



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA - PPGLA**

MARÍLIA CARVALHO BATISTA

**PONTOS E ENTREPONTOS: APONTAMENTOS
CRONOLÓGICOS PARA UMA NARRATIVA HISTÓRICA
DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA- L1 EM
AMBIENTE ESCOLAR NO BRASIL**

Brasília – DF
2014

MARÍLIA CARVALHO BATISTA

**PONTOS E ENTREPONTOS: APONTAMENTOS
CRONOLÓGICOS PARA UMA NARRATIVA HISTÓRICA
DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA- L1 EM
AMBIENTE ESCOLAR NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

Brasília
2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1016252.

B333p Batista, Marília Carvalho.
Pontos e entrepontos : apontamentos cronológicos para uma narrativa histórica do ensino de língua portuguesa - L1 em ambiente escolar no Brasil / Marília Carvalho Batista. -- 2014.
255 f. ; 30 cm.
Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2014.
Inclui bibliografia.
Orientação: José Carlos Paes de Almeida Filho

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Brasil. 2. Língua portuguesa - Brasil - História. 3. Professores - Formação. 4. Língua materna - Métodos de ensino.
I. Almeida Filho, José Carlos P. de - (José Carlos Paes). II. Título.

CDU 806.90(81)

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA - PPGLA**

**PONTOS E ENTREPONTOS: APONTAMENTOS
CRONOLÓGICOS PARA UMA NARRATIVA HISTÓRICA DO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA- L1 EM AMBIENTE
ESCOLAR NO BRASIL**

MARÍLIA CARVALHO BATISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)
Orientador

Dr^a. Joselita Júnia Viegas Vidotti (MEC/SEB)
Examinadora Externa

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho (UnB)
Examinador Interno

Prof. Dr. Yuki Mukai (UnB)
Examinador Suplente

BRASÍLIA, 13 DE MAIO DE 2014

DEDICATÓRIA

A minha primeira mestra, minha mãe, pelo amor e pelo exemplo com
que sempre me sustenta e direciona minha vida,

Ao meu primeiro mestre, meu pai, pelo amor e pelo exemplo de
paciência e humildade com que sempre dedica a todos.

As minhas duas irmãs (flores) – Maria Angélica e Marina pelo amor e
pela bondade que sempre me cercam e me ensinam a viver.

Aos meus quatro irmãos – João Henrique, Luiz Antônio, Celso Augusto e
José David, pelo amor e compreensão e carinho que sempre me dedicaram.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, os quais proporcionam à minha vida a
alegria de ser tia.

Aos meus tios e tias pelos inúmeros exemplos de lutas e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste estudo. Agradeço, principalmente, à coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela disponibilização da bolsa de estudo, sem a qual eu não conseguia realizar a pesquisa com dedicação.

Agradeço ao Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho, com quem tive lições de saberes teóricos e práticos de Lingüística Aplicada e, uma singular lição: de ser professor. Muito obrigada!

Devo também muitos agradecimentos aos professores: Dr^a. Maria da Glória Magalhães, Dr. Yuki Mukai, Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, Dr. Theo Harden, Dr^a. Maria Luisa Ortiz Alvarez e Dr. Kleber Aparecido da Silva, os quais ajudaram-me a trilhar os caminhos da Linguística Aplicada.

Rendo-me meus agradecimentos aos professores: Dr^a. Cleonice Berardinelli, Dr. Evanildo Bechara, Dr^a. Maria Cecília Magalhães Mollica e Dr. Afrânio G. Barbosa e ao Senador Dr. Cristovam Buarque, os quais proporcionaram-me momentos de raríssimos conhecimentos. Os meus melhores agradecimentos por terem ajudado-me a encontrar o que estava perdido: a História do Ensino.

A todos da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB): à Rafaela Kazue, à Cristina Massae, à Luna Moreno, ao Felipe Leal, ao Rafael Miranda e ,em especial, as minhas duas amigas: Eliane Simão e Jaqueline Barros (hoje, secretária do Postrad)

A todos os colegas do curso de mestrado, com os quais compartilhei momentos de grandes discussões e reflexões acadêmicas.

Ao Yeris, preito de amor e afeição, pelo incentivo e pelas contribuições, invariavelmente, proveitosas e valiosas.

A porta abriu-se... Deixa-me contar a história à laia de novela [...]

Machado de Assis

RESUMO

Um dos principais objetivos do estudo histórico sobre o ensino da Língua Portuguesa, aos professores dessa língua, é que a língua que se ensina é o resultado de complexa evolução histórica, a qualquer momento que se ensina uma língua, cumpre ter em mente as suas fases anteriores (SILVA NETO, 1987, p.13). O saber sobre a história do ensinar a Língua Portuguesa como L1, por parte dos professores, implica o aprofundar-se na percepção da formação e do conhecimento da língua que se ensina. Diante desse fato, o estudo que faço, acerca da história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil (L1), justifica-se por estar relacionada à formação do professor e verificação dos métodos que acompanharam o ensino dessa língua. Esta pesquisa de natureza histórica (LE GOFF, 1990, RÜSEN, 2010), teve como objetivos(1) favorecer a compreensão da visão integradora do ensino de língua portuguesa como fruto de uma ordem posta pelo Estado para a inclusão (ou exclusão) de fins econômicos e políticos e, não educacionais, e (2) demonstrar que a história e a política são elementos nocionais ideológicos que influenciam diretamente a construção da forma de ensino da língua portuguesa que podem ou não incluir ou excluir o aluno. Com a intenção de alcançar os objetivos acima citados, busquei responder as seguintes perguntas de pesquisa: (1) Como políticas de ensino de línguas se plasmam no processo de ensino de língua portuguesa? (2) Como caracterizar fatos, personalidades e decisões políticas e de políticas na evolução do ensino formal da Língua Portuguesa como L1 na escola brasileira? Esta pesquisa foi realizada e orientada por dois eixos: o primeiro eixo foi o da pesquisa bibliográfica sobre a história do Brasil e do ensino de língua portuguesa e, o segundo eixo foi o da coleta das vozes de professores-formadores: Cleonice Berardinelli; Evanildo Bechara, Maria Cecília M Mollica, Afrânio G. Barbosa e o Senador Cristovam Buarque os quais influenciaram o ensino de língua portuguesa e o pensamento político educacional. Para obter os registros coletados, junto aos professores-formadores e o Senador, utilizei dois instrumentos: entrevista estruturada e semiestruturada, selecionados com a finalidade de garantir a análise. Os resultados apontaram que a forma de ensino e os problemas de formação do professor acompanham a história do ensino desde a chegada dos jesuítas no Brasil. Segundo Bechara “a faculdade não é o lugar ideal nem próprio para se aprender uma língua! Aprende-se a língua durante o seu curso Fundamental e médio”; já Maria Cecília Mollica “O professor que não faz testagem em sala de aula, em escolas públicas e particulares, de resultados de pesquisa não tem condição de confirmar a eficácia ou ineficácia do ponto de vista pedagógico das conclusões de investigações teórico-descritivas de pesquisas acadêmicas.”. Os resultados apontaram que as políticas de ensino têm marcas de descompromisso com a Língua Portuguesa e, portanto, conhecer a história do ensino é fundamental para perceber que essas políticas de ensino de descompromisso são marcas ideológicas que foram firmadas por políticas anteriores, as quais se fundam o ensino de língua portuguesa atual.

