

## ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: REFLEXÕES HISTÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DE ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Bianca Corrêa Lessa Manoel<sup>1</sup> (SME-Queimados/SME-Nova Iguaçu)

Márcio Luiz Corrêa Vilaça<sup>2</sup> (UNIGRANRIO)

*Se a língua que falamos é o que somos, ou no mínimo faz parte indelével da nossa mente, do nosso mundo, estudar sua história nesses termos é não somente saber de onde viemos, mas é fundamentalmente saber quem somos. Conhecer o nosso próprio passado.*

Caetano Waldrigues Galindo

### Resumo

Este trabalho discute algumas reflexões históricas sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil como língua materna. Destacamos que estudar a história de uma língua é diferente de estudar a história do ensino de uma língua. Em geral, essas duas “histórias” não se misturam. Este trabalho tem por objetivo traçar um panorama sobre o ensino de Língua portuguesa no Brasil, apontando as mudanças de perspectivas e das metodologias utilizadas, de forma a contextualizar as discussões acerca do ensino de língua/linguagem nos dias atuais. Em perspectiva interdisciplinar, o presente trabalho articula o seu referencial com as áreas de Linguística, Linguística Aplicada, Educação e História.

**Palavras-Chave:** Língua Portuguesa, Ensino, História, Abordagens, Metodologias

---

<sup>1</sup> Doutora em Humanidades, Culturas e Artes pela UNIGRANRIO; Mestre em Letras e Ciências Humanas pela UNIGRANRIO.

<sup>2</sup> Doutor em Letras pela UFF. Mestre em Linguística Aplicada pela UFRJ. Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ.

## THE TEACHING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE IN BRAZIL: HISTORICAL REFLECTIONS TO UNDERSTAND METHODOLOGICAL APPROACHES

### Abstract

This paper discusses some historical reflections on the teaching of Portuguese in Brazil as a mother tongue. We emphasize that studying the history of a language is different from studying the history of teaching a language. In general, these two “histories” do not mix. This work aims to provide an overview of Portuguese language teaching in Brazil, pointing out the changes in perspectives and methodologies used, in order to contextualize discussions about language teaching today. From an interdisciplinary perspective, this work articulates its theoretical framework with the Fields of Linguistics, Applied Linguistics, Education and History.

**Keywords:** Portuguese Language, Teaching, History, Approaches, Methodologies

### Introdução

São muitos os questionamentos sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna no Brasil. Parece haver grande reconhecimento da necessidade de mudanças de práticas de ensino que conduzam ao desenvolvimento de letramentos múltiplos e críticos, que possibilitem uma competência discursiva mais plane, o que contribui diretamente também para uma cidadania mais plena.

É reconhecido o fato de que muitos alunos passam anos de estudo formal da língua portuguesa na escola apresentando graves problemas de leitura e escrita. Em cenários ainda mais complexos que estudantes manifestem sérias lacunas na sua alfabetização, mesmo após anos de percurso educacional.

Com muita frequência, nós nos deparamos com falas de professores de diferentes disciplinas que transferem para a língua portuguesa parte da justificativa das dificuldades dos alunos em tais disciplinas. Parece, em algum

momento, ser oportuno transferir responsabilidade para o ensino de língua portuguesa para tentar descaracterizar, em parte, problemas educacionais mais abrangentes e complexos.

A busca por respostas que expliquem tal situação pode encaminhar por diferentes percursos. Em outras palavras, muitos podem ser os culpados ou os cenários de culpabilidade e responsabilização sobre as adversidades no ensino de língua portuguesa.

Evidentemente não se pode generalizar, classificar, avaliar ou discutir as causas de tantos desafios. Neste sentido, a realidade dentro de uma mesma escola ou, até mesmo, entre turmas diferentes de um mesmo professor pode ser diversa, complexa e desafiadora. Em outras palavras, assim como os desafios são múltiplos, as realidades e os resultados também são. Assim, discutir um cenário abrangente e comum não pode ser confundido com a projeção de um cenário único. Assim como muitas práticas são cercadas e afetadas negativamente por diversos desafios, é possível encontrar muitas práticas exitosas e contextos nos quais o ensino de língua portuguesa e os resultados desse ensino se mostram animadores, inspiradores e perto de uma realidade amplamente desejada.

Entre os motivos que podem conduzir a resultados tão diversos podemos incluir a formação de professores, o currículo, as metodologias empregadas, os recursos disponíveis, os contextos sociais, culturais e pedagógicos, entre muitos outros. No entanto, parece que algo anterior a todos esses pontos tende a ser esquecido: a história do ensino da língua portuguesa. Se, em parte, o ser humano é resultado das suas histórias e do seu processo de formação, podemos pensar que isso não é tão diferente nos cenários educacionais.

