

## A LÍNGUA PORTUGUESA: PERCURSO DE UMA DISCIPLINA

**Adelma BARROS-MENDES**  
(Universidade Federal do Amapá)

**RESUMO:** Neste texto discutiremos como a língua portuguesa se constituiu em Disciplina de ensino no Brasil e como seus objetos se construíram: da reforma pombalina à chamada “mudança de paradigmas”, que vem se configurando a partir dos anos 90.

**PALAVRAS-CHAVE:** língua portuguesa; disciplina de ensino; mudança de paradigmas.

**ABSTRACT:** In this text we will discuss how the Portuguese language have constituted in teaching Discipline in Brazil and how their objects have built: from the Pombalina reform to the named “paradigms change”, which comes configuring itself gradually since the 90's.

**KEYWORDS:** portuguese language; teaching discipline; paradigms change.

### Introdução

A sociedade constrói conhecimentos para responder a suas necessidades e demandas. Os saberes construídos são produtos das buscas, das pesquisas, enfim da incessante ânsia humana pelo novo, pelo desconhecido, pela vontade de dar respostas a todas as perguntas da vida. São esses saberes que se apresentam como ingredientes essenciais do ensino.

Tais saberes existem, em princípio, como saberes úteis dentro das situações sociais diversas e não para serem ensinados. Somente quando são transpostos para a situação de ensino, transformam-se em saberes a ser ensinados, ou seja, passam a ser constituir em *outros saberes*, modificados pela força mesma do objetivo do ensino. Desse modo, os saberes teóricos precisam ser transformados para entrar na sala de aula e não simplesmente

“resumidos” ou “simplificados”. Além disso, é importante que sejam coerentes e estejam sustentados por fundamentos epistemológicos claros. É necessário um reconhecimento social, uma legitimidade, para que o saber possa vir a ser um *saber a ser ensinado*. Essa legitimidade lhe é dada, dentre outros, pelos saberes ditos teóricos, ou seja,

Os saberes utilizados ao mesmo tempo para produzir um novo saber e para estruturar o saber novamente construído dentro de um conjunto teórico coerente. Um saber que, em um dado momento histórico, é considerado pela sociedade como um “saber teórico” por suas características visíveis, notadamente acadêmicas, segundo as instituições que o gera (Schneuwly, 1995b: 49).

Assim, as transformações sociais “exigem” que saberes construídos, ao longo de determinado momento histórico, passem a ser objetos de ensino dessa mesma sociedade que os construiu.

Para tratar dessa questão, no que se refere à língua materna como saber a ser ensinado e aprendido, procuraremos, neste texto, distinguir a *língua portuguesa (LP)*, como idioma fundante da identidade nacional brasileira, da *disciplina Língua Portuguesa (DLP)*, no processo que a configurou como saber necessário a ser ensinado. Mostraremos ainda que as alterações efetivadas na disciplina Língua Portuguesa (DLP), a partir das ações e didatizações dos saberes produzidos pelos estudos sobre a língua e a linguagem e os novos objetos de ensino, de modo geral, foram/são incorporados também aos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP).

### 1. Língua Portuguesa: idioma fundante da identidade nacional

Por instituição de uma língua se compreende o fato histórico e político em que se coloca determinada língua como língua nacional (Collinot *et al.* 1999, p. 10). A língua portuguesa do Brasil do século XVI, embora reconhecida como língua oficial,

não era a mais utilizada pela população. Era a *língua geral* (que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro, em sua maioria, advindas de um único tronco tupi), sistematizada pelos Jesuítas que servia ao povo.

Essa *língua geral* era utilizada entre os portugueses e os indígenas para a evangelização, a catequese e para a comunicação diária. Foi nela, também, que se nomearam a fauna e a flora, acidentes geográficos, povoações (Soares, 1996a). O latim se constituía na terceira língua e nele se fundavam os trabalhos de ensino secundário e superior dos Jesuítas.

