

A HISTORICIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: TRILHANDO (ENTRE)CAMINHOS

Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset*

Resumo

Este artigo objetivou mostrar as marcas constitutivas no percurso da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, tendo como ponto de partida a instalação dos portugueses no Brasil, no século XVI, até chegar à contemporaneidade. Na perspectiva da Análise de Discurso em diálogo com a História das Ideias Linguísticas, procurou-se conhecer e compreender os movimentos de permanência e de ruptura engendrados pelas políticas linguísticas nessa temporalidade. Observou-se que o ensino de Língua Portuguesa vai se (re)configurando e se (res)significando: ora sob a égide de proposições políticas de Estado, ora por razões de natureza social e cultural, inerentes à evolução da área de conhecimentos sobre a língua e suas teorias. Almeja-se, com esse estudo, buscar no passado compreensão para o quadro atual do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e contribuir com a reflexão de sujeitos professores acerca da constituição da língua nacional em solo brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. História. Memória discursiva.

1 INTRODUÇÃO

Estudar relações entre o funcionamento da memória¹ no ensino de Língua Portuguesa e a constituição de sentidos nessa historicidade se traduz em bússola deste artigo. A história, na Análise do Discurso,² doravante AD, não é tomada como sucessão de fatos com sentidos já estabelecidos, dispostos em sequência cronológica e em perspectiva evolutiva, mas como fatos que reclamam sentido (HENRY, 2010), cuja materialidade é apreendida no discurso, enquanto objeto da ordem da língua e da ordem da história. Considerando a noção de historicidade, vamos entrelaçar, unir os fios das memórias que se (re)configuram e se (re)formulam no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Ao olhar para a história, observam-se as condições de produção, ou seja, o contexto sócio-histórico-ideológico para se compreender como a exterioridade afeta a produção do discurso. Concorda-se com Guimarães (2004, p. 14) que é importante observar as descontinuidades da história, próprias da futuridade do acontecimento e que o futuro é o que se projeta a partir do presente. Sob esse prisma, faz-se necessário estabelecer a divisão da história em períodos que não se reduzam à simples colocação dos fatos no tempo: para este estudo, ancorou-se nos pesquisadores Pêcheux (2010), Auroux (2009), Orlandi (2001, 2009, 2012, 2013), Soares (2012), Guimarães (2004, 2005), Surdi da Luz e Surdi (2011), Barreto Barros (2008), Bunzen (2011) e Dias (2001).

Dividiu-se este artigo em cinco momentos. Inicialmente, algumas palavras introdutórias acerca da bússola que norteia este estudo. Nos segundo, terceiro e quarto momentos, mostram-se as marcas de percurso da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil Colônia, no Brasil Independente e no Brasil do século XX, respectivamente. Por fim, tecem-se algumas considerações: breve reflexão sobre mudanças que ocorreram no ensino de Língua Portuguesa, buscando compreender o caráter heterogêneo constitutivo do ensino de Língua Portuguesa em solo brasileiro.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL COLÔNIA

Pode-se situar a constituição da língua nacional com a instalação dos portugueses no Brasil e o início do processo da colonização no período entre 1532 e 1654. Considerando a relação da Língua Portuguesa, doravante LP, com as demais línguas utilizadas no território brasileiro, Guimarães (2005) e Orlandi (2001) dividem a história dessa Língua

* Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul de Chapecó; Professora de Língua Portuguesa na Universidade do Oeste de Santa Catarina; professora.rossaly@gmail.com

no Brasil em quatro períodos. No primeiro período – Brasil Colônia – predominava a Língua Geral: a LP como disciplina estava ausente no currículo escolar e na vida social do país. Havia três línguas: português, língua geral e latim. O português era a língua oficial, mas não funcionava no intercâmbio social. Os jesuítas dominavam o sistema de ensino: não se ensinava o vernáculo, o objetivo era a evangelização pela língua geral. O português era a língua do Estado, empregado em documentos oficiais. A LP era língua franca, convivia com as línguas indígenas, a língua geral e o holandês. De acordo com Mariani (2004), as línguas indígenas não possuíam as consoantes F, R e L – assim, tal lacuna significava, para o colonizador, que aos indígenas faltava Fé, faltava Rei e faltava Lei. De acordo com Mariani (2004, p. 75), para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – três instituições nucleares do aparelho de Estado – simbolizam estágio avançado de civilização que tem como base uma única língua nacional gramatizada e escrita: há um imaginário de superioridade de língua no sentido concedido à falta do F, do R e do L, legitimando a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado. Também, como escreveu Pero de Magalhães Gândavo no *Tratado da Terra do Brasil*, em 1573:³ consequentemente, a ausência de um poder religioso, de um poder real central e de uma administração jurídica.