Parece ser comum que a história da educação seja deixada em segundo plano nas formações universitárias. Logo, a história do ensino de uma disciplina específica tende a ser ainda mais deixada para trás. Em alguns casos, grades de cursos universitários em Letras apresentam uma disciplina de História da Língua, fato que parece ser cada vez mais raro diante da “pressa” por formações e novas demandas curriculares. Esta discussão, no entanto, ultrapassa claramente o escopo deste trabalho.

Estudar a história de uma língua é diferente de estudar a história do ensino de uma língua. Em geral, essas duas “histórias” não se misturam. Assim, um professor em formação pode ter reflexões sobre as mudanças na gramática, da ortografia e do léxico de uma língua, mas desconhecer totalmente aspectos fundamentais da história do seu ensino. É para esta lacuna tão comum que este trabalho pretende contribuir.

Este trabalho tem por objetivo traçar um panorama sobre o ensino de Língua portuguesa no Brasil, apontando as mudanças de perspectivas e das metodologias utilizadas, de forma a contextualizar as discussões acerca do ensino de língua/linguagem atualmente. Compreendemos que o entendimento de aspectos históricos no ensino possa ampliar o entendimento de cenário e compreender quais caminhos nos trazem ao presente e em quais podemos pensar para o futuro que recomeça a cada dia nas salas de aula.

Parece desnecessário dizer que não se pretende neste trabalho apresentar um estudo detalhado da história da língua portuguesa. Também não pretendemos apresentar as famosas “linhas do tempo” apresentando fatos isolados e de forma pouco reflexiva e crítica. O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão crítica sobre o panorama do ensino de língua portuguesa no Brasil.

Em perspectiva interdisciplinar, o presente trabalho articula o seu referencial com as áreas de Linguística, Linguística Aplicada, Educação e História.

### **1- Da tradição gramatical ao desejo de mudanças**

Durante muito tempo o aprendizado da Língua portuguesa esteve vinculado ao ensino da disciplina gramatical e ao uso e aplicação de regras e conhecimentos dos aspectos normativos da língua, em que “saber Língua portuguesa”, significava predominantemente conhecer e saber utilizar as regras do bom e velho “Português”, ora prescrito, internalizado, analítico, entre outras denominações, em que o ensino de gramática, leitura e escrita era realizado de forma independente, representado por elementos estanques da língua, mas

sempre vinculados a um mesmo objetivo: conhecer e dominar os aspectos normativos da Língua portuguesa (Antunes, 2007; Perini, 2011).

Desta forma, esta perspectiva de ensino/aprendizagem foi sendo aos poucos modificada - a partir dos anos 80 (Britto, 1997; Geraldi, 2012)- em que outros aspectos passaram a ter destaque neste contexto: o trabalho com textos com enfoque nos gêneros textuais<sup>3</sup>, a importância de desenvolvimento da linguagem, da oralidade, a adequação vocabular, o reconhecimento e a valorização da bagagem cultural e linguística trazida pelo aluno, a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita e sua aplicabilidade em práticas sociais significativas, na perspectiva dos letramentos.

Além disso, passa a fazer parte do discurso educacional o estudo sobre as variedades linguísticas, a importância de um ensino contextualizado ao uso de gêneros textuais e outros aspectos envolvendo questões sobre língua e linguagem, não mais restrita ao estudo gramatical. Sobre este aspecto assim discorrem Bunzen e Mendonça (2006, p.25): “As nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam”, o que demonstra a necessidade de trabalhar a Língua portuguesa em um contexto de interação, de forma significativa.

Contudo, mesmo reconhecendo a importância sobre o conhecimento dos mecanismos da linguagem, principalmente em relação à leitura e à produção escrita, tradicionalmente o ensino de Língua portuguesa no Brasil construiu-se a partir da concepção de que aprender/estudar a língua estaria vinculado ao estudo/aprendizado de sua gramática.

