Ainda na década de 1970, ao lado da pedagogia tecnicista e da concepção analítica, surge um movimento que questiona a organização educacional dominante, colocando em evidência o que, para seus idealizadores, representavam as verdadeiras funções da política educacional, funções estas que eram encobertas por todo um discurso oficial. Essas ideias começam a surgir dentro dos cursos de pós-graduação e se constituem no que se chama, segundo Saviani (2007), de Visão Crítico-Reprodutivista.

Embasados nessas teorias, os estudos crítico-reprodutivistas denunciavam o autoritarismo do regime militar, a pedagogia tecnicista, mostrando como a educação estava a serviço de interesses políticos, econômicos e visavam à reprodução da estrutura social capitalista. Essas críticas desmistificam a ideia de autonomia, na qual muitos educadores acreditavam, ou eram levados a acreditar. Segundo Saviani (2007), este foi o mérito desse movimento.

Tal visão teve um papel importante no cenário educacional dos anos de 1970, porém muito mais como denúncia, do que como proposição. Criticava-se a educação vigente, mas não se propunham novas alternativas. Ao mesmo tempo em que despertavam um espírito crítico, criava um sentimento de impotência. Seu objetivo era tentar entender, explicar, não propor saídas. Contudo, isso não diminui o papel e a importância desse movimento na educação brasileira.

Ao desenvolverem na década de 1970 uma forte crítica à educação tecnicista, as teorias crítico-reprodutivistas participaram de um movimento chamado de “contra-hegemônico”. A década seguinte será marcada por esse novo movimento, que busca não só analisar a educação, mas propor alternativas, contrapondo-se à pedagogia atual. O problema delineado no momento era o seguinte: construir pedagogias contra-hegemônicas que, no lugar de servirem somente aos interesses das classes dominantes, servissem também aos dominados.

Após a conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em Paris, em Setembro de 1990, no qual se reconhecia o fracasso de suas ações no sentido de desenvolver os países mais pobres do mundo, (projeto formulado em 1981), foi feita uma avaliação que classificou a década de 1980 como a “década perdida”. Isso porque os indicadores econômicos do Brasil indicavam uma recessão, provocando um sentimento de

perda. No que se refere à educação, transferiu-se também para ela o caráter de “década perdida”. Essa visão foi acentuada mais tarde pelo fim do chamado “socialismo real”, o que causou perplexidade às forças progressistas.

Para Saviani (2007), contrariamente a essa impressão, a análise histórica não condicionada pelos revezes da virada dos anos 1980 para os de 1990, permite afirmar que, do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 pode ser considerada como uma das mais fecundas da nossa história, ao lado da década de 1920, porém superando-a. O grande marco da década de 1920 foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), que teve importante papel nas lutas educacionais até a década de 1950. É na década de 1980 que são criadas várias associações que reuniam, em âmbito nacional, professores dos diversos níveis de ensino e especialistas de diversas habilitações pedagógicas.

Ainda na década de 1980, a abertura política que permitiu a eleição de governos estaduais contrários ao regime militar contribuiu para o surgimento de propostas contra-hegemônicas. Saviani (2007) elenca outros fatores que concorreram para o surgimento desse movimento:

[...] a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de idéias pedagógicas propiciadas pela criação de novos veículos. (p. 411).

Contudo, dois limites se interpuseram para as propostas contra-hegemônicas, o caráter de transição do momento e a diversidade do grupo que integrava o movimento, e a heterogeneidade das ideias. A chamada “transição democrática” é atravessada por uma ambiguidade, tanto em termos linguísticos, como sociológicos, pois pode expressar tanto uma *transição para a democracia* quanto uma *transição que é feita democraticamente*. Neste último caso, não são marcados nem o ponto de partida, nem o ponto de chegada. Então, pergunta-se: transição de que para quê?

Essa pergunta nos leva, segundo o autor, ao sentido sociológico da ambiguidade, que reside na diversidade de grupos sociais que fazem parte do mesmo movimento. Os grupos dominantes entendem a transição democrática como um mecanismo de preservação que incorpora o consentimento da classe dominada, enquanto os grupos dominados veem a transição democrática como uma libertação de sua condição de dominado. Essa ambiguidade, portanto, acabou desempenhando o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, o que abriu espaço para o consentimento das classes dominadas à transição conservadora realizada pela elite dirigente do movimento..

Essa dita “transição democrática” se deu de forma muito lenta no Brasil, iniciada em 1974, com o Governo Geisel, e prosseguiu com uma “abertura democrática” no Governo Figueiredo, em 1979, terminando em 1985, na Nova República, na qual se levou à presidência o ex-presidente do partido de sustentação do Regime Militar. Garantiu-se, de qualquer modo, a continuidade da organização socioeconômica do País.

Assim, do mesmo modo que a transição era ambígua, as teorias contra-hegemônicas também eram, dada a heterogeneidade de sua composição, pois agregava tanto liberais progressistas, quanto radicais anarquistas, passando por uma concepção libertadora de caráter marxista. Saviani (2007) agrupa as propostas em duas modalidades: uma centrada

no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar; e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular; outra que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

A primeira apoiava-se nas ideias de libertação defendidas por Paulo Freire e, em termos políticos, estava ligada aos sujeitos que apoiaram o PT (Partido dos Trabalhadores). Já a segunda, tinha um caráter mais marxista e, em termos de orientação política, estava vinculada ao PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e aos partidos comunistas, secundariamente ao PT. A marca dessa corrente foi a defesa implacável da escola.

As propostas inspiradas na concepção libertadora, que se assumiam como “educação popular”, defendiam uma educação “do povo, pelo povo e para o povo”, contrapondo-se ao modelo de educação “da elite, pela elite, para o povo”. O conceito de classe foi substituído pelo conceito de povo. Ainda dentro da primeira concepção, surgem propostas de inspiração libertária em consonância com o anarquismo, que se assumiam como “pedagogias da prática” que, diferentemente da educação popular, trabalhavam com a noção de classe. Tal pedagogia defendia, entre outras coisas que o saber gerado na prática social, relegado pela escola, é a base, a matéria-prima do processo de ensino.