No segundo período, em 1654, houve a expulsão dos holandeses do território nacional e a chegada de escravos africanos. O nascimento oficial da Língua Portuguesa no Brasil, além da oficialização da LP para o reino de Portugal se atribui à Carta Régia, do Marquês de Pombal, de 12 de setembro de 1757 que, conforme Orlandi (2009), obrigava os colonos a ensinarem a LP europeia aos povos indígenas e proibia o uso de línguas indígenas na colônia. Atribui-se à Reforma Pombalina a ilusão de que no Brasil somente se falava o português, passando ao efeito de país monolíngue: houve a imposição do ensino de LP na escola e a obrigatoriedade do ensino e do uso do português no Brasil. Qualquer outra língua era proibida. A imposição da LP foi para efetivar a dominação, por considerar que o domínio de uma terra também ocorre a partir da língua. O português era a língua oficial do Estado-nação e a Reforma Pombalina propôs o ensino da gramática portuguesa, uma disciplina curricular, ao lado da gramática latina. Foi um período marcado pela censura e pela inibição de usos linguísticos que não fossem portugueses. Considerando o que propõe Orlandi (2009), entende-se que a relação de colonização produz uma clivagem, *disjunção obrigada*, que afeta a materialidade da língua brasileira e é marca de nascença na história da identidade da língua nacional: o português e o brasileiro se recobrem como se fossem a mesma língua, mas não o são porque “[...] produzem discursos diferentes, significam diferente. Porque se historicizam de modos diferentes. A nossa língua significa em uma filiação de memória diferente: são duas histórias na relação com a língua portuguesa, a de Portugal e a do Brasil.” (ORLANDI, 2009, p. 80).

A Reforma Pombalina trazia em seu bojo a necessidade política de ensinar e preservar a língua de Portugal nas terras conquistadas e consolidou uma política de expansão linguística, responsável pelo ensino obrigatório da LP em Portugal e no Brasil. Compreende-se que essa política é fruto de dadas condições de produção.⁴ A Reforma Pombalina, ao instaurar uma política linguística, contribuiu com o desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. Postula Auroux (2009, p. 53), na perspectiva da História das Ideias Linguísticas, doravante HIL:⁵ os Estados *obrigam* a aprendizagem da língua oficial para os cidadãos. Nesse diapasão, o terceiro período inicia com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, e provoca o efeito de unidade do Português no Brasil. A chegada de 15 mil portugueses para a sede da Coroa Portuguesa no Rio de Janeiro alterou o quadro da vida cultural brasileira e a relação entre as línguas faladas no Rio de Janeiro. Destacam-se a criação da Imprensa no Brasil, instrumento direto de circulação do português, e a fundação da Biblioteca Nacional.

3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL INDEPENDENTE

Com a Independência do Brasil, em 1822, o Estado brasileiro se estabeleceu e a questão da língua se evidenciou. No Brasil independente de Portugal há significativo desenvolvimento da instrumentação linguística do português no Brasil: “De um lado, produzem-se dicionários e gramáticas nossos feitos por brasileiros, e, de outro, floresce a literatura brasileira vigorosamente.” (ORLANDI, 2009, p. 97). Com a Independência do Brasil, a relação com a língua deixa de ser questão da relação com os portugueses para ser de brasileiro para brasileiro e muda a relação do brasileiro com sua língua. Conforme Orlandi (2013, p. 231), a maneira como se constroem as gramáticas é uma indicação de como se deve praticar o ensino da língua, ainda mais porque os mesmos intelectuais que faziam as gramáticas eram os

que ensinavam a língua. Foi o ano de 1826 a data fixada para o término desse período, quando o Parlamento brasileiro formulou a questão da língua nacional do Brasil.