Consequentemente, esta visão de aprendizagem enfatizava a aplicação de regras e normas gramaticais que levariam o estudante a um melhor

---

<sup>3</sup> Nesta tese utiliza-se o conceito proposto por Marcuschi (2008, p.155) em que entende se por gêneros textuais: “os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.”

conhecimento dos mecanismos e estrutura da língua, levando-os à falsa ideia de que “saber Português “ significava “saber gramática” e ainda a uma não “aceitação”, a uma barreira de aprendizado da própria língua considerada como complexa, difícil e muito distante da realidade vivenciada por seus usuários, não identificada no cotidiano linguístico de seus falantes, definida como duas linguagens: aquela ensinada/aprendida na escola e outra, muito diferente, utilizada no dia a dia, no cotidiano linguístico dos estudantes:

[...] a disciplina português passou a integrar os currículos escolares brasileiros a partir das últimas décadas do século XIX, depois de o sistema estar organizado há muito tempo. O que havia antes era o ensino de português para a alfabetização, após isso, o grupo social que continuava os estudos era da classe social mais abastada, de elite, que tinha práticas de leitura e de escrita em seu meio social, que falava uma variedade da língua tida como culta, de prestígio, a mesma que a escola usava e queria ver sendo usada. Assim, ensinar português era levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade linguística de prestígio. (Bezerra, 2010, p.39).

## **2- A Diversidade Linguística**

Considerando a importância da linguagem enquanto instrumento de identidade cultural de um povo e das relações de poder e hierarquia estabelecidas pelo domínio que seus usuários possuem dela, Perini (2011, p.36) diferencia língua materna/língua portuguesa atribuindo que estas representam “duas línguas”: “uma que se escreve (e que recebe o nome de “português); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). E é esta última que é a língua materna dos brasileiros; a outra (o “português”) tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente.”, o que vem sendo objeto de discussão no contexto educacional nos últimos anos, visto que muitas vezes representa um instrumento de exclusão.

De acordo com Bagno (2015), o mito de homogeneidade linguística reflete em problemas significativos, visto que a dificuldade de compreensão da norma

culta por milhares de brasileiros muitas vezes o colocam à margem , provocando um “abismo social”, entre aqueles que se apropriam da norma considerada padrão e de outros que têm dificuldades para entender um enunciado simples e com isso ficam privados de serviços essenciais, simplesmente por não entender a linguagem utilizada pelos órgãos públicos ou pela não compreensão de aspectos importantes para sua participação ativa na sociedade, o que não implica dizer que a norma culta não deva ser ensinada, mas adequada e complementada por outras variedades linguísticas, como uma forma de empoderamento linguístico que instrumentalize o estudante para utilizá-la de acordo com a situação social que se apresente. De acordo com o mesmo autor:

Queremos que todo e qualquer brasileiro, seja qual for a sua origem social, possa (se quiser) ler os melhores escritores, entender o que diz o telejornal das oito horas da noite, tirar todo o proveito das modernas tecnologias, escrever o que lhe der na telha, ter acesso a línguas estrangeiras e por aí vai... (Bagno, 2015, p.35)

Porém, pode-se afirmar que esta perspectiva de ensino se constitui como reflexo da imposição linguística iniciada com a chegada dos portugueses ao Brasil a partir de 1500, conforme afirma Fausto (2015, p.35): “Quando os europeus chegaram à terra que viria ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos [...]”; refletindo nos interesses comerciais e nos processos de dominação que influenciaram a construção da nossa história.

Assim, a institucionalização do ensino formal da Língua portuguesa, nos deixou como herança cultural não apenas a língua que utilizamos hoje, mas marcas significativas no que diz respeito ao ensino/aprendizado da Língua e as relações/concepções estabelecidas entre ela e seus usuários, ratificando que “ não é possível entender a história de uma língua sem levarmos em conta os eventos políticos e históricos pelos quais passou o povo que falava essa língua” (Basso; Gonçalves, 2014, p.17), bem como o contexto histórico, político e cultural em que está inserida para a compreensão de aspectos da contemporaneidade.

### 3- Panorama Histórico

De acordo com Giannotti (2004), as questões históricas que estão relacionadas à construção da sociedade brasileira são a “chave” para a compreensão de diversas questões contemporâneas como a pobreza, a má distribuição de renda, a questão educacional, social, da violência, que também se reflete no campo da “linguagem”, em que o autor faz alusão à obra “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre para explicar o grande abismo existente entre dois polos: de um lado, os colonizadores, senhores de engenho, detentores do poder; e do outro, escravos e indígenas, colonizados e subjugados, vítimas de um processo colonizador desumano e desigual e que podem ajudar a “explicar” as desigualdades existentes no países, bem como outras questões presentes na atualidade, que o autor conceitua, no campo da linguagem, como “muralhas linguísticas”:

Este corte entre dois pólos antagônicos e complementares o encontraremos no campo da linguagem. Há uma língua falada e entendida pelos da Casa Grande. Os da Senzala não a entendem. E há outra falada pelos que têm quinhentos anos de Senzala nas costas. São dois mundos incomunicáveis, duas maneiras de vidas, duas reações frente aos vários acontecimentos. Para o nosso caso, duas linguagens. (Giannotti, 2004, p.16)

A compreensão de aspectos históricos que envolvem a formação de um povo é importante para entender os reflexos deixados e as questões que envolvem a identidade cultural e linguística de seus usuários.