O decreto instituído pelo Marquês de Pombal foi o fato histórico principal que forçou a instituição da língua portuguesa como língua nacional no Brasil. Nessa reforma, chamada de Pombalina, determinava-se que, em todas as povoações do Brasil,

não seria consentido por modo algum que os meninos e meninas, que pertencessem às escolas, e todos aqueles índios, que fossem capazes de instrução nesta matéria, usassem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas deveriam utilizar-se unicamente da Língua Portuguesa" [...] (Soares, 1996a, p. 13).

Ressalte-se que o português culto brasileiro (ligado à norma e à unificação) vai se configurar graças a essa política geral e lingüística, pois é nessa época que se inicia o incentivo ao seu ensino, antes preterido pelos jesuítas em função da catequese e da colonização.

Pode-se dizer, desses fatos, que é a instrução escolar sistemática o maior impulso à constituição do Português culto brasileiro (variedade padrão de maior prestígio social), comprovando o que Collinot *et al.* (1999, p. 3) expõem sobre os espaços responsáveis pela instituição de uma língua.

Para esse autor, além de alguns espaços que determinam a instituição da língua – e a escola seria o primeiro –, existem as práticas e discursos *institucionalizantes*, tais como os exercícios escolares, os dicionários e as gramáticas (Collinot *et al.*, 1999, p.

3). A nosso ver, o livro didático, abarcando objetos diversos dessas práticas e discursos, constitui-se, também, como discurso institucionalizante, pois não há alteração que se apresente na disciplina língua portuguesa que não seja, de algum modo, divulgada por meio do LDP, conforme veremos no decorrer desse texto.

## 2. A disciplina Língua Portuguesa: saber a ser ensinado

De acordo com Chervel (1988, p. 60-61), o termo *disciplina*, no sentido voltado para o trabalho com os conteúdos de ensino, até o século XIX estava ausente dos dicionários. O sentido que se detinha era o da ordem, da repressão das condutas prejudiciais etc. O termo reaparece no início do século XX com sentido de matéria de ensino, suscetível de servir aos exercícios intelectuais. A partir daí, pôde-se falar de *disciplinas*, no plural.

Entendendo disciplina como “conteúdos de ensino”, verifica-se que a língua portuguesa, no Brasil, instituiu-se como componente curricular somente na segunda metade do século XVII, a partir das “reformas pombalinas”. No entanto, ainda ao lado da gramática latina, que se manteve por longo tempo como componente do currículo.

A gramática do português precedia a gramática latina, com caráter quase instrumental, e, ao lado desse ensino, havia o da Retórica que permaneceu, no ensino, do século XVI à primeira metade do século XIX. Assim, foi em 1837, na então criação do Colégio D. Pedro II, que se incluiu o estudo da Língua Portuguesa no currículo, sob a forma das disciplinas Retórica e Poética, mas foi somente em 1838 que a *Gramática Nacional* passou a objeto de ensino.

Desse modo, embora estivesse nas escolas, já que se constituía como língua oficial, até 1838, a língua portuguesa não disciplina escolar, ou seja, não era concebida como um legítimo objeto de ensino. Prestava-se antes à alfabetização dos poucos que podiam freqüentar a escola naquela época (a camada mais privilegiada economicamente). Por ser considerada uma língua

significativamente vulgar, a língua portuguesa deveria ser instrumento para aprender a gramática latina. Os alunos iam aprender a ler e a escrever, depois seguiam estudando Retórica e Gramática da Língua Latina.

Somente quando a língua se torna objeto de instrução oficial, dos programas, dos planos de estudos é que ela adquire um *status de disciplina* (Collinot, 1999). Quando a língua é erigida como disciplina de ensino, não são somente questões lingüísticas que se vão considerar: ela se coloca também sob o controle político, na medida em que a escola é mais um aparelho político-ideológico. Veremos que todo o percurso da disciplina Língua Portuguesa no Brasil testemunha isso, pois não haverá alteração na situação sócio-político-econômica e cultural que não seja, de alguma forma, refletida nessa disciplina e, conseqüentemente, nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Interpretação semelhante é dada por Cameron (1995: 11), que explica que as convenções lingüísticas são frutos de uma autoridade indiscutível para *as pessoas educadas em uma sociedade secular*. Por exemplo, segundo a autora, se se disser às pessoas *o que* elas devem vestir, algumas, ao menos, questionarão e poderão até rejeitar e julgar absurda a campanha, mas se se colocar que certa convenção lingüística deva ser mantida ou rejeitada, elas humildemente obedecerão. Entretanto, tal regra é tão arbitrária como seria a campanha sobre o modo de se vestir.