Assim, iniciou o quarto período em 1826, com a tomada de posição no Parlamento brasileiro: os diplomas dos médicos do Brasil passaram a ser redigidos em linguagem brasileira, que, conforme Dias (2001, p. 185), designavam o nome da língua oficial do Brasil. O autor aponta que havia clareza, para alguns intelectuais, de que a língua falada no Brasil adquiria nova identidade e, sob o pretexto de se estar construindo língua brasileira, negava-se a “[...] posição que caracteriza um conjunto de ocorrências de língua.” (DIAS, 2001, p. 193). Em 1827, a língua do colonizador transformou-se na língua do colonizado, pois uma Lei estabeleceu que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional, a qual passou a ser percebida de modo diferenciado em relação à LP de Portugal e se tornou efeito de signo de nacionalidade: é a “língua portuguesa *no* Brasil [...] outro país, outro Estado, outra história, outro desenho cultural.” (ORLANDI, 2013, p. 180, grifo do autor).

Em 1838, com a criação do Colégio Pedro II, Soares (2012) aponta que o estudo de LP foi incluído no currículo escolar sob três diferentes disciplinas: gramática, retórica e poética. Compreende-se, com Orlandi (2013, p. 201), que os colégios notáveis da história brasileira tinham como proposta a formação institucional de homens ilustres e de sistemas de ideias. Quanto à língua, apresentava-se como lugar de conhecimento legítimo, da garantia da unidade linguística nacional e de domínios da “boa” língua, “boa” retórica, “boa” escrita: “[...] no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação.” (SOARES, 2012, p. 202).

Ao analisar gramáticas⁶ desse período histórico, Orlandi (2013) afirma que a escrita aparece como produto inerte da gramática, cristalizado nos modelos que vêm apensos em anexos presentes nessas gramáticas. A autora defende que é preciso pensar a gramática não como monumento à língua, mas como objeto histórico, compreendendo as condições que produzem essa necessidade de unidade da língua nacional. Para Orlandi (2013), historicamente, o ensino de LP como língua nacional está ligado à gramática, pois é a gramática a forma dominante de estudos da língua na escola.

Foi nesse período (1818-1920) que ocorreu o início das relações entre o português e as línguas dos imigrantes: constituiu-se o processo de imigração para o Brasil. Barreto Barros (2008, p. 38) afirma que não havia lugar para as línguas indígenas e africanas, por serem advindas de povos escravizados. Já as línguas dos imigrantes eram consideradas línguas legitimadas. Mais tarde, no Estado Novo de Getúlio Vargas, não mais havia a legitimidade da língua dos imigrantes.

Um marco significativo na constituição da história e historicidade da LP no Brasil foi a criação do cargo de “Professor de Português”, por Decreto Imperial, em 23 de agosto de 1871 (PFROMM NETO et al., 1974). Todavia, ainda não havia curso de formação para professores, assim, quem lecionava o Português – lia-se Retórica e Gramática –, era o intelectual, advindo das elites sociais, conforme Barreto Barros (2008). Bunzen (2011, p. 894) destaca que foi o Decreto n. 4.430, de 30 de outubro de 1869, que começou a exigir, após 1871, o exame obrigatório da LP para a admissão nos cursos superiores do Império.

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, a prática política favoreceu o desenvolvimento das instituições: as escolas passaram à elaboração consciente de um saber sobre a língua, sobre as coisas do Brasil, sobre projetos de ensino, dicionários, gramáticas, antologias. Esse foi um momento que marcou a autoria brasileira das gramáticas: “[...] é um grande movimento de tomada em mãos da nossa história, de configuração de nossa sociedade.” (ORLANDI, 2013, p. 178). As gramáticas assinam outras funções: manter a identidade brasileira – distinguir quem sabia e quem não sabia a língua corretamente. Permanecia o ensino de LP sob os três pilares: gramática, poética e retórica.

Com a emergência do nacionalismo republicano, em 1889, houve a ascensão do Português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira. No início da década de 1980 do século XIX, por exemplo, o exame de Português passou a anteceder o das outras disciplinas escolares: “[...] ampliação da prova escrita de português nos exames preparatórios de 1891.” (RAZZINI, 2000, p. 90). Antes eram em Latim ou Francês.