Já no quadro da segunda tendência (marxista), segundo Saviani (2007), inclui-se a teoria defendida por Libâneo², chamada de “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. O autor defende que o principal papel da escola é difundir os conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, constituindo-se tal papel na maior contribuição aos interesses populares. E esses conteúdos do ensino são os conteúdos culturais universais que vieram a se tornar patrimônio cultural da humanidade. E cabe ao professor promover o diálogo entre esses universais e as experiências dos alunos, para ajudá-los a ultrapassar os limites dessas experiências, de modo que a educação esteja a serviço da transformação social.

Outro movimento que integra as teorias contra-hegemônicas da década de 1980 é a Pedagogia histórico-crítica, cuja gênese remonta às discussões desenvolvidas na PUC-SP, em 1979, em sua primeira turma de doutorado em educação. Trata-se de uma visão, segundo Saviani (2007), baseada na concepção dialética, no materialismo histórico e na psicologia histórico-cultural de Vigotsky. Dentro da visão histórico-crítica a educação é compreendida como o ato de produzir intencionalmente e diretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida pela história e pelo coletivo humano. Ou seja, realiza a mediação no seio da prática social global.

Enfim, na década de 1980 é marcado oficialmente o fim do governo ditatorial. Em fevereiro de 1987 foi instalada em Brasília a Assembleia Nacional da Constituinte, promulgada em outubro de 1988. Segundo Freitas e Biccás (2009), a “Carta Magna” representou um dos ícones daquele momento de lutas pela liberdade e pela democracia, o marco inicial de uma nova era. A ditadura militar, que durou de 1964 a 1985, deixou marcas profundas na sociedade brasileira. No que se refere à educação, pagamos um preço alto até hoje, por decisões tomadas no passado. Desde as eleições municipais, em 1977, o enfraquecimento do regime já era perceptível e com as eleições estaduais, em 1982, isso ficou ainda mais evidente. O movimento das “diretas já” para a presidência da República representa, também, um grande marco. Inaugurava-se um novo tempo de mobilização.

² LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

No que se refere ao “novo” vemos que cada uma das teorias apresentadas ao longo desta breve revisão traz muito mais elementos da teoria que lhe antecedeu do que mesmo elementos distintos. Isso nos faz entender que em termos de educação, não há o novo genuíno, há, na maioria das vezes, uma leitura atualizada, na qual mudanças introduzidas darão a falsa noção de algo totalmente “novo”. Cordeiro (2002), em seu texto *Falas do novo, figuras da tradição*, discute os sentidos e os usos das ideias de *tradicional* e de *novo* no discurso sobre a educação, no Brasil, nos anos de 70 e 80. Para o autor, a ideia de mudança orienta e governa a maioria das análises e propostas a respeito da escola e da educação, indicando sempre uma perspectiva de alteração das práticas educacionais vigentes. O fato de se promover uma mudança (ou melhor, uma reforma) parece garantir a produção de um “novo” sempre melhor.

Vivemos constantemente num anseio por reformas, estamos sempre a propagar a falência de determinadas práticas e modelos e o suposto potencial daquilo que surge como “novo”. As reformas educacionais hoje estão cada vez mais envoltas em um discurso construído, segundo Cordeiro (2002), de um conjunto de expressões verbais tomadas da linguagem comum, repletas de ambiguidade, pouco específicas, fluidas em seus sentidos, mas que produzem ideias sobre a inadequação do dito tradicional e a eficácia do moderno. O autor nos apresenta, a título de exemplo, expressões como: “ensino verbalista”, “escola que não prepara para a vida”, “rigidez curricular”, “ensino acadêmico”, “inadequação do sistema educacional à nova ordem econômica e social emergente” etc., que indicam a falência de um determinado modelo educacional. De outro lado, temos expressões como: “ensino integrado”, “flexibilidade curricular”, “ensino prático”, “integração da escola na comunidade” etc., tomadas como indicações de algo que trará melhorias.

Desse modo, são construções discursivas como essas veiculadas pelos propositores de reformas educacionais que nos fazem desejar uma reforma, uma novidade que, em tese, mude os diagnósticos negativos que nos são apresentados. Nesse sentido, *reforma* e *mudança* são tomadas como palavras sinônimas no contexto atual, como assinala Popkewitz (1997), uma ação que resultará sempre em progresso, o que não é verdade. E sobre essa organização da linguagem nos discursos reformistas, Cordeiro (2002) afirma que:

[...] é justamente esse tipo de linguagem que caracteriza o discurso pedagógico, conjunto de práticas discursivas mediante as quais os participantes dos embates e debates sobre a educação, no período, definem suas posições, seus objetos de disputa, suas estratégias de legitimação e suas proposições concretas de intervenção nas práticas educativas efetivadas nas escolas. (p. 12).

É, portanto, dentro dessa busca pelo novo mais legítimo que se instauram as disputas, as tensões em torno das reformas educacionais e, conseqüentemente, das reformas curriculares. Que conhecimentos são mais válidos? Que modos de ensinar e avaliar são mais eficazes? Enfim, são como estratégia de legitimação de concepções, de projetos de escola e de sociedade que esses discursos são criados, legitimados e povoam nosso imaginário, construindo determinadas “verdades”.

Para o autor, em qualquer situação de conflito nos campos do conhecimento os defensores das mudanças tendem sempre a criticar os que estão em uma posição de prestígio, assumindo uma posição de defesa do “novo”, sempre o associando ao positivo e, o tradicional, aos aspectos negativos. E é importante destacar que esse período (anos 70 e

80) coincide com o período de *transição democrática*, como vimos em Saviani (2007). Por isso, os discursos sobre educação articulam-se, naquele momento, com as várias disputas existentes no campo político e a escola passa a ser entendida como um instrumento importante no processo de redemocratização do país. Assim, essa tendência em tratar os assuntos relacionados à educação a partir de uma querela entre “novo” e “tradicional” responde às demandas tanto do campo educacional, quanto externas a ele.