Nesse sentido, tanto Estado quanto poder são apresentados como entidades superiores e “neutras” e da mesma forma ocorre com o código aceito “oficialmente” pelo poder: ele é visto como neutro e superior e todos os cidadãos precisam reproduzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder. Assim, também para Gnerre (1989) uma variedade lingüística “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.

Pode-se dizer que, a partir da primeira “reforma” – a reforma pombalina – que reconfigurou o papel da língua portuguesa, colocando-a como disciplina a ser ensinada –, os

manuais didáticos ficaram entrelaçados na longa história da escola e do ensino dessa disciplina no Brasil.

Um primeiro reflexo nesse sentido são as publicações dos Manuais de Gramática e Retórica dessa época, que testemunham o que era considerado no currículo escolar. Desse ponto de vista, conclui-se que os manuais didáticos utilizados nesse período já eram os livros feitos propositadamente para aprender e ensinar.

A Língua Portuguesa como disciplina do componente curricular das escolas brasileiras ganha autonomia, graças, por um lado, aos vários manuais didáticos escritos por professores brasileiros e, por outro, segundo Soares (1996a, p. 15), pela progressiva constituição desse objeto como uma área de conhecimento, ou seja, a língua concebida como sistema. Um exemplo de obra didática dessa época é a *Antologia Nacional* que, ao longo de 75 anos, teve 43 edições, a última em 1955.

Com as transformações das condições sociais e culturais, o final dos anos 50 e a década de 60 do século XX vão testemunhar uma nova realidade social, que obriga reformulações das funções e dos objetivos da escola, o que vai gerar mudanças nas disciplinas curriculares e, conseqüentemente, nos LDP.

Dos fatores que forçaram tais mudanças pode ser apontada, principalmente, a mudança do perfil do alunado que, antes constituído exclusivamente por uma clientela que tinha o conhecimento da variedade padrão da língua (já que os alunos vinham de famílias letradas, onde testemunhavam e participavam de práticas de *letramentos diversos*), tem acesso, com as mudanças sócio-políticas e a progressiva ampliação das redes públicas de ensino, à escolarização. Têm-se agora uma sala de aula grandemente heterogênea, composta por alunos com níveis culturais, sociais e letramentos muito diferenciados.

Em conseqüência do grande aumento do número de alunos nas escolas, há necessidade de um número bem mais elevado de professores, que também têm seu perfil alterado. A partir dos anos 60, os professores não pertencem à classe de prestígio econômico e intelectual e muitas vezes não detêm uma formação ampla,

tampouco o domínio profundo da variedade padrão da língua portuguesa.

Mudam-se as condições histórico-sociais e os perfis de alunos e professores, as condições escolares e pedagógicas conseqüentemente se alteram. Os manuais didáticos também se modificam, como atesta Geraldí (1991):

Em relação ao trabalho do professor, a profecia de Comenius se concretiza: tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como há de ensinar, o tem escrito como que em partituras (Geraldí, 1991, p. 93).

É neste momento que se excluem as antologias e nos livros didáticos são incluídos exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Para Geraldí (1991, p. 117) a solução para o despreparo dos professores pareceu ser *colocar em suas mãos um livro didático que sozinho ensinasse tudo o que fosse preciso aos alunos*. Desse modo, o professor é destituído da tarefa de preparar sozinho suas próprias aulas. Cabe, agora, aos autores de livros didáticos grande parte da responsabilidade de formular exercícios e questões, inclusive com a orientação das respostas.

Embora tenham ocorrido mudanças nos LDP, o estudo da gramática prevalece sobre o do texto. Segundo Soares (1996a), essa primazia (embora com certa relativização da gramática no ensino da língua materna) permanece ainda hoje, nas escolas brasileiras, nas aulas de Língua Portuguesa.