4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL NO SÉCULO XX

Na tessitura desse resgate histórico, ressalta-se a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder: consolidou os programas oficiais e as disciplinas escolares. O

Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, exigiu dos professores do ensino secundário o Curso da Faculdade de Filosofia. Isso desenvolveu o interesse pelos estudos filológicos, conforme Orlandi (2013, p. 225), graças ao Curso de Letras.

Reflete a autora: “[...] a separação ciência e arte, conhecimento científico da língua e saber prático sempre estará afetando a relação refletida com a língua e ensino.” (ORLANDI, 2013, p. 226). Nessa trama de lugar de destaque à língua nacional, deparou-se com o cenário do Estado Novo, regime autoritário de Getúlio Vargas (1937-1945), movimento sustentado por um nacionalismo exacerbado e a construção da política linguística: língua nacional em contraposição explícita às línguas trazidas pelos imigrantes ao território nacional, em meados do século XX (PAYER, 1999). Com o objetivo de nacionalização do ensino, o Estado Novo criou o conceito jurídico de *crime idiomático* e, conforme Orlandi (2009, p. 113), apoiava-se em decreto do Estado que dispunha sobre que língua se devia falar, quando e onde. Assim, dadas as condições de produção no Estado Novo getulista, que determinava o que podia e o que devia ser dito, buscou-se silenciar o emprego público das línguas de imigração e cultivou-se a padronização da pronúncia do país.

Em 1942, a Reforma Capanema impôs, ao país inteiro, em programas oficiais, uma língua uniforme e estável, com visão mitificadora das instituições nacionais e culto às autoridades. Em nome da língua nacional, a ditadura getulista exerceu forte repressão linguística: o poder central legislou sobre língua e identidade, língua e Estado. Guimarães (2005, p. 15) argumenta que “língua nacional” era opção de não nomear a língua da nova Nação pelo nome do antigo colonizador. No período subsequente, com a restauração do regime democrático, em 1946, formou-se uma comissão para nomear a língua do Brasil, designada como Língua Portuguesa.

O ensino de língua, no período de 1950, foi fortemente marcado pelo modelo de língua culta que, consoante Gregolin (2007), era uma perspectiva conservadora, pois a concepção de língua que embasava essa política era a de língua sistema, com o ensino de LP que privilegiava a correção formal da linguagem, o uso correto da língua. Há modificação nas condições de ensino-aprendizagem: modificou-se o perfil do aluno, pois a escola passou a ser reivindicação das classes trabalhadoras para seus filhos. Com maior número de alunos, fez-se necessário o recrutamento de mais professores, porém, menos seletivo. Mesmo com a transformação do alunado, não se modificaram as condições do ensino de língua. Nos manuais didáticos, Barreto Barros (2008) aponta que os profissionais de ensino não fazem mais parte da elite intelectual: tira-se a responsabilidade de o professor elaborar seus exercícios, preparar as suas aulas. Para Soares (2012), há perda de prestígio na função de docente, provocando mudança de clientela nos Cursos de Letras, oriunda de contextos menos letrados.

No ano 1959, o Estado entrou em cena com a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB): política linguística que legislava sobre a língua nacional escrita, em tentativa de homogeneizar a terminologia gramatical. Com a NGB, o gramático não possuía mais espaço para a autoria, somente nos conceitos. Houve o apagamento do enunciador e o esquecimento foi estruturante para a AD. “*O silêncio que a NGB impõe é o silêncio da história da gramatização brasileira. Despida de autores, a gramática passa a falar por si mesma. Aí reside o papel da Ideologia.*” (BALDINI, 2009, p. 49, grifo nosso).