De acordo com Basso e Gonçalves (2014), a expansão da Língua portuguesa a partir da chegada dos portugueses ao Brasil não foi um processo fácil visto às barreiras culturais e linguísticas que envolviam as relações entre colonizador e colonizado, em que a predominância de milhares de línguas indígenas dos povos que aqui habitavam, foram aos poucos sendo substituídas por outras línguas, entre elas as “línguas gerais”, que representavam uma mistura de línguas de um mesmo tronco: o tupi, o português e o latim. (Aranha,



2006; Linhares, 2016; Basso; Gonçalves, 2014; Bortoni-Ricardo, 2008; Melo, 1975; Veyga, 2007)

A estratégia para a “popularização” e imposição de uma outra língua baseava-se em utilizar ora a língua com maior número de falantes, ora a língua de maior circulação utilizada entre aqueles povos: “Em resumo, *grosso modo*, a língua geral é então uma versão simplificada da língua que conta com mais falantes ou cujo acesso é mais fácil.” (Basso; Gonçalves, 2014, p.213), demonstrando assim a forte influência econômica e política exercida por Portugal que permitiu a consolidação da Língua portuguesa como “língua oficial” visto a necessidade de expansão da língua para a exploração do território.

De acordo com o mesmo autor, acredita-se que a população indígena à época da chegada dos europeus à América girava em torno de 2 a 6 milhões de pessoas, com mais de mil línguas indígenas faladas no território brasileiro, trazendo um questionamento: “De que modo um país tão pequeno quanto Portugal com interesses voltados para outros lugares e não exclusivamente para o Brasil, conseguiu transformar esse enorme território em um lugar que se fala português?” (Basso; Gonçalves, 2014, p.216).

Como a princípio os portugueses não encontraram os metais preciosos que tanto desejavam, eles comercializavam o que estava facilmente ao seu alcance, o que justifica o nosso primeiro ciclo econômico ter sido realizado pelo escambo de pau-brasil junto aos nativos.

De acordo com Fausto (2015, p.39), entre os anos de 1500 a 1535 a extração do pau-brasil representava uma moeda de troca dos portugueses com os indígenas: “Os índios forneciam a madeira e, em menor escala, farinha de mandioca, trocada por peças de tecido, facas, canivetes e quinquilharias, objetos de pouco valor para os portugueses”, demonstrando os interesses comerciais dos portugueses que cresciam à medida que exploravam as riquezas naturais do Brasil.

Sendo assim, com a necessidade de expansão deste comércio e da descoberta de outros tipos de riquezas, a questão linguística tornou-se também uma barreira e uma preocupação para a consolidação dos planos da coroa já à

época das grandes navegações, como pode-se observar neste trecho da carta de Pero Vaz de Caminha *apud* Basso e Gonçalves (2014, p.212):

[...] e entre muitas falas que no caso se fizeram, foi por todos ou a maior parte dito que seria muito bem. E nisto concluíram. E tanto que a conclusão foi tomada, perguntou mais se lhes parecia bem tomar aqui por força um par destes homens para os mandar a Vossa Alteza, deixando aqui por eles outros dois destes degredados. Sobre isto acordaram que não era necessário tomar por força homens, porque era geral costume dos que assim levavam por força para alguma parte dizerem que há algo de tudo quanto lhes perguntam; e que melhor e muito melhor informação da terra dariam dois homens destes degredados que aqui deixassem, do que eles dariam se o levassem, por ser gente que ninguém entende. Nem eles tão cedo aprenderiam a falar para o saberem tão bem dizer que muito melhor estoutros o não digam, quando Vossa Alteza cá mandar. E que, portanto, não cuidassem de aqui tomar ninguém por força, nem fazer escândalo, para de todo mais os amansar e apacificar, senão somente deixar aqui os dois degredados, quando daqui partíssemos.

Este trecho mostra claramente as intenções da coroa portuguesa em manter uma relação “amigável” e de confiança com os nativos, bem como a necessidade de aprender a língua dos indígenas a fim de descobrir “*melhor informação da terra*”, sendo o mais viável aprendê-la do que ensinar-lhes.