Palavras-chave: História do Ensino da Língua Portuguesa. Formação de Professores de Português Língua Materna. Políticas de Ensino de Línguas

ABSTRACT

One of the main goals of the historical study about the teaching of Portuguese language teachers of that language, is that the language that is teach is the result of complex historical evolution, any time it teach a language, it must have in mind its antieriors phases (SILVA NETO, 1987, p. 13). The knowledge about the history of to teach the Portuguese language as L1, on the part of teachers, implies the deepening in the perception of training and knowledge of the language that teach. In front of this fact, the study, that make about the history of the teaching of the Portuguese language in Brazil (L1), is justified by to be related to teacher training and verification of methods that accompanied the teaching of that language. This survey of historical nature (LE GOFF, 1990, RÜSEN, 2010), had as its objectives (1) to promote understanding of the integrative vision of teaching of the Portuguese language as a result of an order placed by the state for the inclusion (or exclusion) of economic and political purposes, not educational, and (2) to demonstrate that history and politics are notional ideological elements that directly influence the construction of the form of Portuguese language teaching which may or may not include or exclude the student. With the intention of achieving the aforementioned goals, sought to answer the following research questions: (1) How language education policies form in the process of teaching of Portuguese language? (2) how to characterize facts, personalities and political decisions and policies in the evolution of formal teaching of the Portuguese language as L1 on Brazilian school? This survey was conducted and guided by two axes: the first was the axis of the bibliographical research on the history of Brazil and of the teaching of Portuguese language and the second axis was the collecting of the voices of teachers-trainers: Cleonice Berardinelli; Evanildo Bechara, Maria Cecilia M Mollica, Afrânio G... Barbosa and Senator Cristovam Buarque which influenced the teaching of Portuguese language and educational political thought. To obtain the records collected by teachers-trainers and Senator, I used two instruments: structured and semi-structured interview, selected with the purpose to ensure the analysis. The results showed that the form of teaching and the teacher is training problems accompany the teaching history since the arrival of the jesuits in Brazil. Second Bechara "the college is not the place nor fit to learn a language! to learn the language during his middle and high school course"; now Maria Cecília Mollica "teacher who does testing in the classroom, in public and private schools, of search results has no condition to confirm the effectiveness or ineffectiveness of the pedagogical point of view the conclusions of theoretical and descriptive research of academic research.". The results showed that educational policies have brands of disengagement with the Portuguese language and, therefore, meet the history of teaching is essential to realize that these policies of disengagement are ideological marks that were signed by previous policies, which found the teaching of Portuguese language.

Keywords for this page: history of the teaching of Portuguese Language. Training of teachers of Portuguese Language. Language teaching policies

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01. Anexo H - Grammatica da Lingoagem Portuguesa 1536.....	245
Figura 02. Anexo I - Grammatica da Língua Portuguesa 1540.....	247
Figura 03. Anexo J - Orthographia ou a Arte de Escrever, Pronunciar com certo a Língua Portuguesa 1739	249
Figura 04. Anexo K - Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa de 1822.....	254

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

As convenções para a transcrição dos dados, utilizadas nesta pesquisa, foram retiradas em Marcuschi (2004)

- “ “ Citações a outros autores, ou a outras falas.
- ? Entonação de pergunta.
- ! Entonação de exclamação.
- Aham Sinal de atenção.
- E ... e... da ... da..... Hesitação.
- (()) Comentário sobre as ações do entrevistado.
- “Sim”, “né”, “sabe” “” Elementos lexicalizados produzidos na fala.

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Das Explicações

1.	Introdução	13
1.2.	Justificativa	13
1.3.	Objetivos	16
1.4.	Perguntas de Pesquisa	17
1.5.	Organização do trabalho	18

Capítulo 2 – Fundamentação teórico Aspectos Históricos

2.1.	A língua Portuguesa à época dos descobrimentos	20
2.2.	O Brasil e a Língua Portuguesa	36
2.3.	O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil	67

Capítulo 3 – Metodologia da pesquisa

3.1.	A pesquisa Histórica	105
3.2.	Dois Métodos Históricos e uma escolha	113
3.3.	Contexto da pesquisa	118
3.4.	Participantes	118
3.5.	Instrumentos	119
3.6.	Procedimentos	120
3,7.	Orientação para o desenvolvimento da Pesquisa	123

Capítulo 4 – Análise dos dados

4.1.	Pontos: Reflexões históricas do ensino de Língua Portuguesa	124
4.2.	Entre pontos: Apontamentos para a história da formação de professor de língua portuguesa	147

Capítulo 5 – Considerações Finais

5.1.	Retomando a pergunta de pesquisa	168
5.2.	Contribuição da pesquisa	177
5.3.	Limitações encontradas	178
5.4.	Sugestões de temas para futuras pesquisas	178

Referências	179
--------------------------	-----

Apêndices	186
------------------------	-----

Apêndices A: Entrevista com a Prof. ^a Dr. ^a Cleonice Berardinelli	186
--	-----

Apêndices B: Entrevista com o Prof. Dr. Evanildo Bechara	192
---	-----

Apêndices C: Entrevista com o Prof. Dr. Afrânio G. Barbosa	216
---	-----

Apêndices D: Entrevista com a Prof. ^a Dr. ^a Maria Cecília M. Mollica	218
---	-----

Apêndices E: Entrevista com Senador Dr. Cristovam Buarque	222
--	-----

Anexos	223
---------------------	-----

Anexo A: Regulamento nº de 1838, Colégio Pedro II	223
--	-----

Anexo B: Decreto nº 19.890/31 Reforma Capanema	226
---	-----

Anexo C: Constituição de 1934	228
--	-----

Anexo D: Decreto 6.283/34. Criação da Universidade de São Paulo	230
--	-----

Anexo E: Decreto-Lei 4244/42 Reforma Capanema	233
--	-----

Anexo F: Lei nº 4.024/61 Leis de Diretrizes e Bases	237
--	-----

Anexo G: Projeto Político Pedagógico da USP.....	241
Anexo H: Grammatica da Lingoagem Portuguesa 1536	245
Anexo I: Grammatica da Língua Portuguesa 1540	247
Anexo J: Orthographia ou a Arte de Escrever, Pronunciar com Acerto a Língua Portuguesa 1739	249
Anexo K: Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa 1822	254

CAPÍTULO 1

Das Explicações

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar e justificar a pesquisa, relatando, no percurso, a motivação e o interesse pelo tema. Após o relato, são apresentados os objetivos, as perguntas de pesquisa que sustentam e norteiam a pesquisa, e a organização da investigação.

1.1. Justificativa

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu quando iniciei a pós-graduação, ainda, como aluna especial na Universidade de Brasília, frequentando a disciplina História do Ensino de Línguas no Brasil. Não percebi e não encontrei registros, por meio das leituras e discussões dessa disciplina singular em programas de pós-graduação no Ensino de Línguas do país, trabalhos sobre a história do ensino de língua Portuguesa como Língua Materna ou L1 no Brasil.

Por ser professora de Língua Portuguesa comecei a refletir sobre minha própria experiência e percebi que eu mesma não dispunha de um conhecimento histórico sobre a abordagem e o método que utilizo para ensinar Português. De-me conta, igualmente, de que não sabia explicar as origens históricas de, como ensino, e, por que ensino dessa forma. Percebi, também, o quanto é importante dispor de memória histórica do modo de ensino de Língua Portuguesa – L1 –, pois as experiências vividas em sala de aula como aluno também fazem parte do processo de formação, as quais influenciam a construção de uma teoria informal baseada na tradição e, depois, em ações empreendidas em sala de aula.

Essas reflexões iniciais serviram de base para a construção de perguntas de pesquisa que iria desenvolver neste trabalho o objetivo para produzir uma narrativa que pudesse emergir das reflexões sobre a história do ensino de língua

portuguesa e que contribuísse, mesmo que de forma indireta, para a formação reflexiva dos professores de língua portuguesa como L1.

Nessa mesma época, elaborei o pré-projeto, para o processo de seleção. Ao tornar-me aluna regular, fixei-me na pesquisa, optando por investigar a história do ensino de língua portuguesa como Primeira Língua (L1) no Brasil. Comecei por confrontar algumas ideias iniciais sobre uma história do ensino da língua com o que Silva Neto escreve em Prefácio (1986) que não se pode confundir história da língua com a disciplina gramática histórica, da mesma forma, a história de uma língua e a história do ensino dessa língua devem ser vistos por óticas diferentes, mas ambas são histórias dos homens, por serem os homens os que expressam ideias, pensamentos e sentimentos por meio da língua. Diante disso, o autor afirma, ainda, que:

As línguas são resultados de complexa evolução histórica e se caracterizam, no tempo e no espaço, por um feixe de tendências que se vão diversamente efetuando aqui e além. O acúmulo e a integral realização delas dependem de condições sociológicas, pois, como é sabido, a estrutura da sociedade é que determina a rapidez ou a lentidão das mudanças. (SILVA NETO, 1986, p. 13)

Outra razão por se fazer essa opção histórica é o fato de que a mirada histórica firma-se no contexto social brasileiro mais amplo pela construção de uma narrativa densa sobre costumes, crenças, formação cultural miscigenada da população, pela história econômica, pelo sistema de leis, pelas redes religiosas, pelo pensamento político e pela trajetória educacional da escolarização expressada, invariavelmente, por meio da língua portuguesa.