A década de 1960 é marco no ensino de LP dadas as transformações na vida política e social do país – milagre brasileiro: mais alunos, mais variantes linguísticas, mais heterogeneidade linguística. As variantes e a heterogeneidade linguísticas, que antes habitavam no intercâmbio social, agora passam a existir também na escola. Em 1963, com a entrada da Linguística nos currículos dos Cursos de Letras e desestabilização no diálogo entre a gramática normativa e o ensino, passou a haver lugar para a diferença: desmoronou o discurso da homogeneidade e situou-se um conflito entre as concepções descritivas e o caráter normativo da gramática tradicional. O ano 1964 trouxe o período mais rígido da Ditadura Militar no Brasil: o contexto sócio-histórico é de censura e repressão. Nas orientações dos documentos oficiais em relação ao ensino de língua, houve reformulação do ensino: a educação foi posta a serviço do desenvolvimento e a língua passou a ser instrumento.

No entretacer do percurso da história da LP no Brasil, outro marco a ser apontado foi na década de 1970: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB n. 5.692/71 concedia ênfase ao ensino de língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. O ensino de LP era centrado no utilitarismo: a língua era considerada o meio essencial de emissão de mensagens, expressão do pensamento, pelo falar, escrever, recepção de mensagem, ler e ouvir, conforme preceitua o art. 4º, parágrafo 2º dessa LDB. Na língua estava o patrimônio e a pátria de um povo. Para Surdi da Luz e Surdi (2011), a LDB/71 trouxe a acepção língua nacional, língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza e que concede a seus falantes relação de pertencimento, nesse contexto sócio-histórico, instrumento de comunicação

e expressão da cultura brasileira. Evidenciou-se que o Regime Militar, na relação ensino de língua e povo, pretendia uma relação de pertencimento para a manutenção do regime ditatorial instalado. Pela LDB/71, havia o ensino de LP pela perspectiva instrumental: caráter instrutivo do ensino de língua em que a língua nacional servia de instrumento de dominação do poder político e militar, mera repetição mecânica da estrutura da língua. Saliente-se que a constituição do ensino de LP passou a ser marcada pela heterogeneidade. Para Camargo (2009), nesse período ficou marcada a deteriorização do idioma nacional pelo projeto desenvolvimentista, fundado na Teoria da Comunicação: língua é código e o sujeito não participa do processo de interação, excluindo as tensões em interações por meio da linguagem. A presença da Linguística ficou marcada nas políticas e legislações educacionais e surgiram os primeiros debates oficiais e oficializados sobre a importância da Linguística no ensino de LP. O tempo é história e, como aponta Henry (2010), nessa história em que os objetos da ciência são os fatos, “os fatos reclamam sentidos”.

Na década de 1980, há nova conjuntura no ensino de língua: a partir de ideias de universidades, livros didáticos e treinamentos para professores, a história do ensino de LP iniciou outra etapa, pois, no processo de revisão a que foi submetido o ensino de língua no Brasil, as concepções de língua, os objetivos e os métodos do ensino de LP foram questionados. Houve acesso aos novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, com ênfase em Vygotsky e Bakhtin. Espaço para a Sociolinguística, que considera a língua como fato social e abarca as variações linguísticas. Com a chegada da Linguística Textual, o ensino de língua passou a exigir visão mais crítica sobre a gramática e acarretou transformação na concepção de língua, sendo expressa em textos imbricados de relações entre língua, história e sociedade. O trabalho em sala de aula voltava-se às práticas do uso efetivo da língua no dizer-ouvir-ler-escrever: foram esses movimentos que levaram o Conselho Federal de Educação, em 1980, a recuperar a nomeação de Português nos ensinos fundamental e médio.

Continuando o entrelace da trama com legislação e história, em 1988, momento histórico Pós-ditadura, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, ainda em vigor, e o art. 13 da Constituição determina que “[...] a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, portanto, até 1988, o Brasil não possuía nenhum “idioma oficial” estabelecido em lei.

Na década de 1990, houve continuidade no ensino de língua sob o viés teórico da Linguística Textual, que centra o ensino na formação de leitores/produtores competentes que discutem as relações entre língua, história e sociedade, sendo a língua expressa em textos. Nessa década, ressaltou-se a nova LDB n. 9.394/96, que norteia os Parâmetros Curriculares (PCNs) como diretrizes para orientar a prática das disciplinas curriculares. Essas propostas curriculares oficiais traduzem-se em propostas de renovação do ensino de LP. Pode-se afirmar que a história do ensino de LP iniciou outra etapa ainda em construção. Os documentos oficiais trouxeram as teorias da Linguística da Enunciação e a Análise de Discurso: a língua passou a ser vista como dispositivo de inserção social. Soares (2012, p. 157) aponta a influência sobre a disciplina Português que enseja uma nova concepção de língua: concepção que vê a língua como enunciação, que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas e sociais de sua utilização. Para a autora, essa nova concepção vem alterando o ensino de leitura, de escrita, de atividades de prática de oralidade e o ensino de gramática.