Assim, a sistematização do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa neste período representa um projeto de ocupação demográfica e de consolidação de interesses políticos da colônia portuguesa que permeiam e influenciam todo este processo, sendo o ensino no período colonial fortemente influenciado pelos valores e conteúdos vigentes em Portugal e orientado no Brasil através do trabalho desenvolvido pelos padres Jesuítas. Para Fausto (2015, p.38):

A chegada dos portugueses representou para os índios uma verdadeira catástrofe. Vindos de muito longe, com enormes embarcações, os portugueses, e em especial os padres, foram associados na imaginação dos tupis aos grandes xamãs (pajés), que andavam pela terra, de aldeia em aldeia, curando, profetizando e falando-lhes de uma terra de abundância. Os brancos eram ao mesmo tempo respeitados, temidos e odiados, como homens dotados de poderes especiais.

Tal fato justifica a atitude que levava os Padres Jesuítas a “ensinar” aos indígenas a língua, além dos valores vigentes em Portugal, como a condenação do prazer (sexo), considerado pecado, a vergonha sobre o próprio corpo e principalmente o fortalecimento da fé católica, em que a não aceitação do “Deus Branco”, personificado na figura do Papa, representava a condenação ao inferno. (Aranha, 2006)

A intenção dos missionários, porém, não se reduzia simplesmente a difundir a religião. Numa época de absolutismo, a Igreja, submetida ao poder real, era instrumento importante para a garantia da unidade política, já que uniformizava a fé e a consciência. A atividade missionária facilitava sobremaneira a dominação metropolitana e, nessas circunstâncias, a educação assumia papel de agente colonizador. (Aranha, 2006, p. 139).

Contudo, “catequizar” os indígenas não mostrou-se uma tarefa fácil para os Padres Jesuítas, já que “educar” um povo com língua e costumes desconhecidos, face aos propósitos tão contraditórios da elite portuguesa, culminou em divergências, que, segundo Aranha (2006, p.141), deixaram o índio à mercê de três interesses: “o da metrópole que desejava integrá-lo ao processo colonizador; o do jesuíta que queria convertê-lo ao cristianismo e aos valores europeus; e do colono, que queria usá-lo como escravo para o trabalho”. Convém ressaltar que nem mesmo todos os portugueses tinham acesso ao saber escrito, sendo privilégio de poucos a escolarização desenvolvida pelos Padres Jesuítas

Neste contexto, a ação missionária dos padres jesuítas desenvolveu-se a partir do trabalho de catequese com a predominância de uso da “língua geral”, que era utilizada entre os indígenas e os portugueses (até mesmo nas comemorações religiosas) e que com o tempo foi proibida de ser utilizada, visto que os portugueses temiam que a língua geral pudesse ser predominante, exigindo-se exclusividade para o uso da Língua Portuguesa. (Aranha, 2006, p.141).

A continuidade dos estudos também era privilégio de poucos. A tradição das famílias (das elites) portuguesas era proporcionar a formação intelectual dos

seus filhos, muitas vezes os enviando para a Europa, enquanto os indígenas e os filhos de colonos que pertenciam a classes sociais menos abastadas eram preparados para desenvolver outras atividades de interesse da colônia, como o trabalho na lavoura, por exemplo.

Para Giannotti (2004, p.15), os processos de escolarização também eram intencionalmente planejados visando a ascensão econômica da colônia portuguesa, sempre divididos entre os interesses da “Casa Grande e a Senzala”, como forma de garantia e de manutenção da hegemonia e do “poder” que lhe eram atribuídos.

Em relação ao processo de continuidade dos estudos, os Padres Jesuítas também ficavam responsáveis em preparar outros cursos após a aprendizagem de “ler e escrever, divididos em três grandes áreas: a) letras humanas. b) filosofia ou ciência (ou artes) c) teologia e ciências sagradas. Nesses cursos os estudantes aprendiam gramática e latim e após o término desses, alguns de grau superior, os jovens tinham duas opções: estudar teologia - ajudando a manter viva a missão jesuítica- tornando-se padre ou mestre; ou preparar-se para as carreiras profanas das profissões liberais como advogado, filósofo ou médico dando continuidade aos estudos nas Universidades da Europa, especialmente na Universidade de Coimbra. (Aranha, 2006)

Este fato demonstra que a sistematização do ensino da Língua portuguesa sempre esteve vinculada aos interesses sociais e políticos da colônia e das elites, e que influenciaram significativamente os processos de escolarização formal nos períodos históricos subsequentes, sendo a questão linguística um forte instrumento de dominação cultural, social, de empoderamento e ascensão social.