O professor de língua portuguesa faz parte dessa complexa rede histórica e é influenciado por ela que ao refleti-la de algum modo em sua prática de ensino. Por isso, faz sentido ressaltar que a rede histórica influencia a formação filosófica de uma visão geral do ensino (e da aprendizagem) da Língua Portuguesa mantida pelo professor no processo da “escolha” do método de ensino da disciplina escolar Língua Portuguesa, pois:

A história entra como painel que dá realidade aos fatos. Afinal, e em última análise, a história de uma língua consiste numa história dos contatos a que estão sujeitos os que a falam: e isso nos leva à história política e administrativa. (SILVA NETO 1986, p. 10).

A História diz muito sobre a nossa identidade, crenças e também sobre o modo como justificamos nossa prática profissional. Com base na interpretação das narrativas densas que ela nos apresenta descobrimos como o ensino de línguas foi visto e resolvido em vários momentos da nossa história. Podemos inferir que esse ensino ou aprendizagem de línguas foi produzido informalmente à época da descoberta do Brasil, depois de 1500, e formalmente, após a chegada dos Jesuítas e da família real de Portugal, e questionar quais são os modelos que seguimos ou nos quais nos inspiramos, e ainda, até que ponto progredimos com relação ao nosso modo de atuar na sala de aula de língua(s). (ALENCAR, 2009. s/p)

Por essa razão, compreendo que, a história é a nucleação, não apenas de fatos (acontecimentos), personagens e datas, mas um sistema nocional (composto por noções) com matizes ideacionais e ideológicos que norteiam o pensamento e o comportamento social refletido no dia a dia do cidadão brasileiro. E como forma de materialização desse sistema nocional, a Língua Portuguesa é, indubitavelmente, um de seus instrumentos mais reveladores. Para dar suporte ao método histórico, amparo-me em Le Goff (1990) e Rüsen (2010) os quais expõem a história como ciência e como método. Segundo Rüsen:

O pensamento histórico torna-se especificamente científico quando segue os princípios de metodização, quando submete a regras todas as operações da consciência histórica, cujas pretensões de validade se baseiam nos argumentos das narrativas, nas quais tais fundamentos são ampliados sistematicamente. (2010. p. 12)

Ou seja, Rüsen (2010) explica que, os princípios de metodização do fazer histórico transformam o pensamento histórico em ciência e, nessa perspectiva, é preciso refletir sobre as formas de construção do sentido, as quais nos levam a fundamentos científicos. Estes articulam as funções do pensamento e, em contextos sistemáticos, constituem a história como ciência e método de pesquisa.

O foco na história permite-nos analisar a trajetória das formas de ensino traduzidas em categorias vivenciais do componente, língua portuguesa, em currículo da escola brasileira e permite-nos analisar a natureza desse ensino e o desenvolvimento das políticas que sustentam essas formas de ensino.

Além de ter optado por uma pesquisa de natureza histórica, julguei relevante, também, que as vozes de professores-autores de língua portuguesa,

linguística do Português e literatura fossem ouvidas. E que essas vozes, informantes, fossem de professores que atuam na formação de professores (ou tivessem atuado) e que tivessem contribuído no ensino de Língua Portuguesa como Língua Materna (LPM). Segundo Orlandi (2001) os participantes são:

[...] Passageiros de espaços ambíguos e de múltiplas temporalidades esses sujeitos vivem muitas vezes indistintamente experiências de sentidos que se produzem na colonização, na imigração, no seu território próprio ou atravessado por toda sorte de diferenças, que ora se complementam, ora se rivalizam, ora se indiferem, [...] o que nos leva a dizer que, por isso mesmo, eles são um excelente observatório da constituição dos sujeitos, da sociedade e da história. (2001, p. 9)

Quando se constrói uma gramática, um dicionário, de imediato impõe-se a questão do ensino. Não falamos, então, dessa perspectiva, na função da gramática ou do dicionário na escola, mas do funcionamento deles na relação do sujeito com a sociedade na história. Não se trata apenas de aplicação mas da constituição do saber e da língua, na instituição. (2001, p. 8)

Por essa razão, a escolha dos participantes seguiu a época de formação vivida por cada um, para observar “a constituição dos sujeitos” e as influências dessas constituições no ensino de Língua Portuguesa. Essa pesquisa visa, portanto, construir cronologicamente ao longo de cinco séculos alguns apontamentos para uma narrativa histórica sobre o ensino de Língua Portuguesa como primeira Língua (L1) no Brasil.

A investigação procura, ainda que, em menor escala, apontar relevâncias na investigação da formação dos professores de português L1 a partir da pesquisa conduzida, para focalizar a necessidade de uma reflexão sobre a base gramatical da língua como pré-requisito para aprender a língua. Esse grande pressuposto de que a gramática ensino a Língua aliada ao conhecimento da Linguística nos últimos 60 anos e ao tipo de ensino que esse funcionamento suscita e faz refletir sobre os modos de aprendizagem do português L1, assim como, refletir sobre a formação de profissionais da Área da Linguagem que a tradição denomina Letras.

1.2. Objetivos

Nesse conjunto, limitar-me-ei a estudar as relações históricas, econômicas e políticas as quais fundaram, no cenário do ensino de Língua Portuguesa, a visão dicotomizada entre o ensino de língua e a história sócio-

político-econômica-cultural do Brasil. Para avivar aos praticantes do ensino desse idioma, a consciência de que a forma do ensino, método utilizado pelo professor, revela as influências das dimensões acima citadas. E, com a quebra da visão dicotomizada, podemos proporcionar o entendimento dos dois objetivos específicos: (1) o de favorecer a compreensão da visão integradora do ensino de língua portuguesa como fruto de uma ordem posta pelo Estado para a inclusão (ou exclusão) de fins econômicos e políticos e não educacionais, e (2) demonstrar que a história e a política são elementos nocionais ideológicos que influenciam, diretamente, a construção da forma de ensino da língua portuguesa que podem ou não incluir ou excluir o aluno.

1.3. Perguntas de pesquisa

Com esses pressupostos e objetivos estabelecidos foi possível propor duas questões norteadoras para esta pesquisa:

- Como políticas de ensino de línguas se plasmam no processo de ensino de língua portuguesa?
- Como caracterizar fatos, personalidades e decisões políticas e de políticas na evolução do ensino formal da Língua Portuguesa como L1 na escola brasileira?

Esta pesquisa se alinha com o tipo qualitativo de investigação, possui cunho hermenêutico-interpretativista e configura-se como estudo de caso de pesquisa histórica. A utilização da abordagem qualitativa deve-se ao fato de ela interpretar os sentidos dos fenômenos estudados, tomando as significações e sentidos dados a esses fenômenos a condição para as reflexões dos pesquisadores como parte do processo de produção do conhecimento. Diante da complexidade do objeto da investigação, exigiu-se a utilização de alguns instrumentos técnicos de pesquisa tais como a entrevista semiestruturada e estruturada, para se obter uma maior validade quanto à coleta dos registros.

A pesquisa foi orientada por dois eixos: o primeiro eixo foi o da pesquisa bibliográfica exploratória e documental sobre a história do Brasil e do ensino de língua portuguesa e, o segundo eixo foi o da coleta das vozes de professores-formadores que influenciaram o ensino de língua portuguesa como os

professores: Cleonice Berardinelli, Evanildo Bechara, Afrânio G. Barbosa, Maria Cecília M. Mollica e o Senador Cristovam Buarque.

.4. Organização do trabalho

Olhar o ensino de língua portuguesa com as lentes históricas, pareceu-me o melhor caminho para responder as perguntas condensadoras dos nossos fins, pois essas lentes possibilitam aprofundar e ampliar o percurso no tempo que revela as crenças da mente coletiva.

Vale ressaltar que, para proceder a pesquisa histórica sobre o ensino de língua portuguesa, estudei períodos que marcam transformações sociais, políticas e econômicas, embora não se excluam observações sobre outros períodos não contemplados na pesquisa.