Em seu trabalho, Cordeiro (2002) analisou uma série de discursos sobre educação que circulavam tanto no meio acadêmico, quanto na imprensa diária, nos diversos meios de comunicação, e observou que a linguagem apresentada por todos eles é bastante semelhante, retiradas do senso comum, repletas de indefinições e imprecisões. Nos vários textos analisados, faz-se presente, constantemente, o uso dos termos *tradicional* e *moderno* em educação. Em alguns tais palavras costumeiramente vistas como contraditórias, aparecem como designativas de práticas de qualidade de instituições que conseguem unir “velho” e “novo”, alcançando resultados eficazes.

Os discursos atuais sobre educação apresentam, pelo menos, duas concepções do termo tradicional. A primeira delas, e bastante comum, é aquela que considera o tradicional como algo negativo, ultrapassado e que precisa ser superado. No entanto, mais recentemente, o termo tradicional passou a representar certo valor positivo, compreendido não como um todo ultrapassado, mas algo que traz algumas práticas boas, não podendo ser, de todo, “jogado fora”. Muitas vezes representa apenas uma relação com o tempo, no sentido de que veio antes, o convencional, o normal, testado e aprovado. No entanto, mesmo assim conserva uma sutil negatividade, ao se tratar de algo antigo e toda a negatividade que comumente atribuímos a essa ideia.

Enfim, podemos dizer que essa discussão entre tradicional e moderno, velho e novo está presente na grande maioria das reformas educacionais empreendidas nas últimas décadas do século XX e também atualmente. No entanto, vivemos um conflito, pois ora consideramos o tradicional descartável, ora nos valem dele para dar sustentabilidade às mudanças. Ao mesmo tempo em que a sociedade exige inovação na educação, também exige estabilidade. Nesse aspecto, são pertinentes os conceitos de estabilidade e mudança apresentados por Goodson (2001). É o que encontramos ao estudarmos a história da disciplina escolar português no Brasil, uma busca por esse “novo”, em detrimento do “tradicional”, a partir de determinadas concepções de linguagem/língua, ensino-aprendizagem, sociedade e cultura.

ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS: O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Segundo Silva (2004) há um discurso que se delinea em torno do ensino da língua materna intensificado na década de 1980, referente a uma “crise da língua portuguesa”. A autora menciona o fato de que vivíamos naquele momento uma abertura política, depois de difíceis anos da ditadura, como vimos na seção anterior deste trabalho. Iniciaram-se muitas discussões públicas sobre aspectos sociopolíticos do Brasil, entre eles o ensino, a educação, a aprendizagem e também o “uso” e o “mau uso” da língua portuguesa no Brasil. A autora relembra que até estudantes de cursos de Letras diziam não saber português.

E esse debate em torno do ensino da língua materna resultará em projetos distintos, produzidos a partir de visões diferentes sobre educação, ensino, escola, língua, sociedade e cultura, influenciados, também, pelas ciências de referência em evidência naquele momento no campo da linguagem. Contudo, para que possamos entender essa “crise” e a

novas propostas que se seguiram a esse momento, convém retornarmos às primeiras práticas do ensino da língua portuguesa no Brasil.

De acordo com Soares (2002) essa disciplina com a qual estamos familiarizados, Língua Portuguesa ou Português, teve uma inclusão tardia no currículo escolar, ocorrendo somente nas últimas décadas do século XIX, no fim do Império. Nos primeiros anos de nosso país a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar (enquanto uma disciplina escolar), mas também da vida social da colônia. Isso porque ao lado do português conviviam aqui no Brasil duas outras línguas: a língua geral e o latim. A língua geral era uma língua comum que recobria as línguas indígenas, em sua maioria de tronco tupi. O latim era a língua utilizada pelos jesuítas para o ensino secundário e superior.

Desse modo, o português, mesmo sendo a língua oficial trazida pelo colonizador, não era uma língua de prestígio dentro do território, ficando o seu uso à margem. Na verdade, por necessidade de comunicação, prevalecia, no intercâmbio social, a língua geral. Ela era quase sempre a primeira língua a ser aprendida pelas crianças, tanto dos indígenas, quanto dos colonizadores. Segundo Saviani (2007), as crianças aprendiam na escola (a camada privilegiada que tinha acesso) apenas a ler e escrever em português, ou seja, alfabetizavam-se somente. Até meados do século XVIII no Brasil não havia espaço para outros estudos sobre a língua portuguesa, pois após alfabetizarem-se as crianças passavam logo para a aprendizagem do latim. No ensino secundário, que nesse período era escasso, concentrado nos colégios jesuíticos, estudava-se a gramática da língua latina e a retórica.

Porém, é importante salientar que, embora não existisse no currículo a disciplina Língua Portuguesa, o fato de os alunos entrarem em contato com essa língua para alfabetizarem-se, ou seja, para aprenderem a ler e a escrever, nos leva a reconhecer que os conhecimentos veiculados nesse processo já representavam rudimentos da disciplina que mais adiante irá se constituir, podendo já ser analisado como um componente curricular.

Como vemos, havia resistência em conferir à língua portuguesa um estatuto de língua oficial e, portanto, digna de se transformar em disciplina curricular ou mesmo de seus conhecimentos se fazerem presentes no conhecimento escolar durante todo o processo de escolarização, ainda que acomodados em outras disciplinas.³ Isso porque os poucos que estudavam, nesse período, pertenciam à elite, às camadas privilegiadas, que seguiam o modelo educacional da época, baseado no ensino e aprendizagem do latim. Outro fator determinante para esse quadro era o fato de que o português, como mencionado, não era a língua dominante no intercâmbio social, por isso não haveria motivo para promovê-la à disciplina curricular.