A ação dos Padres Jesuítas no Brasil durou aproximadamente 210 anos, quando em 1759 o Marquês de Pombal decretou a expulsão dos missionários, visto que temia a forte influência política e econômica exercida por eles sobre todas as camadas sociais e pela ineficácia no projeto de integração dos índios à sociedade colonial, que não representou um rompimento com a Igreja ou com o ensino religioso, mas a mudança administrativa do ensino, que passa a ser responsabilidade do Estado. (Veyga, 2007, p.134).

Após a expulsão decretada pelo Marquês de Pombal não houve a substituição imediata do ensino regular por outro tipo de organização, período em que ficamos treze anos sem escola, sendo o ensino jesuítico substituído por aulas avulsas ministradas por professores contratados pela colônia. De acordo com Freire (1989, *apud* Moll, 2009, p.14) este período representou um “retrocesso para o Brasil”, já que por interesses políticos e econômicos há uma desestruturação da organização escolar, excluindo mais uma vez grande parte da população dos bancos escolares.

Contudo, a partir do ano de 1772, outras ações visando a escolarização formal da população passam a ser planejadas pela colônia, com a “institucionalização” do ensino público oficial (Aranha, 2006, Veyga, 2007) realizado pela nomeação de professores-régios (autorizados e nomeados pelo rei), e com o estabelecimento de planos de estudos que incluíam o ensino das aulas “régias”, “avulsas” de Gramática Latina, de Grego e de Retórica, e que entre outras medidas é instituído de forma totalmente burocrática e sem atender a demanda da população à época.

Convém ressaltar que este período também foi marcado por muitos problemas para a instituição do ensino público : falta de espaços oficiais para estudo (eram utilizadas igrejas, casas dos professores, salas alugadas), má formação profissional, baixos salários e escassos investimentos na Educação: “[...] as reformas pombalinas foram malsucedidas e lançaram a educação brasileira num período bastante caótico que se prolongou até a chegada da família real portuguesa quando algumas medidas mais eficazes foram tomadas, ainda que lentamente.” (Basso; Gonçalves, 2014, p.258).

Com a Independência do Brasil no ano 1822, a institucionalização da escola pública passa a ser uma das ações do novo governo, reforçando uma preocupação da elite política e intelectual, cuja missão era “intelectualizar o povo, representado como indolente, descuidado e atrasado”, sendo papel da educação desfazer os valores “miscigenados e a diversidade de comportamentos de uma população ela própria miscigenada e diversa, homogeneizando-os em novos parâmetros e atitudes” (Veyga, 2007, p.132).

Foi somente a partir de 1827, que uma política educacional melhor direcionada se fez presente, com a criação de escolas técnicas e cursos de nível superior, trazendo a obrigatoriedade de escolas primárias nas vilas e cidades e permissão para que as meninas também estudassem, fato que também ilustra que os processos de escolarização nunca representaram projetos de inclusão, sempre deixando determinados grupos à margem.

De acordo com Giannotti (2004, p.38), outro fato marcante para a história de escolarização formal no Brasil deu-se com o “fim da escravidão”, que de uma certa forma foi perpetuada ao não criar condições para os “escravos-livres” ( e de outros grupos pertencentes às classes populares) adequarem-se ao novo sistema, que ainda os excluía dos bancos escolares, trazendo um atraso de mais de 500 anos no que diz respeito à igualdade de condições.

O período de escravidão no Brasil foi marcado pelo total descaso em relação à escolarização formal e ao aprimoramento da Língua portuguesa. Diferente do que pensavam os Portugueses sobre os indígenas, os negros sequer tinham o direito de escolarização formal ou acesso à leitura ou à escrita, visto que eram tidos como “coisas”, e até mesmo considerados “sem alma”, ou seja, serviam apenas para o trabalho desumano a que eram submetidos e sem a possibilidade de “salvação” oportunizada pela igreja: “[...] O negro escravizado não tinha direitos, mesmo porque era considerado juridicamente uma coisa e não uma pessoa.” (Fausto, 2015, p.48), portanto, a maior parte dos escravos trazidos da África, nunca tiveram a oportunidade de estudar.

As mudanças nos anos posteriores prosseguiram com escassas reformas educacionais durante o período da República Velha (1889-1929), com a implementação do Estado Novo (1937-1945) e a sistematização do ensino na busca pela institucionalização da escola pública e laica.

Os anos de 1930 também foram de fundamental importância para a compreensão do modelo de ensino que possuímos hoje, mas assim como os outros períodos históricos descritos anteriormente, marcado por uma forte influência política, cujo impacto também se deu também na questão linguística: “Durante o regime do Estado Novo (1937-1945), diversas posturas típicas dos regimes fascistas se fizeram sentir também na educação, como a colocação a

serviço da formação de mão de obra, deixando de lado a formação de cidadãos críticos e politizados. “(Basso; Gonçalves, 2014, p.259).