Uma outra mudança, radical nos termos de Soares (1996a, p. 18), é resultante da intervenção política do período do governo militar, sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 5692/71, que reformulou o Ensino Primário, Ginásial e Médio, segundo os objetivos e a ideologia desse governo (a serviço do desenvolvimento da industrialização). Nesse contexto, a língua passou a ser concebida como *suporte para esse desenvolvimento* e muitas alterações foram feitas, inclusive na própria denominação da disciplina.

Nesse mesmo período, aparece como referencial teórico a Teoria da Comunicação, advinda da área dos meios eletrônicos. A concepção de língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da Poética e, posteriormente, no estudo de textos, é substituída pela concepção da língua como Comunicação. Os objetivos passam a ser utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais.

Os livros didáticos testemunham, mais uma vez, esse quadro de alterações na disciplina Língua Portuguesa, devendo, no ensino de Comunicação e Expressão, ser considerados os variados códigos (verbal e não verbal), ampliando-se, dessa forma, o conceito de leitura.

Um ponto a ser destacado, nessa época, é a proposta de trabalho com a linguagem oral em sala de aula, onde pela primeira vez aparecem em livros didáticos de Língua Portuguesa exercícios de desenvolvimento de linguagem oral em seus usos cotidianos (Soares, 1996a, p. 19).

Com o processo de redemocratização do país, a concepção de língua como instrumento de comunicação e meio de emissão e recepção de mensagens já não encontra apoio, nem no contexto político e ideológico, nem nas novas teorias lingüísticas. Assim, na segunda metade da década de 80, a denominação da disciplina *Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa* é abandonada e retoma-se a antiga *Português*. Nesse contexto, os livros didáticos, que já tinham incorporado o texto para o ensino da língua, vão ampliar esse universo, principalmente sob influência das teorias da lingüística textual.

Entretanto, embora as perspectivas para o trabalho com o texto na sala de aula sejam ampliadas, exploram-se especialmente suas propriedades estruturais, originando, segundo Rojo & Cordeiro (2004: 9), “a gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser ‘pretexto’ tanto a para o ensino da gramática

normativa como para gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder”.

### 3. A disciplina Língua Portuguesa atualmente: as pesquisas e a “mudança de paradigmas”

Apesar de se reconhecer que o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa conquistou grandes avanços com a proposição do texto como objeto de ensino (especialmente escrita) e com as propostas da lingüística textual, até final da década de 80, o texto era/é ainda compreendido por muitos professores e autores de livros didáticos como um objeto *neutro*, visto apenas como *artefato* do qual o professor deva *retirar* elementos lingüístico-gramaticais.

Essas questões levaram a uma discussão sobre as mudanças nos saberes de referência (lingüística, análises de discurso, teorias de enunciação) que vêm lentamente sendo incorporadas aos documentos oficiais e às transposições e didatizações, atingindo, assim, parcialmente, o LDP.

Alguns pesquisadores, com destaque aqui para Rojo (2001, p. 164), viam e vêem um trabalho centrado na estrutura gramatical da língua, com um fim em si mesmo, como muito limitador e insatisfatório, pois o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental não tem por objetivo “formar analistas de textos ou revisores gramaticais, mas cidadãos capazes de interagir criticamente com os discursos-alheios e com o próprio discurso”.

Na busca da (re) construção de uma perspectiva didática para o ensino de línguas foram feitas discussões sobre as resistências, sobrevivências e lacunas, que convivem com e traduzem certos saberes da lingüística textual e das teorias cognitivas de processamento e memória como, por exemplo, as noções de coesão e de coerência textual, e verificou-se que:

Os processos discursivos (as situações de produção dos discursos, a interação entre os interlocutores, a

subordinação das formas à significação e a marcação ideológica dos textos) não eram considerados no trabalho de ensino-aprendizagem de língua, já que, balizado pelos conhecimentos pautados na visão cognitivista advinda das teorias psicológicas – que dá à linguagem ela mesma um papel reduzido – bem como pelo grau de generalização presentes nas descrições de “tipos de textos” da Lingüística Textual, o professor implementava um trabalho com o texto, mas a ênfase era dada ao ensino gramatical (inclusive gramática de texto) (Rojo 2001, p. 164).