Essa resistência em dar legitimidade à língua portuguesa, tanto como língua oficial quanto língua a ser ensinada na escola, expressa a disputa travada em torno do ensino das línguas, uma disputa do latim sobre a língua portuguesa. Como a educação estava sob o domínio dos jesuítas, todo o ensino tinha como base a língua latina, considerada por eles uma língua de grande valor estético, histórico e cultural, a língua da civilização. E por dispor dessa legitimação, o latim sai vencedor nesse primeiro embate, refletindo a valorização da cultura humanista presente no currículo. Além disso, segundo Soares (2002) o português ainda não havia se constituído em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular, mesmo que ainda nos séculos XVI e XVII já houvesse publicações de gramáticas e ortografias da língua portuguesa.

³ É válido lembrar que, especificamente até a década de 1930, as disciplinas tal qual as conhecemos ainda estavam em processo de constituição, possuíam um maior caráter de instabilidade. Pouco ainda se sabia sobre o processo de produção de uma disciplina, sendo, portanto difícil delimitar seus limites. Imaginemos essa realidade nos primeiros anos de escolarização de nosso país.

Como força em busca de impulsionar à legitimidade o ensino da língua portuguesa no Brasil, para fins econômicos e políticos, Marquês de Pombal, nos anos 50 do século XVIII, apresenta ou impõe reformas que operaram mudanças significativas naquela conjuntura. Pombal torna obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de qualquer outra língua. Tais reformas foram as responsáveis pela consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização no currículo escolar. Desse modo, ainda não temos a constituição da disciplina curricular Português, mas a inclusão de uma quantidade maior de conteúdos da língua portuguesa no ensino escolar evidencia, com base em Goodson (1995), o caminho trilhado pelos conhecimentos da língua, em dinâmicas históricas, que partem da marginalidade de *status* inferior no currículo, passando por um estágio utilitário, para, finalmente, alcançar uma definição da matéria como ‘disciplina’, o que irá acontecer mais a frente.

A reforma pombalina, como ficou conhecida, tinha como modelo de ensino, além do aprender a ler e escrever em português, o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser componente curricular, ao lado da gramática latina e da retórica, que mantiveram suas posições e permaneceram na área de estudos da língua até o século XIX. Na verdade, o português servia quase sempre como apoio para a aprendizagem do latim.

Nos séculos XVIII e XIX, no Brasil, os esforços se voltaram à defesa de um ensino responsável pela transmissão de uma língua e literatura nacionais. No currículo escolar a literatura assumiu um papel de originalidade e seu ensino aderiu aos ideais nacionalistas. Língua e Literatura no currículo escolar estavam ligadas pelos mesmos objetivos de ensino: a formação de uma nacionalidade emergente e do povo brasileiro. Com isso, o português, segundo Soares (2002), foi se libertando de sua “prisão” ao latim e ganhando autonomia.

Como contribuição a esse processo de separação, Soares (2002) destaca o grande número de gramáticas brasileiras que foram publicadas a partir do século XIX, impulsionadas não só pela instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, que cria condições para a edição de obras brasileiras, mas também pelo crescimento da língua portuguesa enquanto objeto de estudo e, portanto, como área de conhecimento.

Nos embates e disputas que o ensino do latim protagonizou no tocante à defesa, ao longo da história educacional brasileira, do ensino das humanidades, o latim foi perdendo seu uso e prestígio, o que resulta na sua perda de *status*, deixando de fazer parte do currículo como componente obrigatório no ensino fundamental e médio, sendo rebaixado à categoria de disciplina optativa nos anos 60 do século XX.

Como mencionamos, a Retórica (a arte de bem falar) persistiu como componente curricular até o século XIX. Porém, ao invés de ser estudada, como no modelo Jesuítico, exclusivamente em autores latinos e para fins eclesiásticos, ela passa a ser estudada também em autores brasileiros, mesmo que os latinos ainda fossem a referência. Além disso, os fins passaram a ser também voltados à prática social. Inicialmente a Retórica incluía também a poética (o estudo da poesia, dos gêneros literários). Posteriormente, elas se desmembram. No século XIX esses dois componentes constituíam livros didáticos no Ensino Médio. Essa grande ênfase dada à retórica, afirma Soares (2002), deve-se à grande valorização dada à oratória na sociedade da época.

No ano de 1837 é criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II⁴, conhecido pela tradição e por ser, durante muitas décadas, uma escola exemplar para o ensino secundário

⁴ Fundado em 02 de dezembro 1837, no Rio de Janeiro, para oferecer ensino secundário aos jovens da chamada boa sociedade brasileira. “Durante o seu percurso na instituição, os alunos lidavam com uma série de conhecimentos, atividades e práticas escolares que visavam distingui-los e prepará-los para o exercício das tarefas públicas nos negócios, na política e no poder” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 31).

no Brasil. No currículo dessa instituição os conteúdos da língua portuguesa estavam presentes inicialmente sob a forma das disciplinas Retórica e Poética. Somente no início do século XIX o colégio passa a incluir nos estudos relativos à língua a gramática nacional. Segundo Soares (2002), prova da existência das disciplinas retórica e poética no currículo são as diversas gramáticas e manuais escritos pelos próprios professores do colégio Pedro II. Dentre eles destacam-se: Júlio Ribeiro, João Ribeiro, Fernandes Pinheiro, Franklin Dória, dentre outros. Desse modo, fica evidente que, embora não existissem sob a forma da disciplina escolar Português, os conteúdos da língua portuguesa, até o fim do Império, eram ensinados a partir de três disciplinas distintas: Retórica, Poética e Gramática. Só então se uniram e deram forma a uma única disciplina que passou a chamar-se Português.