Este trabalho constitui-se em cinco capítulos e mais considerações finais que são descritos a seguir:

No primeiro capítulo – Introdução – justifico o tema, demonstro os objetivos e as perguntas de pesquisa

No segundo capítulo – Fundamentação Teórica - busco a coluna de sustentação com autores de cunho histórico e interpretativista. Exponho a língua portuguesa em sua origem e evolução em Portugal e no Brasil. Esta exposição sobre a língua favorece a compreensão de uma outra seção, a qual expõe o ensino da língua em cada fase histórica. Exponho, também, a pesquisa histórica e a utilização da hermenêutica para a interpretação trabalhada em todo o texto. Todas estas informações e autores são relacionados na análise de dados, focalizando, também, a história, os conceitos e os princípios de interpretação.

No terceiro capítulo – o da metodologia da pesquisa – exponho o motivo da escolha do método histórico para desenvolver a pesquisa relatada nesta dissertação. Exponho, também, como o método atende as necessidades da pesquisa, mostrando que o foco central e as contribuições que essa abordagem fornece para o estudo histórico do ensino de Língua Portuguesa e exponho o método interpretativo da pesquisa.

No quarto capítulo, reservado para a análise dos dados reconhecidos nos registros obtidos, busco à luz da teoria de interpretar o porquê da política se imiscuir no ensino de língua portuguesa e como justificar o ensino de língua portuguesa ser tão diverso para as seções em que divide a sociedade.

Na parte derradeira reservada às considerações finais retomo os objetivos para verificar se os mesmos foram atingidos. Retomamos, também, às perguntas de pesquisa para saber se a pesquisa histórica conseguiu respondê-las. Por último, com os objetivos atingidos e as perguntas respondidas, realço contribuições significativas com as quais se podem produzir mudanças no plano pedagógico de ensino de língua portuguesa.

CAPÍTULO 2

Fundamentação teórica e aspectos históricos

Neste capítulo, discorro sobre os pressupostos teóricos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Estão reunidos em quatro seções. Na primeira 2.1 busco um brevíssimo sobrevôo da história da Língua Portuguesa para dela obter uma síntese da origem e seu estágio de evolução à época de ser trazida ao Brasil. Na seção 2.2. O Brasil e a Língua Portuguesa discorro sobre a chegada da língua portuguesa com o descobrimento e sua fixação durante o processo de colonização, no império e república até 1930. Na última seção 2.3., busco situar indicações dos autores sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, cotejando-o com o levantamento histórico realizado na seção anterior e concentrando-me apenas nos métodos utilizados nas escolas em cada período histórico.

2.1. A Língua Portuguesa à época dos descobrimentos

Obra magnífica é uma língua. Como uma criação divina, é a imagem e semelhança de um homem e de um povo. Tem vida, alma e espírito. Tem personalidade, sentimentos, tradução e interpretação dos que a usam. Sabe ser clara, escura e obscura. Sabe ser livre ou padronizada. Sabe ser doce e amarga. Sabe ser verdadeira ou falsa em um mesmo momento. É complexa, posto que nunca vazia. Para representá-la não basta a sonoridade. Adota a grafia para representar o jogo de usos e costumes, a cultura que fabrica e guarda nela mesma como herança. Tem osso, carne, sangue. Respira em toda parte. Consigo leva o tempo, o vento e a presença, além das raízes profundas do consciente e inconsciente. É obra monumental que guarda a origem, evolução, mutações, transformações dos passos da formação de uma nação. É com ela que se faz a educação e se obtém a consciência de linguagem que expande repertórios.

Decerto, a língua está ligada ao destino dos homens. E, para saber, como é o nascimento de uma língua (em berços esplêndidos ou simples), como foi o seu desenvolvimento, os contatos com outros povos e as influências sofridas;

faço um breve percurso histórico, auxiliada pelos estudos históricos de Ilari (2001); Ilari e Basso (2007); Coutinho (2005) e Silva Neto (1986), este último é a linha condutora (teórica) desta seção. Considero, ainda Mollica (2003) na linha sociolinguística, Calvet (2007) na linha das políticas linguísticas; Bourdieu (2011); Bourdieu e Passeron (2013) e Nogueira e Nogueira (2014) na linha educacional.

A língua pode ser concebida como a reconstrução de uma formação social em plano imaginário, ou seja, em um plano simbólico “entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença” (BOURDIEU, 2011, p. 14-15). Em outras palavras, a língua não é uma noção abstrata, mas um processo de simbolização que transpõe o modo de vida no ato da elocução. E, é no ato da elocução que os sujeitos expõem as relações convergentes ou conflitantes da esfera social do próprio domínio da língua. Silva Neto (1986) contribui com essa visão dizendo que:

O autor anônimo da inovação apenas interpreta a direção geral da língua, Há entre ele e a massa falante profunda e integral intercomunicação. Ele não age como uma pessoa, mas como órgão da coletividade: isso explica a unificação e a generalização do fenômeno. (p.16)

Nesse caso, a escola e o ensino de língua portuguesa assumem um papel importante, enquanto mediadores socioculturais, os quais estabelecem as formas de vivência do idioma que podem ou não reafirmar a língua por meio de movimentos étnicos, políticos, econômicos e culturais que geram no percurso ações de inclusão ou exclusão social. Segundo Nogueira e Nogueira (2014), a escola:

Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso universal (não arbitrário) e socialmente neutro, a escola passa a poder, na perspectiva bourdieusiana, exercer, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades. [...] Nessa ótica, Bourdieu compreende a relação de comunicação pedagógica (ensino) como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades preexistentes. (p.73)

E por essas desigualdades reafirmadas pela escola e pelo ensino, a coletividade brasileira guarda a crença infundada de que português é difícil e,

por isso, não pode ser alcançado em sua plenitude por todos. Para Silva Neto (1986) isso evidencia que o caráter – individual e social– se manifesta na língua, ocasionando um jogo contínuo de ações e reações, no qual as classes sociais se formam.

Historicamente, a escola se inclina por manter a ideologia dominante ao desempenhar seu papel, sofrendo influências dos grupos sociais os quais criticam o processo de reprodução e reivindicam os debates políticos abertos e a utilização do conhecimento para a compreensão dos campos político, econômico e social. Dessa forma, a escola mescla a tensão dialética entre a reprodução e a mudança, ou seja, tem uma função reprodutiva “transformação da herança cultural em capital escolar” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2014, p. 84) e uma função educativa criativa que, segundo Bourdieu e Passeron (2013), tenta neutralizar a continuidade da ação dos fatores sociais de desigualdade cultural.

Todavia, nesse emaranhado de fios que cruzam as linhas linguísticas as quais estão, intimamente, ligadas à evolução social e à estrutura social, percebe-se que a história da língua portuguesa está sujeita a numerosas influências de contatos com outros povos e outras culturas. Dizer que a língua portuguesa originou do Latim Vulgar é simplificar a questão histórica. Porque ao reconstruir a história da língua portuguesa verifica-se que houve confluências de outras línguas na formação da língua lusitana. Portanto, ao se estudar os fios históricos sobre a formação de uma língua, esses devem, de certa forma, conter sentidos e significados relevantes que promovam alterações de valores na sociedade. Ora, não é difícil concluir que o professor que toma como base a explicação e não a compreensão e interpretação da história, tem como preocupação esclarecer ações e não em entender os motivos que levaram a estas ações.

Para a compreensão da língua que se propõe a ensinar, o professor não pode ser alheio a história da formação dessa língua. Por outras palavras, apoiado na história da formação da língua, o professor compreende com mais clareza as transformações ocorridas no ensino dessa língua. Isso possibilita-o a esclarecer aos alunos as variações com maior flexibilidade e entendimento, como um curso natural de uma língua. Em vista disso, o professor, então, conhecedor da história da língua traduzirá, em sala de aula, as ideias sobre a

variação linguística, a transformação e a evolução da língua, as quais convivem na sociedade – tanto as variações, transformações e evolução do passado como estas, no presente – pela interação social – seja entre classes, ou entre outras línguas.