Convém destacar que até aproximadamente os anos de 1970 a escola destinava-se a um público ligado à classe média e às elites, excluindo do contexto escolar as classes populares gerando consequências econômicas, culturais, políticas e educacionais para o país.

De acordo com Aranha (2006, p.313): “Durante vinte anos (de 1964 a 1985) os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito. Esses anos de chumbo, além do sofrimento dos torturados e “desaparecidos”, foram desastrosos para a cultura e para educação” e de certa maneira explicam e contextualizam aspectos importantes ligados à formação educacional brasileira.

Discorrer sobre essas políticas educacionais torna-se importante para compreender o caráter que a educação pública no Brasil se propôs, ou que ainda, de forma velada, se propõe: educar a partir dos interesses de uma classe dominante, sem que seja respeitada a diversidade em diferentes sentidos, bem como a ideia de padronização, disseminação e homogeneização da Língua portuguesa, cujos reflexos permanecem até os dias de hoje.

Convém destacar que os fatos históricos aqui descritos não estão inseridos como forma de demonstrar uma linearidade, uma linha temporal ou uma ruptura a esses problemas a partir de determinadas ações, como a criação das escolas públicas, obrigatoriedade do ensino e ampliação do acesso da população ao saber escolar; mas sim, como forma de contextualização à situação atual do ensino, às questões relacionadas ao fracasso escolar, que desde o início constituíram-se de forma hegemônica e nunca esteve ligado à manutenção dos interesses das classes populares, mas sempre de uma minoria, representada pelas classes dominantes(Manoel, 2013).

Conforme já discutido anteriormente, até os anos de 1950, o ensino de Língua Portuguesa era realizado prescritivamente a partir de manuais de gramática que traziam as regras do bem falar e escrever e de padrões a serem seguidos, que tinham como principal objetivo aprimorar o padrão linguístico de um público que já dominava essas regras visto seus costumes e hábitos de



leitura e a pertencer a um grupo social considerado “culturalmente e intelectualmente” elevado.

De acordo com Soares (2001) *apud* Bezerra (2010), a disciplina de Língua portuguesa passou a integrar o currículo escolar somente a partir das últimas décadas do século XIX - visto que anteriormente seu ensino formal estava destinado apenas àqueles que desejavam dar seguimento aos estudos - e que possuíam práticas de leitura e escrita em seu meio social, possibilitando o desenvolvimento e aprimoramento da norma culta e valorizando o padrão linguístico utilizado pela elite, conforme já discutido anteriormente.

Esta prática do ensino de Língua portuguesa foi a que predominou durante muitas décadas, em que a língua ensinada e utilizada no meio escolar estava ligada ao prestígio e à cultura das classes mais abastadas em que “ensinar português era levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade de prestígio”. (Bezerra, 2010, p.40)

Este fato é importante para ilustrar que desde a implementação da Língua portuguesa enquanto disciplina, seus objetivos sempre estiveram voltados aos interesses da elite e a um público com um padrão de linguagem específico, gerando a não compreensão da língua ensinada no contexto escolar até por parte dos estudantes, visto representar uma variedade muito distante da linguagem utilizada no cotidiano extraescolar.

A continuidade desta prática de ensino, sem levar em conta a mudança do público que passa a frequentar a escola, bem como a diversidade de variedades linguísticas que passam a integrar o meio escolar, transformaram a disciplina de Língua portuguesa em um instrumento excludente, que valorizava e prestigiava apenas uma variedade linguística, ou seja, a norma considerada padrão:

A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente. (GeraldI, 2012, p.43)



Foi somente a partir de 1970, pelo maior acesso de outros grupos sociais aos espaços escolares, que por conseguinte possuíam padrões linguísticos diferentes dos que aqueles que tradicionalmente frequentavam a escola, que mudanças e questionamentos acerca deste modelo de ensino passaram a fazer parte do discurso educacional, até mesmo pela crítica dos professores (mais conservadores) que consideravam que os estudantes egressos do antigo segundo grau apresentavam dificuldades para ler e escrever de forma correta, clara e articulada. (Britto, 1997)

Até este momento, a concepção do aprendizado de Língua portuguesa estava vinculada ao domínio de regras gramaticais e ligado a um padrão linguístico considerado correto, em que a diferença linguística era interpretada como déficit linguístico e cultural, também marcada por um sistema educacional excludente, que não reconhecia, muito menos valorizava as diferenças dialetais dos estudantes das classes populares que começavam a frequentar a escola (Soares, 2008).