Estudos mais gerais como os realizados por Soares (2002) apontam para o fato de que apesar de os conteúdos de língua portuguesa passarem a existir na escola sob a forma da disciplina Português, esta manteve até a década de 40 do século XX sua tradição no tripé retórica, poética e gramática. Isso porque aqueles que iam à escola continuavam sendo aqueles privilegiados, uma elite para a qual eram necessárias as mesmas aprendizagens. Entretanto, seria incoerente afirmar, dentro dos estudos históricos do currículo, que esta não tenha sofrido mudanças ao longo de todo esse tempo, ainda que as permanências sejam mais perceptíveis. Somente um estudo histórico e detalhado desse movimento poderia mostrar os princípios de estabilidade e mudança na disciplina escolar Português nesse período.

Ao passo em que a oratória foi perdendo seu espaço e sua valorização nas práticas sociais, a retórica e a poética foram se transformando em estudos estilísticos, como nós conhecemos hoje, e foram se distanciando das concepções sobre o *falar bem*, que deixa de ser uma exigência, substituído pelo *escrever bem*, a maior exigência da sociedade.

A disciplina escolar Português “arrastava” para o seu interior as três antigas disciplinas que davam conta do ensino da língua materna: Retórica, Poética e Gramática. Isso explica a grande produção até a década de 1950 do século XX de dois grandes manuais: as gramáticas e as seletas (coletâneas de textos), estudados sempre separadamente. Estes foram dois gêneros de grande circulação na escola brasileira e inúmeras foram as publicações de gramáticas no período. No que se refere às seletas, apresentavam apenas trechos de autores consagrados, nada além disso. Não havia qualquer comentário, análise ou atividades propostas, cabia ao professor discutir e elaborar questões aos alunos.

É importante destacar que, naquela época, não havia faculdade de formação de professores, as faculdades de filosofia, para atender a essa necessidade só são criadas a partir de 1930. Portanto, o professor de português era quase sempre um estudioso da língua e da literatura que também se ocupava do ensino. Também lecionavam as professoras formadas nas Escolas Normais, implantadas no século XIX. É a partir da década de 1950, segundo Soares (2002), que o campo do ensino da língua portuguesa e a disciplina Português começam a sofrer modificações significativas em termos de conteúdos e objetivos.

Essas modificações são motivadas, é claro, pelas alterações no campo social e econômico da nação. Primeiramente, temos uma grande alteração no que se refere à oportunidade de escolarização, o que representou uma diferença no alunado, já que, nesse período, as possibilidades de acesso à escola vão se ampliando, e a escola precisa rever seus objetivos e funções enquanto instituição de ensino, tendo que, inclusive, repensar suas disciplinas curriculares. As camadas populares passam a demandar o direito à escolarização, e a escola, por sua vez, passa por um processo de exigência de

democratização, recebendo em seu espaço não só os filhos das famílias mais abastadas, mas também alunos de camadas populares. Segundo Soares (2002), na década de 1960 o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário.

Como consequência desse crescimento significativo no número de alunos, Soares (2002) afirma que a seleção para professores de português passa a ser menos rigorosa e o perfil da profissão docente começa a ser alterado. Vale destacar que o grupo de docentes da época já contava com um contingente de professores formados nas faculdades de filosofia, criadas em 1930⁵, nas quais estudavam não só os conteúdos de língua e literatura, mas também de didática e pedagogia. Esse momento coincide com uma maior articulação entre o estudo da gramática e do texto, pois é na gramática que se buscam elementos para a compreensão do texto e é no texto que se encontram as estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática.

Voltando à união entre gramática e texto, iniciada em 1950, vale destacar que, segundo Soares (2002), esse processo aconteceu de forma progressiva. Apesar de não estarem mais divididos em dois manuais (uma gramática e uma coletânea de textos), passando agora a constituírem um só livro, eles se apresentam separados graficamente, pois os manuais apresentam a gramática em uma metade do livro e os textos na outra metade. Somente em 1960 ocorre realmente uma fusão, e os livros passam a apresentar unidades constituídas de texto para interpretação e de análise gramatical.

Porém, embora estivessem “compartilhando” os espaços dentro dos manuais didáticos, o que aconteceu, de fato, é que a gramática, nas décadas de 1950 e 1960, teve uma primazia muito grande sobre os textos, primazia esta que vem permanecendo, de certo modo, nas práticas de ensino da nossa língua materna. Assim, a tradição do ensino da língua portuguesa foi marcada por uma centralização nos estudos voltados para a descrição e a classificação dos elementos de um tipo de gramática: a gramática normativa. Havia (e ainda há) uma supervalorização da chamada norma culta.

Essa valorização do estudo da gramática em detrimento ao estudo do texto justifica-se, principalmente, pelo fato de que a escola, durante muitos anos, foi privilégio de poucos, de uma minoria, cujo modelo de ensino baseava-se numa tradição do sistema jesuítico. Além disso, essa minoria representa a parcela da população que domina a variedade padrão da língua. Por isso, o ensino de português mantinha-se voltado à tradição gramatical, buscando-se a homogeneidade padronizada e desprezando-se a heterogeneidade dialetal.

Porém, a nova configuração social e a entrada de crianças das classes populares na escola, exigem que esta repense sua função e seus objetivos para o ensino da língua portuguesa. A situação começa a se transformar ainda na década de 60, quando o processo de democratização da escola se dinamiza, em consequência de um novo modelo econômico. Como destaca Clare (2011):

Não se trata, pois, de uma mudança educacional, mas, sim, de novas condições sociopolíticas. O país vive uma metamorfose. Com a ditadura militar, a partir de 1964, passa-se a buscar o desenvolvimento do capitalismo, mediante expansão industrial. A proposta educacional, agora, passa a ser condizente com a expectativa de se atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos que permitam ao Governo realizar a pretendida expansão industrial. (p.03)

⁵ Cabe destacar, a despeito do aumento do número de professores formados pelas Faculdades de Filosofia, que isto não significa afirmar que estes eram suficientes para atender um sistema educacional em expansão, nem que inexistissem professores lecionando sem as qualificações adquiridas na universidade.