Assim, o professor poderá entender que a Língua Portuguesa implantada em outros continentes por meio das conquistas ultramarinas de Portugal no século XVI, apresenta-se diferenciações por seus contatos com outros povos e outras culturas, levando em conta as épocas diferentes das conquistas. Segundo Silva Neto (1986), antes da invasão românica na Península Ibérica – século II a.C. – já havia povos, como os Iberos, os Cônios, os Vetões, os Vascos, os Astur, Tartesianos, os Lusitanos e Ambroilírios, que a habitavam e demarcaram-na em territórios com língua e cultura própria. Estas línguas deixaram marcas linguísticas instaladas na estrutura da língua latina, mesmo depois da romanização.

Este cenário propício para transformações inevitáveis acaba por demonstrar que a língua aceita inovações. E essas inovações, em primeiro momento, fazem até certa diferenciação, mas depois são integradas à língua pelo uso dos falantes que fazem a unificação da língua, o que é constatado por Silva Neto (1986):

É próprio das línguas a oposição unidade na diversidade e diversidade na unidade. O latim provincial – da Hispânia, por exemplo -, é um conjunto de falares diversos, os quais apresentam caracteres comuns, e são mais semelhantes entre si do que entre as outras regiões da România. Os caracteres comuns decorrem da mesma “deriva” linguística; a diversidade explica-se por substratos diferentes e vida circunscrita a limites muito antigos, tradicionalmente conservadores. Já vimos que a divisão administrativa dos romanos, longe de ser arbitrária, tinha em conta velhas demarcações relativas a núcleos indígenas. Formaram-se, assim, sub-comunidades com características próprias, que oscilavam entre o espírito conservador e a tendência para as inovações, segundo predominassem a maior ou menor ação da escola (condições sociais), o maior ou menor isolamento (condições geográficas), a maior ou menor população, centros urbanos (condições demográficas). (p. 121-122)

Demonstrando que não existia uma uniformização da língua latina. Seguindo e segundo Silva Neto (1986), o Latim falado no Ocidente era o latim hispânico e, é este latim que possibilitou a formação das línguas faladas nesta faixa: o castelhano (galego) e o catalão. Que por sua vez, possibilitou a origem

do Português com os processos da Reconquista. Estes processos segundo Ilari e Basso (2007) são processos político-militares que ocorreram para a expansão dos reinos cristãos e expulsão definitiva dos árabes do território Peninsular que perduraram de 1000 a 1250. Nestas Reconquistas fixaram três grandes reinos: o de Portugal, o de Castela e o de Aragão. Posteriormente, os reinos de Castela e Aragão se uniram e formaram o reino da Espanha, e Portugal consolidou o seu reino, consoante Silva Neto (1986):

Em Portugal a estratégia militar exigida pela Reconquista, fazendo paradas antes de cada rio importante, transformou-os em possíveis limites lingüísticos. Assim é que podemos considerar o Douro, o Vouga e o Mondego três fases bem nítidas na formação de Portugal. Não constituem, todavia, limites entre falares estanques, entre torres de marfim cujo peculiarismo estabeleça contrastes flagrantes, precisamente porque, depois de um período de tomada de fôlego, os cristãos arrojavam-se de novo para o sul, na tarefa sagrada de expulsar o invasor muçulmano. (p. 374)

Entre os espaços de avanços, paragens e recuos estratégico-militares assumido por Portugal, aconteceram as oscilações lingüísticas causadas pela interação com outros falares, o que acarreta uma desconfiguração do galego (língua falada na faixa ocidental). O galego passa a ser a língua de substrato, proporcionando a constituição de um dialeto em Portugal, o galego-português. Conforme Ilari e Basso (2007):

A língua falada em 1100 no berço do Estado português era muito parecida com o galego – daí a denominação **galego-português** que é às vezes aplicada à variedade de língua em que se expressou sua manifestação literária mais representativa, a **lírca trovadoresca**. (p. 21)

Consoante a estas explicações de Ilari e Basso (2007), parece-me que o galego-português – falado do século XII ao final do século XIV – representa uma fase. Nesta fase, firmou uma norma literária a qual é conhecida como Lírica Trovadoresca, que representa um estilo da língua falada neste período. Contudo, segundo Silva Neto (1986), essa representação literária não é uma representação fidelíssima da língua falada:

Trata-se da criação originariamente de pessoa culta ou semiculta, que ao depois entra em incessante transformação: cada comarca, cada recitador a vai moldando a seus gostos particulares. Assim, com o correr do tempo, cada geração lhe vai imprimindo o selo próprio de sua sensibilidade e de sua concepção de vida. É uma obra individual que acaba por se tornar coletiva. (p.398).

O que me permite entender que à medida que a português se firmava como língua e cultura, o registro grafado era necessário. Então, segundo Silva Neto (1986), a língua portuguesa escrita é adquirida lancinantemente com técnicas criadas por escribas, os quais escrevem conforme os conhecimentos adquiridos da escrita latina e conforme a criatividade para criar simbolicamente os sons da fala e registrá-los na escrita. Por isso, que “não é de estranhar se diferentes textos de uma mesma época (ou mesmo partes diferentes de um mesmo texto) utilizam ocasionalmente recursos diferentes para representar um mesmo som” (ILARI e BASSO, 2007, p.25). E para registrar a língua era necessário estabelecer políticas linguísticas que só ocorrem porque, segundo Calvet (2007), “são iniciativas do Estado ou de entidade que dispunha no seio do Estado de certa autonomia política” (p.21).

Essas políticas linguísticas elaboradas pelo Estado, consoante Calvet (2007), são divididas de acordo com o papel planejador em: *corpus* e *status*. O planejamento de *corpus* “se relacionava às intervenções na forma da língua (criação da escrita, neologia, padronização...)” (CALVET, 2007, p. 29). Já o planejamento de *status* “se relacionava às intervenções nas funções da língua, seu status social e suas relações com outras línguas.” (CALVET, 2007, p. 29). Tais políticas de *corpus* e *status* favorecem o entendimento da criação de uma língua escrita e uma língua oficial. A política de *corpus* padroniza os níveis lexical, sintático e ortográfico, estabelecendo uma norma padrão a ser seguida, posteriormente a política de *status* eleva-a ao *status* de língua oficial (a ser falada e a ser estudada). Dessa forma, a intervenção do Estado consiste na determinação de uma língua padronizada e normatizada de um país. E para fixar essa língua padronizada e normatizada, a escola fornece condições (físicas e ideológicas) para abrigar as políticas de *corpus* e *status* e cuidar que se cumpra a institucionalização dessa língua.

E a partir dessa padronização e normatização da língua até o século XVI aparecem vários manuais de ortografia tais, como: *Regras de escrever a ortografia da língua portuguesa* de Pêro de Magalhães de Gândavo (1574) e *Ortografia da língua portuguesa* de Duarte Nunes (1576). Cada um desses

manuais contendo uma forma da escrita, transparecendo que “a língua era escrita para os ouvidos” (COUTINHO, 2005, p. 71) o que decorreu um estado de caos para a língua portuguesa escrita. A partir do século XVI, os tratados de ortografia buscavam grafar as palavras com forte resgate à etimologia latina. Coutinho (2005) exemplifica este resgate com as palavras: *dino*, *benino*, *malino*, de conformidade com a grafia anterior e que, posteriormente, a influência etimológica restaurara o g, tal como era escrito em latim: *digno*, *benigno*, *maligno*. Passa-se, assim, a ter um distanciamento entre a língua escrita e a falada.

Como se vê, a evolução da língua portuguesa fez-se no sentido de uma separação e diferenciação do galego e não, puramente, do latim. Pouco a pouco, o caráter galego-português perde-se, mas, concomitantemente a essa perda, ocorre uma retomada aos falares latinos. Neste momento, a política de corpus e status estabeleceu, segundo Silva Neto (1986), a língua falada em Lisboa, como língua padrão e oficial. Essa unificação da língua ligada ao centro urbano de prestígio, no caso a capital Lisboa, “visto que ela se deve, sobretudo, à eliminação de características regionais: é, pois, uma espécie de peneiramento e seleção” (p.382), indica o poder do Estado intervindo na língua.