Para Britto (1997, p.101) esta dificuldade era vista por alguns professores (principalmente os mais tradicionais) como “falta de prática de redação e à influência crescente dos meios de comunicação de massa”, mas que também começaram a questionar que o ensino da gramática, de forma descontextualizada, não garantia ao estudante a aplicação desses conhecimentos em práticas sociais significativas, quase sempre “aferida” a partir da prática de escrita.

Entender este “déficit” dos estudantes passou a despertar o interesse de alguns estudiosos para a identificação das possíveis causas para estas dificuldades, colocando em xeque o ensino de gramática de forma descontextualizada, que por si, não era garantia para uma produção escrita considerada adequada: “Num primeiro momento, as propostas de ensino de português que surgem a partir da crítica de que o ensino é descontextualizado e autoritário procuraram dar conta mais do modo de ensinar do que propriamente dos conteúdos ensinados [...]” (Britto, 1997, p.101), trazendo uma nova orientação para os estudos linguísticos no Brasil.

Contudo, outras possibilidades para o ensino de Língua portuguesa só começaram a ser discutidas a partir dos anos 80 de forma a contemplar as peculiaridades que esse “novo público” apresentava, inclusive relacionado ao conhecimento linguístico e a formação do próprio professor, trazendo à tona a importância da leitura, com enfoque para o texto:

Já a partir dos anos oitenta, expandiram-se as linhas editoriais de bibliografia crítica, organizam-se encontros de especialistas, amplia-se o oferecimento de cursos de extensão e formação do professor e desenvolvem-se projetos de ensino dentro de uma nova perspectiva, estabelecendo-se uma rede de formação de opinião que tinha como base a importância da promoção da leitura. (Britto, 1997, p.101-102)

Assim, o objeto da Língua portuguesa deixa de ter foco no ensino gramatical e passa ao texto, não mais como pretexto para o ensino de gramática, mas contemplando aspectos antes desconsiderados, como a variação linguística, o desenvolvimento da oralidade, o trabalho com textos de tradição oral, em que as práticas de leitura e de escrita são prioritariamente desenvolvidas a partir de gêneros textuais diversos e presentes no cotidiano dos estudantes, em que a leitura e a produção escrita ganham espaço, visto a necessidade de desenvolver competências a partir do repertório linguístico dos estudantes.

### **Considerações Finais**

O trabalho apresentou uma reflexão sobre a história do ensino da língua português. Não foi nosso objetivo trazer uma discussão extensa, o que fugiria ao escopo de um único artigo. Parte da motivação é refletir sobre como essa história ainda influencia muitas práticas atuais. Olhar para o passado pode nos ajudar a compreender o presente.

Consideramos que poucos professores conhecem a história do ensino da sua matéria e que isso não é diferente no ensino de línguas, especialmente na de língua materna. No caso do ensino de línguas estrangeiras, é mais comum conhecer esse percurso histórico enquanto métodos são estudados.

É reconhecido que o ensino de línguas portuguesa priorize o desenvolvimento de competências discursivas. Neste sentido, duas questões parecem ter destaque: os gêneros textuais e as compreensões dos letramentos múltiplos.

Parte do desafio vem de formações que acabam ainda privilegiando o domínio gramatical. Embora o professor de língua precise desse domínio, o ensino formal, baseado na gramática prescritiva, não deve ser a prática mais comum. Em teoria, é amplo esse reconhecimento, mas, ao mesmo tempo, ele ainda se encontra fortemente marcado em muitos contextos educacionais. Diante de desafios de formação continuada, os livros didáticos podem ser uma excelente ferramenta para trazer novos “ares” e novas perspectivas e abordagens para o ensino.

### **Referências:**

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e do Brasil. 3. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico.** 5. ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BASSO, Renato Miguel; GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. **História Concisa da Língua Portuguesa.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos:** ensino de línguas x tradição gramatical. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1997.

BUNZEN, Clécio dos Santos; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e formação de professores.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14.ed. atualizada e ampliada. 2.reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. IN: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIANNOTTI, Vito. **Muralhas da linguagem**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

LINHARES, Maria Yedda. **História geral do Brasil**. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

MANOEL, Bianca Corrêa Lessa. **Alfabetização e letramento**: um estudo sobre práticas docentes no Município de Queimados. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas). Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades - Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, Gladstone Chaves de. **A língua do Brasil**. 3. ed. (ampliada). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. Editora da FGV, 1975.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: Uma perspectiva social. 17. ed. 15a reimpressão. São Paulo; Ática, 2008.

VEYGA, *Cynthia*. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.