Assim, recebendo crianças e jovens de diversas camadas, a escola passa a enfrentar uma nova realidade: as diferenças dialetais, a variedade linguística. Acostumados a um perfil de alunos distintos, a quem ministravam a norma padrão culta, os professores agora se sentiam despreparados para enfrentar tal situação. A escola precisou se “reinventar”, adequar-se a essa nova realidade. Desse modo, é por volta das décadas de 1950 e 1960 que mudanças significativas começam a acontecer no campo do ensino da língua portuguesa, dando novos contornos e objetivos à disciplina escolar. Até mesmo os manuais de ensino tiveram que ser repensados, para darem conta de auxiliar os professores e as escolas nesse período de expansão.

A partir dos anos 1960, políticas de estímulo à publicação e importação de livros didáticos vão reconfigurando estes materiais curriculares tanto no que diz respeito a seus conteúdos e métodos quanto nas possibilidades de uso em sala de aula. O professor agora conta com o livro didático que, de certo modo, facilita o trabalho docente. Fatores de ordem política e econômica, nas relações macrosociais que atravessam o país, de modo geral, e a educação, de modo particular, concorrem para os processos de depreciação da carreira docente. Além de os critérios de seleção de professores terem sido “afrouxados”, dada a expansão da escolarização e a necessidade crescente de docentes, estes, por sua vez, reconfiguram seus modos de trabalho, uma vez que abrem mão de suas funções de elaboração de seu material de ensino, passando a utilizar as propostas de aulas contidas nos manuais didáticos.

As décadas de 1970 e 1980, segundo Soares (2002) e Bezerra (2003) representam um marco para o ensino da língua portuguesa. Como todas as outras disciplinas curriculares, a disciplina escolar Português sofreu, no início da década de 60, uma significativa mudança, resultante da Lei Nº. 5692/71. Tratava-se de uma mudança advinda de uma ação do governo militar instaurado em 1964. Essa lei reformulou o ensino primário e médio no Brasil, segundo a ideologia do regime militar, objetivando o desenvolvimento.

A disciplina até então denominada Português passa a ser chamada de Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º. Grau, Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais, e no segundo grau passa a ser Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Isso porque, de acordo com os objetivos do governo militar, a língua passa a ser considerada um instrumento para o desenvolvimento, o que expressava a concepção pedagógica tecnicista vigente. Vejamos o que diz a lei:

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. (Lei 5692/71 Art. 4º).

Magda Soares, anos após a promulgação da lei, faz várias críticas a essa visão tecnicista, na verdade, uma autocrítica, já que compunha o GT que elaborou o projeto. Ao analisar os livros didáticos que ela mesma escrevia, a autora faz uma comparação entre a coleção didática “Português através dos textos” (1ª. a 4ª. séries do ginásio, 1966) e a nova coleção “Comunicação em Língua Portuguesa” (5ª. a 8ª. séries do ensino de 1º. Grau, 1974) e diz:

Em ambos, a língua vista, sobretudo, como instrumento de comunicação; entretanto, em um e outro, conceitos bem diferentes do papel da

comunicação. Em *Português através de textos*, como apontei no capítulo anterior, uma “visão otimista e utópica do papel e das possibilidades da língua como instrumento de comunicação”: a construção do outro, a construção do eu, a construção do mundo... Em *Comunicação em língua portuguesa*, uma visão da língua como *comportamento*, que deve ser aperfeiçoado, a fim de que o aluno “expresse com eficiência mensagens” e “receba com eficiência mensagens”. (SOARES, 1991⁶ apud SAVIANI, 2007, p. 379).

Une-se a esta imposição, nos anos 70, uma teoria que serve de referencial para a análise da língua, advinda da área dos meios eletrônicos de comunicação: a teoria da comunicação. A concepção de língua como *sistema*, presente até então nos estudos gramaticais, é substituída pela concepção de língua como *comunicação*. Como objetivo para o ensino da língua portuguesa, está o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, visto como um emissor e receptor de mensagens, utilizando códigos verbais ou não verbais. O foco deixa de ser o estudo da língua e passa a ser o desenvolvimento do uso da língua.

Essa mudança de objetivos pôde ser acompanhada na produção dos livros didáticos de língua portuguesa que, segundo Soares (2002) diminuíram significativamente o estudo da gramática. Surge então, uma grande polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática. Esses manuais passam a ter um número maior de ilustrações, tornando-se mais atrativos e trazem em suas seleções não somente textos literários (aliás, estes se tornaram minoria), mas textos variados, jornalísticos, publicitários, encontrados nas diversas práticas sociais. A linguagem oral passa a ser valorizada, assim como a linguagem não verbal. Ensinar gramática, naquele momento, era ultrapassado.

Essa concepção de ensino de língua sofreu uma série de críticas de estudiosos da área e de professores da disciplina, pois fugia muito à tradição do campo, evidenciando um grande momento de tensão entre duas distintas visões acerca do ensino da língua portuguesa. Além disso, os resultados dessa concepção de ensino foram questionáveis, para o grupo que se colocava contra essa forma de ensinar, para quem se havia instalado um verdadeiro caos no ensino, pois os alunos não atingiam as expectativas. Grandes foram os protestos.

Por conta do caos propagado, conforme muitas críticas, já na década de 70, os exames de vestibular incluíram a prova de redação tentando resolver a crise. Porém, os equívocos cometidos não permitiram avanço, pois o que era cobrado nos textos eram apenas questões gramaticais, ou melhor, o uso da gramática normativa. Os alunos não estavam preparados para isso. O estudo gramatical foi “perseguido”, quase que retirado do ensino, o que, segundo os defensores do ensino da gramática normativa, resultou em um desempenho ruim dos estudantes nas provas de vestibular. Estudiosos do campo defendiam que voltar-se para o estudo dos textos não excluía os estudos gramaticais.