Sem trazer à baila todas as transformações e inovações linguísticas propiciadas pelos contatos e pelo cenário efervescente, cabe dizer que, a língua portuguesa se firma como língua oficial. Todavia, segundo Silva Neto (1986), contrário a este cenário do século XIV e século XV em Lisboa, há uma estagnação linguística em lugares afastados (centro e norte) e de difícil acesso (montanhosos, por exemplo). Esta estagnação permite as cristalizações dos vocábulos antigos (arcaicos) e a consequência desse fato são os regionalismos os quais exercem influências na linguagem usada no restante do país, fazendo um contraponto com Lisboa.

Contudo, segundo Silva Neto (1986), esses regionalismos não prejudicam a unidade linguística portuguesa, visto que, Lisboa mesmo recebendo todos os falares reduz as particularidades linguísticas regionais para fundir um nivelamento da língua, difundindo por todo país, a pronúncia e escrita da Língua

Portuguesa Oficial estabelecida pela política de status, Silva Neto (1986) constata que:

Em suma: *a língua comum* é um fenômeno urbano e, de certo em parte, uma *língua mista*, uma vez que nela participam, quer ativa, quer passivamente, os mais variados elementos. É um fenômeno urbano, entre outras razões, porque ela se constitui pelo peneiramento e exclusão dos regionalismos. As línguas comuns tendem, portanto, a representar *médias linguísticas*.

Lisboa é frágua de onde sai, depois de dois séculos (XIII e XLV) de contacto e interação; uma média entre os falares do Norte e os falares do Sul. De modo que o português não representa, propriamente, o dialeto de Lisboa, mas foi lá forjado, graças ao seu prestígio de grande centro urbano, grande centro comercial, político e universitário (p.394-395).

Assim, é bastante plausível que esta *língua comum* ganhe espaço e força, garantindo o estado de língua oficial portuguesa. Este estado consolida o sistema linguístico próprio o qual, gradativamente, elimina os elementos galegos (arcaicos), favorecendo a oposição entre o falar urbano e o regional, o qual trazia traços galegos considerados arcaicos. Nesse ponto, vale à pena voltar os olhos ao que os estudos linguísticos de Ilari e Basso (2007) evidenciam nesta oposição entre falares urbanos e regionais. Ilari e Basso (2007) demonstram que desde a formação da língua portuguesa, busca-se uma unidade linguística e movendo-se contrário a esta unidade, há os falares regionais que podem ser analisados como forças variáveis as quais atuam no sistema linguístico. Estas forças são chamadas, segundo Ilari e Basso (2007), variação diatópica e diastrática. Os autores definem essas variações como:

Por **variação diatópica** (do grego *dia* = através de; *topos* = lugar) entendem-se as diferenças que uma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países. (p.157)

Encontramos, em compensação, uma séria diferença entre o português falado pela parte mais escolarizada da população (que, não por acaso, é também a parte mais rica ou menos pobre) e pela parte menos escolarizada. É o fenômeno que os linguistas chamam de **variação diastrática** (etimologicamente: o tipo de variação que se encontra quando se comparam diferentes estratos de uma população). Referida às vezes como “português subpadrão” ou “português sub-standard”, a variedade de português falada pela população menos escolarizada. (p. 175)

Essas variações são encobertas pela uniformidade que a língua oficial propõe ao país – Portugal ou Brasil. A uniformidade exclui variáveis regionais (limites físico-geográficos) e sociais (diferentes estratos sociais), porém, sofre uma perene pressão dessas mesmas variáveis. A unidade da língua choca-se constantemente com as variações diatópica e diastrática desde a sua formação a contemporaneidade e para excluí-las da língua oficial, conta-se com o poder político da política de *status* que estabelece uma norma oficial. E com essa norma oficial estabelecida, acontecem as intolerâncias de certos falares regionais, criando o prestígio de um falar e de um escrever, nascendo, assim, o caráter de língua oficial e padrão.

Parece-me relevante de referência, neste momento, recorrer aos estudos sociolinguísticos (MOLLICA, 2003) que esclarecem que os padrões linguísticos são submetidos a uma avaliação social favorável ou não, que identificam ou classificam o falante como pertencente a uma dada classe social. Segundo Mollica (2003):

Estigmatização linguística e mobilidade social constituem temas de interesse aos sociolinguistas. Em princípio, estruturas de maior valor de mercado que recebem avaliação positiva parametrizam-se com grau alto de monitoramento e de letramento. Maior sensibilidade, percepção e planejamento linguístico são, via de regra, pré-condição à produção das formas de prestígios e disposição adequada para eliminarem-se estigmas sociolinguísticos na fala ou na escrita. (p.13)

Assim, Mollica (2003) avalia que a sociolinguística incorpora as questões de estigmatização e mobilidade social para demonstrar que a unidade linguística é sustentada pela busca dos falantes em adquirir um estrato social superior e, conseqüentemente, a língua a qual esse estrato utiliza. A escola é o ambiente que oferece a oportunidade de adquirir a língua oficial-padrão (prestígio), a qual é reforçada pelo poder político e pela estigmatização linguística, e por isso, ela desqualifica outras formas de falares. Reafirmando um dos seus papéis– o político, instrumento de dominação ideológica social – o qual promove e sustenta a unidade linguística ao país – pela política de status.

É inegável, segundo Silva Neto (1986), que a instrução pública iniciada no século XV associada à imprensa comecem a exigir uma padronização ortográfica. Não me surpreendo que a inconstância linguística, por falta de uma

norma fixada, ofereça uma gama de variedade aos escritores e, por isso, são encontradas obras de escritores do mesmo período com grafias diferentes. Na tentativa de uma padronização, a partir do século XVI, a etimologia latina é utilizada para fixar uma norma na escrita. Mas, segundo Coutinho (2005):

Com a prática, fica vacilante a pronúncia, porque a presença das letras etimológicas deixa o leitor neófito quase sempre em dúvida sobre se deve ou não pronunciá-las. Não deixa isso de constituir um sério embaraço para quem deseja falar o português com correção, assim nacional ou estrangeiro.

A língua escrita, como a falada, é uma propriedade coletiva. Para que todos dela possam utilizar-se, como de direito, torna-se necessário que eliminem os óbices por meio de uma grafia racional e fácil (p.76)

Como se pode notar o problema da padronização e uniformidade ortográfica da língua portuguesa atravessa séculos. Cabe dizer que a escrita contemporânea carrega traços etimológicos latinos e históricos, tanto vocabular quanto sintático. Historicamente, segundo Silva Neto (1986), o latim é utilizado, então, como uma língua da ciência entre os eruditos, qual a importância desta língua na qual em 1505, foi publicada a *Grammaticae cum summa diligentia correctae* cujo autor era Estêvão Cavaleiro, famoso professor de língua latina. Outros autores como Máximo de Sousa, Pe. Manuel Álvares publicam suas gramáticas latinas em anos distintos. O primeiro em 1535 e o segundo publica em 1572, para consolidar a importância dos estudos da língua latina.

Estas gramáticas latinas, indiretamente, influenciaram na produção de gramáticas da língua portuguesa. Isto porque, de acordo com Silva Neto (1986), no século XVI, presumivelmente, como uma reação às variações e como uma forma de firmar a autonomia linguística nacional. Foi publicada a primeira *Grammatica da Lingoagem Portuguesa* de Fernão de Oliveira, impressa em Lisboa em 1536. Nos primeiros capítulos de sua gramática, Fernão demonstra a noção de linguagem, de variação social e regional, cujas noções são importantes para a compreensão das práticas e atividades discursivas do país.

Ainda seguindo e segundo Silva Neto (1986), mais tarde, foi publicada outra *Grammatica da Língua Portuguesa*, cujo autor, João de Barros, esclarece que o falar Entre-Douro-e-Minho é mais conservador do que das demais regiões de Portugal. Demonstrando, também, as variações sociais e regionais. Já no final

do século XVI, Duarte Nunes de Leão publica *Origem e Ortografia da Língua Portuguesa*, que reconhece, também, as diferenças dos falares e ressalta o conservadorismo do Entre-Douro-e-Minho.