Para Barreto Barros (2008, p. 51), a disciplina de LP é um princípio de controle da produção do discurso. À medida que a LP se transforma em objeto de ensino-aprendizagem, sob o cunho de uma disciplina institucionalmente marcada, traz em seu bojo o controle do discurso dos partícipes desse processo (professor/aluno). Os papéis do educador e do educando são preestabelecidos no modelo tradicional de ensino: ao professor é concedida a chance de falar acerca da disciplina que leciona; ao aluno, somente é permitido ouvir e reproduzir tal conhecimento. Nesse entretecer da história do ensino de LP, compreende-se o continuísmo da tradição gramatical, na busca do “bem dizer”. O certo *versus* o errado distancia o sujeito de sua historicidade.

Nesta breve tessitura acerca da historicidade do sistema do ensino de LP, da ritualização da palavra, compreende-se que a LP vai se (re)configurando pelo fio condutor das políticas públicas, em um processo contínuo de (re) construção dos objetos de ensino: movimento complexo que engendra rupturas e tensões sobre o ensino de língua. Compreende-se com Soares (2012) que é importante “[...] *buscar no passado compreensão e explicação, para que não façamos, no presente, interferências de forma a-histórica e acientífica.*” (SOARES, 2012, p. 160, grifo nosso), para que na contemporaneidade, nossas interferências sejam históricas e científicas, como um meio de observar e compreender os movimentos e as mudanças que ocorreram no percurso histórico do ensino de LP no Brasil.

5 CONCLUSÃO

O desafio que aqui se propôs a estudar, permitiu interrogar os efeitos materiais de ler “implícitos” do discurso “construído” na memória da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, mesmo havendo no discurso “construído” uma legitimação que serve de memória a outros discursos, pois “[...] *esses discursos não podem ser lidos fora de suas histórias mais longas.*” (ORLANDI, 2013, p. 336, grifo nosso).

Este breve resgate da historicidade auxilia a compreender a vitalidade da língua e que o ensino de Língua Portuguesa perpassa meandros políticos, econômicos, sociais, culturais e científicos em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos do ensino de Língua Portuguesa no aquém-mar do Brasil: a heterogeneidade é constitutiva desse processo e desse movimento de sujeitos. Aduz-se, consoante Orlandi (2013, p. 119), que a língua é afetada pelo político e pelo social intrinsecamente.

Como visto ao longo deste estudo, concorda-se com Bunzen (2011, p. 887), ao afirmar que o ensino de Língua Portuguesa e as práticas escolares no Brasil se encontram historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão nas escolhas curriculares de saberes que ora se (res)significam, ora se (con)figuram, ora se (re)formulam. Na posição de professores, refletindo acerca das mudanças e da evolução contínua e inexorável no percurso histórico do ensino de Língua Portuguesa, com nossas escolhas e silenciamentos, vamos *mostrando a língua* e contribuindo para edificar a cidadania no Brasil.

The historicity of Portuguese teaching in Brazil: tracing (among)paths

Abstract

This article aimed to show the constitutive marks on the historicity route of teaching Portuguese in Brazil, having as starting point the coming of the Portuguese to Brazil in the XVI century until the present. From the perspective of Discourse Analysis in dialogue with the Linguistic History of Ideas, the aim was to recognize and understand the permanence and rupture movements caused by language policies in this temporality. It was observed that the teaching of Portuguese is (re)setting, (re)framing and sometimes, perpetuating: either under the aegis of State political propositions, either for reasons of social and cultural nature, inherent to language evolution and its theories knowledge area. It is hoped, with this study, to seek for an understanding, in the past, to the present situation of teaching Portuguese in Brazil and contribute to the discussion of subject teachers about the constitution of the national language in Brazilian territory.