Tendo em vista essa crise instaurada e fortemente anunciada na década de 1980, Silva (2004) afirma que é no rastro desse debate público que se constitui uma Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna, do Ministério da Educação. Seu Relatório Conclusivo é de 1986. Constituíram essa comissão, nomeada por decreto n. 91.372, de 26 de junho de 1985, nomes ilustres como: Abgar Renault (presidente), Antônio Houaiss, Celso Cunha, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi,

⁶ SOARES, Magda. *Metamemória- memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

Magda Soares, Nelly Medeiros de Carvalho, Raymundo Jurandy Wangam, especialistas tanto em linguística quanto em literatura.

Foram, ao todo, dezenove as diretrizes estabelecidas pela comissão, seguidas de recomendação ou recomendações. Silva (2004) cita quais foram elas: 1- denominação da língua e da disciplina; 2- língua de cultura; 3- nomenclatura; 4- sociedade nacional de professores de português; 5- a questão ortográfica; 6- formação e qualificação e aperfeiçoamento do magistério; 7- orientação metodológica; 8- programas de ensino; 9- o livro didático; 10- livros instrumentais de consulta; 11- acesso à obra literária; 12- o “corpus” lexical; 13- a pesquisa no ensino da língua portuguesa; 14- a língua portuguesa e as demais atividades escolares, notadamente o ensino das línguas estrangeiras; 15- carga horária; 16- gramática e linguística no ensino; 17- sobre as línguas maternas minoritárias do Brasil; 18- ações linguísticas dos meios de comunicação de massa; 19- a questão do latim e o ensino da língua portuguesa.

Expressando o triunfo daqueles que pressionavam e protestavam contra o modelo vigente do ensino da língua portuguesa, o Conselho Federal de Educação eliminou na década de 1980 as nomenclaturas Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa e recuperou a denominação Português, para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio.

Tal alteração não representou somente uma mudança de nomenclatura, mas também uma rejeição a uma concepção de língua e seu ensino que, segundo Soares (2002), já não encontrava apoio no contexto político e ideológico do país, dado o período de redemocratização pelo qual o Brasil passa nesse momento. Além disso, no campo de pesquisa da área, especialmente no campo da linguística, as novas teorias apontavam a insustentabilidade desse ensino. Inicia-se um processo de reflexão que traz uma proposta tanto de estudo das estruturas da língua quanto dos textos, um não exclui o outro, são complementares.

A chegada das ciências linguísticas ao campo do ensino da língua portuguesa é, talvez, a principal responsável pelas características que o ensino da língua materna assume hoje. Essas ciências foram introduzidas nos currículos dos cursos de formação de professores a partir dos anos 60, primeiramente a linguística, em seguida a sociolinguística, seguida da psicolinguística, a linguística textual, a pragmática e a análise do discurso. Porém, a aplicação dessas teorias ao ensino da língua materna no âmbito escolar só ocorre, segundo Soares (2002), na década de 1980, e suas interferências ainda estão em andamento.

A sociolinguística desempenha, nesse contexto, um papel fundamental, pois ela chama a atenção da escola para a existência das diferenças dialetais na sala de aula, para essa variedade linguística que convive ao lado da variedade dita “padrão” da língua. Isso porque, como já foi dito, a escola passa a receber alunos de diversas classes sociais, que trazem para a sala de aula uma grande heterogeneidade linguística e cultural. Nesse momento, é visível a atitude da escola de repensar os conteúdos e metodologias para o ensino da língua materna. Isso não significa dizer que a escola passa agora a respeitar essa variedade, buscando minimizar as diferenças. Na verdade, esse é um ponto que ainda gera uma série de debates em torno do chamado preconceito linguístico, presente na escola e nas demais esferas da sociedade. Porém, este tema é material para outra discussão, na qual não pretendemos nos aprofundar neste momento.

A linguística por sua vez, ao desenvolver estudos científicos sobre a linguagem e análises descritivas da língua, tanto escrita quanto falada, tem apresentado novas concepções de gramática, que não se restringem à variedade escrita da língua, tão pouco à

norma padrão. Essa ciência coloca-se contra a concepção de gramática somente como prescrição ou como descrição, que vigorava até aquele momento.

Para os linguistas, a gramática ultrapassa essas limitações e representa também, segundo Travaglia (1995), o saber linguístico que o falante desenvolve dentro de alguns limites impostos pela sua dotação genética enquanto ser humano, o que significa dizer que saber gramática não depende de escolarização, mas da ativação e progressivo amadurecimento de sua atividade linguística (gramática internalizada). Dentro dessa concepção, não há erro linguístico, mas sim inadequações da variedade utilizada nas situações de comunicação, por não atender às normas sociais de uso da língua. Além dessa contribuição, os estudos linguísticos do sistema fonológico do português e sua relação com o sistema ortográfico têm levado os professores e a escola a repensarem o ensino-aprendizagem da língua escrita.

No que se refere à linguística textual, esta vem contribuir ainda mais com as discussões em torno do ensino da gramática, destacando que esse estudo gramatical não se limite apenas à morfologia e à sintaxe, mas que se debruce sobre o estudo do texto. Essa ciência vem contribuindo sobremaneira para construir uma nova concepção sobre texto dentro do campo do ensino da língua materna, inclusive lançando um olhar sobre o texto em sua modalidade oral. Vale destacar que essa ciência tem seu nascedouro nas antigas retórica e estilística.

Para Soares (2002), ainda mais fundamental que as contribuições das ciências acima mencionadas para o ensino da língua portuguesa, é a influência exercida pela pragmática, teoria da enunciação e análise do discurso. De acordo com a autora, elas trazem, basicamente:

uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas dessa utilização. (SOARES, 2002, p. 173).

Além dessas ciências, três outras áreas de estudo trazem novas orientações para o ensino da língua portuguesa: a história da leitura e da escrita, a sociologia da leitura e da escrita, a antropologia da leitura e da escrita, especializações da história, da sociologia e da antropologia, que conduzem os estudos no campo da língua ao debate sobre a necessidade de desenvolver o estudo da língua materna também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas. Desse modo, entendendo que toda a mudança no campo encontra explicações no contexto sócio- econômico e cultural.