Ilustro essas gramáticas referindo-me ao fato de que as gramáticas registravam as diferenças dialetais das regiões, não porque estudavam as raízes destas variações, mas porque resultam da preocupação de firmar um padrão, de firmar uma orientação em meio aos vários tons da linguagem portuguesa. Dessa forma, estabelecer um padrão com uma consciência mais apurada sobre o valor expressivo de uma língua é o pensamento pulsante dos homens das letras do século XVI:

Essa tipicidade, considerada rudeza de costumes e de linguagem, certamente se devia a um grande espírito de conservadorismo que mantinha firme e tenazmente o sotaque e traços fonéticos impressos no latim vulgar aprendido pelos indígenas. Mantinham-se eles nas regiões isoladas, enquanto se diluíam nos grandes centros, onde havia a tutela do latim, a possibilidade de ricos contactos e, sobretudo, a aspiração a um ideal linguístico superior. (SILVA NETO, 1986, p. 495)

Conduzidas pela “aspiração a um ideal linguístico superior” e acompanhando o frenético ritmo de transformações, as letras portuguesas assumem importantes páginas no contexto do século XVI. A língua se desenvolve, enobrecendo a forma literária corrente da época – a prosa portuguesa. A história marítima impregnada de exaltação à pátria portuguesa é narrada em páginas, as quais atravessaram séculos, ganhando, assim, a imortalidade. Uma dessas narrativas imortais que sustenta a memória histórica e a glória do povo português é *Os Lusíadas* de Luís Vaz de Camões, cuja língua foi levada a outros mares, *mares nunca dantes navegados*.

Há que considerar que, já no final do século XV, Portugal estendia seus braços com a expansão marítima da rota de comércio – África e Ásia – e a língua portuguesa expandia-se para outros continentes. Com a descoberta das terras brasileiras, em 1500, e, com o processo de colonização tanto do Brasil quanto de países africanos, a língua ganha o destino de língua dos colonizadores, língua mãe de todos os povos conquistados por Portugal.

Para plantar a língua portuguesa em outros solos, além da comunicação oral, a instrução por meio da escola fazia-se necessária para a comunicação e interação entre colonizadores e colonizados. Desse modo, a língua portuguesa solidifica-se como língua oficial em solo nacional e em solos conquistados. Entretanto, segundo Silva Neto (1986), a norma dessa língua oscila entre duas: a da Corte e a da Universidade. Essa oscilação alcança o século XVII e o século XVIII por dois motivos distintos: um, pela força política, que dava à língua um valor da alma portuguesa (grandes conquistadores navegantes) e, o outro, pela força da ciência, que dava à língua um valor erudito da alma de ensinar e aprender por meio da escrita e da leitura da literatura de autores latinos, gregos, franceses, espanhóis e portugueses.

É oportuno ressaltar que a literatura do século XVII perdeu o brilho que conquistara no século anterior. Segundo Silva Neto (1986), os artistas da prosa em seus textos não tinham tanta originalidade, causando um declínio na criação literária. No entanto, no meio dessa crise de originalidade, ao nome do Padre Antônio Vieira reserva o contraponto da crise, elevando em sua prosa, a língua portuguesa, despertando a consciência de uma nação luso-brasileira.

Essa consciência torna possível o domínio de uma norma-padrão portuguesa – a norma acadêmica – regida pela cultura escolar e pelo prestígio da literatura. Cabe às escolas difundirem em solo nacional ou estrangeiro os sistemas fonéticos, morfológicos e sintáticos da língua portuguesa padrão, utilizando autores portugueses e latinos que ditam a norma do bem falar e do bem escrever para portugueses e brasileiros.

Como a literatura ganha expressão do espírito do homem e, conseqüentemente, da língua, no século XIX, movimentos literários como o romantismo e o realismo traduzem os modelos linguísticos (construções sintáticas) adotados. De acordo com Silva Neto (1986), na prosa e na poesia romântica, há uma retomada dos modelos do século XV e do século XVII como fonte clássica da língua. Autores como Almeida Garret, Alexandre Herculano, Júlio Dinis e Camilo Castelo Branco registraram em suas obras o resgate de uma linguagem árcade, tanto em vocabulário quanto em estrutura sintática. Em oposição à fonte clássica do romantismo, Silva Neto (1986) declara que autores

como Eça de Queirós e Antero de Quental utilizam uma linguagem próxima da falada à época, com a reestruturação de expressões populares, a prosa realista concede à língua um dinamismo vivo que corresponde à realidade linguística vivida.

Movimentos e manifestos literários atravessam o século XIX e chegam aos primeiros anos do século XX com vigor, os quais reivindicam a língua portuguesa não como língua padrão, mas como, a língua de nações. Os manifestos e movimentos traziam à baila a noção da variação linguística, demonstrando que a língua ensinada, não é a mesma língua falada pelo território português. Apesar dos abalos que os movimentos literários causaram na consciência de língua nacional e língua padrão, o ensino de língua portuguesa seguia adiante com o ensino da língua padrão.

Por mais que neste ponto, o ensino, em Portugal, seguia tradicional aos padrões, é certo que o abalo produzido pelos autores literários professava uma mudança metodológica no ensino de língua portuguesa, seguido dos estudos linguísticos (Saussure, Bloomfield, Chomsky, Halliday), os quais proporcionaram a compreensão da língua como sistema; língua como estrutura; língua como função; língua como lugar de interação; língua como lugar de aproximação e língua como lugar de produção de sentidos. Essas compreensões não ocorreram a passos largos, há de se considerar fatores políticos, culturais e sociais que conspiram contra a evolução metodológica.

Além disso, há de se considerar, também, uma lenta e gradativa mudança no campo da formação do professor que chega ao século XXI, que refere-se à consciência sobre a língua que se ensina. E, a consciência dos conceitos de língua que o professor adquire em sua formação – língua como partes estruturais ou língua como uso social – é refletida em sala de aula. Essa consciência é entendida com os estudos da Linguística Aplicada, a qual aborda os pressupostos teóricos e princípios metodológicos de ensino-aprendizagem de língua e analisa as implicações decorrentes desses princípios em sala de aula, como materialização da articulação científica, formação e prática.

Para voltar no que toca à história da língua portuguesa, a literatura vale-se de um forte poder de difusão tanto da língua quanto das ideias de uma sociedade. Esparge, também, as variedades linguísticas vividas e faladas por todos os cantos de Portugal. Em suma, é suficiente perceber que no seio da língua portuguesa, mesmo decretada oficial, coexistem diversos usos linguísticos com traços históricos adquiridos de forma natural em espaços geográficos distintos. E que não podem e não devem ser recobertos pelo universo homogêneo escolar.

Longe de querer tomar uma posição, parece-me, todavia, que a literatura do final do século XIX e início do século XX toma consciência da significação de heterogeneidade expressa na língua e é por essa ação de consciência que revela o esforço pela superioridade da cultura popular. Enquanto os estudos linguísticos levam em conta os fatores evolutivos da própria língua que são sociais, geográficos, históricos, políticos econômicos e culturais, a literatura leva em conta a realidade nacional. É evidente, porém, que ambas cumprem o papel de não sancionar uma única forma, mas de esclarecer os vários fenômenos que levam a um nivelamento (compreensão) linguístico natural.

Essa seção, aqui apresentada, está sujeita a modificações, por conscientemente, realizar uma brevíssima síntese da história da língua portuguesa. E por estar tão sintetizada pode apresentar omissões de fatores históricos, acontecimentos e carência de investigação de outros estudos. Não, apenas, justifico-me, mas parece-me seguro oferecer, ainda que, em rápidas pinceladas históricas da língua, um direcionamento sobre os traços que deixaram marcas visíveis na formação da língua portuguesa e na forma de ensino dessa língua. Seja como for, tenho consciência das retificações futuras nesta seção.

Cumprido, neste momento, mesmo com tal consciência, passar para a história da língua portuguesa no Brasil, para identificar a trajetória tomada pela língua portuguesa em solo brasileiro.

2.2. O Brasil e a Língua Portuguesa

A língua portuguesa navega em mares sem fim nunca dantes navegados. Chega às terras nunca dantes pisadas. Conquista-as. Finca a bandeira, a fé católica e a si mesma em novas e estranhas terras. Chega às águas tranquilas do Brasil no século XVI, século no qual Portugal está em expansão. Suas grandes Caravelas singrando mares, cruzando espadas, levando a Santa Fé a povos considerados pagãos. A língua portuguesa se transforma e transborda em terras dos brasis.