Uma outra lacuna apontada refere-se ao tratamento das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, ainda bastante marcada por uma visão dicotômica.

Como fruto dessas discussões teóricas, nasce uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem e elege-se um novo objeto em que deverá centrar-se o ensino da língua materna. É adotada a noção do gênero como *mega-instrumento* para o ensino de língua materna e a idéia de transversalidade entre os gêneros. Estas duas idéias, segundo Rojo (2001), constituíram o ponto decisivo para a construção de uma proposta consistente de ensino-aprendizagem de Português, principalmente no que se refere às questões de re-organização desse ensino para o Ensino Fundamental e do relacionamento deste novo tipo de ensino com a tradição do ensino gramatical, visto que se colocava o *gênero textual/discurso* como unidade de re-organização didática e curricular, incorporada, principalmente, pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa para os 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio.

Segundo Dolz & Schneuwly (1998), o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise e reflexões das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos gêneros textuais/discursivos e fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das seqüências tipológicas (da ordem do narrar, do descrever, do argumentar, da injunção) que o compõem, assim como das unidades

lingüísticas (conhecimentos lingüístico-gramaticais) e das características específicas da textualidade oral.

Com base nesse viés, novas possibilidades de se trabalhar o ensino-aprendizagem da língua materna se apresentam. Passa-se a considerar, a partir da perspectiva sócio-histórica e interacionista da linguagem, todos os objetos de ensino da língua materna: leitura, produção e compreensão de gêneros textuais orais e escritos, bem como a exploração dos conhecimentos lingüístico-gramaticais de modo contextualizado, embora reconheçamos que essa consideração ainda permanece lacunar se se toma a relação teoria (na academia) e prática (na sala de aula).

#### 4. Perspectivas, para não finalizar...

A língua portuguesa antes, concebida como abstrata, hoje, precisa/deve ser vista como entidade que somente faz sentido concretizada nas práticas de linguagem dos sujeitos em interação, refletidas nos gêneros do discurso/textuais porque a

a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) que, situados no mundo social – com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos –, constroem seus significados para agir na vida social” (Moita Lopes & Rojo) (no prelo)

#### Referências

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN/Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos). Brasília, MEC/SEF. 1998.

CAMERON, D. Verbal Higiene. In: Crowley, T.; Taylor, T. J. & Walliamburg, M. (eds). The Politics of Language, Virginia. London and New York: Routledge, 1995, p. 1-31.

COLLINOT, A. & MAZIÈRE, F. Avant-Propos - Le français à l'école: un enjeu historique et politique. Avec de contributions de BERNARD, B; FOUNIER, J.-M.; PUECH, C.; SAVATOVSK, D. Paris: Hatier, 1999, p. 3-12.

CHERVEL, A. L'Histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherches. In: Histoire de L'Éducation, no. 38. Paris: Service d'Histoire de l'Éducation de L' I.N.R.P, 1988, p. 59-119.

DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à école. Paris: ESF Editeur. 1998.

GERALDI, J. W. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MOITA LOPES, L. P. & ROJO, R. H. R. Avaliação crítica e propositiva dos PCNEM-PCNEM+ – Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras) – Documento base de discussão. Brasília, DF: MEC/SEMTEC. 2004. Circulação restrita.

ROJO, R.H.R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (org.). Estudos enunciativos no Brasil – História e Perspectivas. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 163-186.

ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S.(orgs/trads) Apresentação. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Comment faire de la didactique du Français langue maternelle aujourd'hui? Transcription remaiée d'une intervention orale faite le 26 juin 1995, à Bordeaux, à L'UFRM. Digitado, Circulação restrita, 1995.

\_\_\_\_\_. De l'utilité de la "transposition didactique". In: CHISS, J.-L.; DAVID, J. & REUTER, Y. In: Didactique du Français: État d'une discipline. Paris: NATHAN Pédagogie, 1995b, p. 49-62.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
BIBLIOTECA DO C. I. A.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. Revista de Educação AEC, n° 101, 1996, p. 9-27.

\_\_\_\_\_ Um olhar sobre o livro didático. Revista Presença Pedagógica, v.2, n° 12. Belo Horizonte, MG: Dimensão, 1996, p.53-63.