Como se pode notar, a partir da década de 1980, busca-se uma prática de ensino escolar menos voltada para o tradicional estudo da gramática normativa (o que não significa dizer que ele não mais aconteça) e mais voltada para a prática discursiva, para as funções sociais da leitura e da escrita, enquanto exigência de uma sociedade grafocêntrica. Nesse sentido, é o discurso de combate ao tradicional, do qual nos fala Cordeiro (2002) que também move o desejo de mudança nesse período no campo do ensino da língua.

Essa mudança de paradigma que se torna mais patente a partir da década de 1980 traz uma série de renovações metodológicas. Antunes (2003) afirma que as instâncias superiores à escola assumiram o discurso de novas concepções teóricas, de onde passam a emergir propostas e práticas. Trata-se, segundo a autora, de um querer já legitimado. É possível assinalar atualmente uma série de ações governamentais no sentido de transpor para as políticas educacionais do país os

resultados dos estudos científicos, ações estas que vêm se desenvolvendo ao longo dos últimos 40 anos.

Como exemplo, podemos nos referir ao trabalho empreendido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, que tem como objetivo avaliar o desempenho escolar de alunos de todas as regiões do Brasil, para, a partir dos resultados, direcionar, e por que não dizer regular (POPKEWITZ, 1997) as ações políticas no campo da Educação e a prática docente. Outro trabalho que vale mencionar é o realizado pelo Programa Nacional do livro didático (PNLD), que imprimiu mudanças nos conteúdos, metodologias e concepções teóricas dos livros de português. Embora a gramática normativa ainda tenha um grande espaço nesses livros, os textos estão cada vez mais presentes, em uma grande variedade de gêneros. Até as universidades vêm, aos poucos, mudando o caráter puramente metalinguístico das suas provas de vestibular. Agora isso está bem marcado nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso é resultado das discussões em torno das competências textuais e da dimensão interacional da linguagem, sem contar, é claro com as mudanças nos currículos dos cursos de Letras.

Um dos resultados da inclusão dessas discussões teóricas nas políticas educacionais são os Parâmetros Curriculares nacionais (PCN), documento base, publicado em 1997 para que os Estados e Municípios construíssem seus referenciais para a educação. Dentro de um quadro conjuntural e internacional, os PCN surgiram como documento norteador do ensino no país, trazendo em seu bojo, ainda que assim não se assumam, um “currículo mínimo”⁷ a ser implementado na escola, de modo a regular a prática. As propostas apresentadas naquele documento se inspiram no sóciointeracionismo, na teoria enunciativa e na linguística textual, cujos enfoques dirigem o ensino de língua para seu uso e funcionamento discursivo, enquanto sistema simbólico, contextualizado e determinado sócio-historicamente. Além de orientadas pelas teorias Bakhtinianas, são também baseadas nas discussões apresentadas por Schneuwly e Dolz (2004), que propõem um ensino de língua materna com base nos gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O retorno à história da educação e ao ensino da língua portuguesa no Brasil nos traz evidências de que as disciplinas curriculares são realmente artefatos históricos e culturais. Ao longo da história, o ensino da língua materna foi configurado pelo nível de conhecimento que se tinha em relação à língua, pelo papel da escola, pelos objetivos traçados para o ensino, pelas políticas públicas de educação, pela formação dos profissionais que atuam na área, enfim, tanto por fatores externos quanto internos ao próprio campo.

Em se tratando da década de 1980, trata-se de um período recente, e as mudanças propostas nesse período ainda estão em curso. Por isso, esses últimos 40 anos da história do ensino da língua portuguesa ainda nos oferecem material para, numa perspectiva histórica, analisá-los e avaliá-los. Muitas são as pesquisas que ainda virão.

O que se evidencia, portanto, é que a década de 1980 configura-se como um momento fecundo para o campo da educação, do ensino da língua portuguesa e para a disciplina escolar português. Muitas são as mudanças no campo político e muitas são teorias linguísticas que se achegam, apresentando novas concepções de língua/linguagem, ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes projetos de sociedade.

⁷ Moreira (1996), em seu texto *Os Parâmetros Curriculares em questão*, compreende o referido documento como uma proposta de currículo nacional, que impõe um currículo mínimo.

SANTOS, T. C. DOS. THE “NEW” TO THE TEACHING OF PORTUGUESE IN THE EIGHTIES: THE CONSTITUTION OF PORTUGUESE AS A SCHOOL SUBJECT

Abstract

The current study, of a bibliographical aspect, analyses the social and historical constitution of Portuguese as a school subject, its changes and enduring traits, especially, emphasizing the changes occurred in the subject since the eighties, a period in which the discourses in the educational field are strongly affected by the “new”. We think back to the recent Brazilian educational history and to studies which discuss the teaching of this subject in different historical moments. We have noticed that in this decade this field and this subject has presented a constant process of changing, led by new conceptions of language and teaching/learning and by discussions around the Brazilian social and political aspects, of education, of learning, of the “use” and “bad use” of Portuguese in our country and of dialect differences. This debate around the teaching of mother language will result, therefore, in distinct projects, produced from different approaches about education, teaching, school, language, society and culture, also scientifically influenced by current references in that moment in the language field. These are factors which contribute to the design of the outline which the subject presents today.

Key-words

Portuguese as a school subject; historical context; emergency of new.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.19-36.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília, 1996.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. *50 anos de ensino de língua portuguesa (1950 -2000)*. Disponível em <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em 14 abr. 2011.

CORDEIRO, Jaime Francisco Pereira. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na Educação Brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. *O Imperial Collegio de Pedro II e o Ensino Secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação & Realidade*, v. 21, nº 1, p. 09-23, 1996.

POPKEWTIZ, Thomas S. *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2007.

SILVA, Rosa Virgínia Matos e. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-178.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau*. São Paulo: Cortez, 1995.