Keywords: Portuguese teaching. History. Discursive memory.

Notas Explicativas:

¹ O conceito de memória da Análise de Discurso distancia-se da noção de memorização psicológica. Memória discursiva para Pêcheux (2010b) é falar dos “implícitos” e dos “pré-construídos” necessários à leitura. O uso linguageiro é sempre um jogo de força da memória. A AD distancia-se das evidências (PÊCHEUX, 2010b), pois a memória não pode ser apagada: para a AD a memória funciona por retomada, por atualização, nunca é esquecida, é (res)significada.

² A AD é campo de saber específico que dialoga com a Linguística. Para Ferreira (2001, p. 9-10), “[...] a AD propõe deslocamento nas noções de linguagem, sujeito e ideologia: entende a linguagem como produção social e considera a exterioridade constitutiva.”

³ Essas considerações acerca da falta do F, do L e do R aparecem na descrição linguística em obra do Padre José de Anchieta, de 1595: “[...] *esta lingoa do Brasil não há f, l, s, z, rr. dobrado nem muta com liquida, vt cra, pra &c.*” (ANCHIETA, 1990 [1595], p. 23, grifo nosso). Também, conforme texto de Reinaldo Azevedo: *Um povo sem F, L e R é, pois, sem Fé, sem Lei e sem Rei.* Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/um-povo-sem-f-l-r-fois-sem-fe-sem-lei-sem-rei/>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

⁴ Para a AD, condições de produção compreendem os sujeitos e a situação, fazendo parte da exterioridade linguística. Para Orlandi (2012), em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico-ideológico: entendendo que todo o discurso é marcado por quem diz e em quais condições ele é dito.

⁵ A História das Ideias Linguísticas (HIL) iniciou no Brasil em 1987, com projeto entre a Universidade de Paris 7 e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Esse programa de pesquisa objetivava aliar a história da construção do saber metalinguístico com a história da constituição da língua nacional, contribuindo com o modo de pensar e de trabalhar as questões de língua: estão compreendidos instrumentos tecnológicos como gramática e dicionários e, no Brasil, a singularidade do processo de constituição da língua nacional.

⁶ Com a publicação das primeiras gramáticas em 1850, desencadeou-se o processo de gramatização (Auroux, 2009), entendido como processo sócio-histórico que se caracteriza pelo desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário, quando o país passou a escrever as próprias gramáticas e dicionários, diferentes das de Portugal. São esses instrumentos linguísticos que atribuem forma ao modo como a língua se institucionaliza e tem desenhada sua vida social, a representação da língua na sua relação com a sociedade, e no jogo entre as diferentes nações.

REFERÊNCIAS

- ANCHIETA, J. **Artes de gramática da língua mais falada na Costa do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1990.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. Unicamp, 2009.
- BALDINI, L. J. S. **Nomenclatura gramatical brasileira: análise discursiva do controle da língua**. Campinas: RG, 2009.
- BARRETO BARROS, M. E. de R. de A. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. **Interdisciplinas**, v. 6, n. 6, p. 35-56, jul./dez. 2008.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.
- CAMARGO, M. J. P. de. **Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2009.
- DIAS, L. F. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, E. P. **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes, 2001.
- FERREIRA, M. C. (Org.). **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2001.
- GREGOLIN, M. do R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, C. A. et al. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.
- GUIMARÃES, E. **História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil**. Campinas: Pontes, 2004.
- GUIMARÃES, E. **Multilinguismo: divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.
- HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de Leitura**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2010.
- MARIANI, B. S. C. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.
- ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, E. P. (Org.). **História das ideias linguísticas no Brasil**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 2001.

PAYER, M. O. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. 1999. Tese (Doutorado em Linguística)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2010a.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). **Papel da memória**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010b.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2009.

PFROMM NETTO, S.; DIB, C. Z.; ROSAMILHA, N. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1974.

RAZZINI, M. de P.G. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SURDI DA LUZ, M. N.; SURDI, M. I. Sobre as mudanças no trabalho escolar com a língua portuguesa: uma viagem pela história. In: VIEIRA, M. (Org.). **Educação e o mundo do trabalho**. Chapecó: Sinproeste, 2011.