Hoje, transcorridos mais de cinco séculos em solo do pau-brasil, a língua portuguesa é a língua do Brasil. E para entender como a língua portuguesa nasce e cresce em solo brasileiro, há de se repassar, mesmo que brevemente, os principais momentos históricos e econômicos - do descobrimento à colonização, do império à república – do Brasil, sem perder, é claro, o foco no ensino da língua que me anima nesta pesquisa.

Para traçar a linha histórica da língua portuguesa no Brasil, nesta seção, lanço-me aos estudos históricos da língua de Silva Neto (1986); Ilari e Basso (2007); Nelson (1961) e Elia (1961; 2003) como fios teóricos a serem seguidos. Autores do campo econômico como Furtado (1997); Prado Jr. (2012). Do campo literário como Bosi (1997) e Coutinho (1995); autores de história do Brasil como: Almeida (2000); Ribeiro (1935); Leite (1965); Sampaio (1987); Lima (1922); Freyre (1943); Santos (2006); Couto (2006); Vicentino e Dorigo (2001) e Callou e Barbosa (2011).

A língua que chega ao Brasil é puramente oral. E por ser oral, é natural que contenha variações: sociais e regionais (vistas na seção anterior) no falar dos tripulantes das Caravelas. A tripulação, composta por homens procedentes de variadas regiões de Portugal, corresponde a língua quinhentista efetivamente falado em Portugal. E em cada expedição chegada ao Brasil, a língua portuguesa oral trazia traços diferentes. Por isso, os línguas – degredados, órfãos – deixados no Brasil, desde o descobrimento para aprenderam a língua dos índios e, posteriormente, servirem de intérpretes entre portugueses e índios, permaneciam com a língua portuguesa arcaica e desconheciam muitas palavras e expressões portuguesas faladas pelos tripulantes de cada expedição.

Brasil, descoberto em 1500, principia o processo de colonização em 1503 com a expedição chefiada por Martim Afonso de Sousa que trazia portugueses oriundos de várias partes de Portugal que aproaram na jovem colônia. Esses portugueses, poucos pertenciam à nobreza e a grande maioria preponderantemente, eram plebeus. De acordo com Ribeiro (1935), os primeiros colonos que desceram em terras brasileiras:

Uns poucos vinham por senhores, outros, e na maioria, por governados, senão detentos; melhor parte era a que pesquisava fortuna e aventuras ou fugia à sanha da perseguição religiosa. (RIBEIRO, 1935, p. 108)

Eram muitos, também, os degredados os quais, segundo Lima (1922), “Nem ser degredado equivale forçosamente a ser criminoso, no sentido das ideias modernas. Punia-se com a deportação delitos não infamantes e até simples ofensas cometidas por boa gente”. (1922, p.28-29) e, ainda, acrescenta Gilberto Freyre (1943) que:

Não há, entretanto, fundamentos nem motivos para duvidar de que alguns (degredados) fôssem gente sã, degredada pelas ridicularias por que então se exilavam súditos, dos melhores, do Reino para os ermos. (1943, p. 110)

A explicação de Lima (1922) e Freyre (1943) sobre os degredados e a descrição social que faz Ribeiro corroboram com o que Furtado (1997) afirma que a ocupação é apenas para acalmar a pressão política vinda de outros países, e, principalmente, aliviar os gastos de Portugal. A expedição de 1503 trazia, também, sementes para cultivo, variedades em ferramentas, animais domésticos necessários para fixar uma colonização.

A língua dos colonos portugueses sofreu, também, o influxo da língua indígena, não apenas no vocabulário toponímico de plantas, animais, nomes de pessoas e lugares ou pontos geográficos, mas como a forma de comunicação; a língua dos índios Tupinambá ganhou força e convive ao lado da língua portuguesa. O Brasil era bilíngue até meados do século XVIII. Bilinguismo por contato e não por aprendizagem na escola seria nossa descrição do fenômeno. Corriam paralelamente a essas duas línguas, a indígena local e a transplantada europeia, o Tupi e o Português respectivamente, outras línguas de tribos

indígenas de outras linhagens étnicas como as dos Tamoio e Tapuia. A este fato Elias (2003) apõe explicações:

Na fase colonial, a cena é ocupada por três personagens lingüísticos principais: a língua portuguesa, as línguas indígenas (com prevalência do tupi-guarani) e as línguas africanas. Durante os dois séculos, ocorreu o bilinguismo português-tupi, com predominância quase geral do falar nativo (p. 121)

Fato importante, também, de mencionar, nos primeiros anos da colônia, os portugueses recorreram aos braços fortes dos negros da África para resolver a falta de mão de obra. Silva Neto (1986) confirma a composição social do Brasil pelo índio e negro e, ainda, demonstra a linguagem utilizada por eles:

É natural, portanto, que no decorrer deste primeiro século de colonização, se tenha formado entre índios e negros e mestiços, uma linguagem rude de gente inculta, denominada *crioulo*, ou *semi-crioulo*. (p.593)

Consoante a Silva Neto (1986), Elia (2003) considera também que:

As chamadas influências, quer do tupi-guarani quer das línguas africanas no português do Brasil, inegáveis, ainda estão porém, por identificar. Expressivo que, com exceção do contributo lexical, as alterações fonéticas e morfossintáticas atribuídas à interferência entre esses falares de um lado e a língua portuguesa de outro em solo brasileiro quase sempre são as mesmas. Na verdade conhecidos processos de criouliização, como desgastes fonológicos e simplificações morfossintáticas. (p.49-50)

Ainda se pode acrescentar a essas duas citações, uma outra explicação, que o português era a língua oficial das autoridades que administravam a colônia. A aprendizagem da língua, puramente, pela interação oral, há de se considerar certos desvios fonéticos, certos desvios na pronúncia, simplificações sintáticas, naturais dentro dos estágios de aprendizagem. Aprender a falar uma nova língua em situações nas quais imperam a comunicação caminha para direções de uma aquisição natural e não em uma aprendizagem consciente e instruída.

Em outras palavras, o aprender focado na comunicação – natural e espontâneo – possibilita uma aquisição acidental, no sentido de falar sem saber aspectos do sistema da língua. Pelas citações acima, pude distinguir um

posicionamento sobre o contato de índios e africanos com a língua portuguesa. Aos estudos historiográficos da língua portuguesa no Brasil como os de: Altman (1998); Casagrande (2001); Faccina (2002) e Bastos e Palma (2004) tornaram-se incessantes os debates sobre duas posições correspondentes ao desenvolvimento da língua no Brasil que são: a posição internalista e a crioulista. Essas posições são importantes de serem tomadas por estudiosos para o desenvolvimento de estudos sobre a língua portuguesa no Brasil.

Segundo a posição internalista, o português, do Brasil, parte do português chegado ao Brasil em 1500. Não contam com as influências do contato com os índios e com os africanos. Estudos, nesse campo, possuem nomes como de: Coelho (1880); Holm (1987) e Lucchesi (1994). A posição dos crioulistas parte da premissa que o português do Brasil desenvolve-se a partir do contato com as línguas dos índios e com línguas africanas. Estudiosos na linha crioulista são: da Silva Neto (1963; 1987); Elia (1979; 2003) e Scherre (1993).

Os estudos internalistas são mais tradicionais. Porém, não se pode negar a importância das pesquisas de linha crioulista para a historiografia da língua portuguesa no Brasil, no tocante à origem de um Português Brasileiro. Acentuando-se uma nova interpretação e reelaborando a tradição internalista, os estudos crioulistas navegam pelas águas da miscigenação, não apenas do povo brasileiro, mas também das línguas.

Convém, neste momento, repetir que a presente pesquisa relatada nesta dissertação não é sobre a história da língua, mas sim, sobre a história do ensino da língua portuguesa. Essa repetição sobre o meu objeto de estudo é para que não deixe margem para adentrar em discussões de aspectos relativos, puramente, à língua. Mesmo que seja necessário apresentar a história da língua, não me interessa trazer à baila mudanças estruturais: sejam fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas as quais comandam as diferenças das duas posições (internalistas ou crioulistas), por não condizerem com o foco do meu estudo. Retornemos, então, aos fatos históricos que pontuam a trajetória da língua portuguesa no Brasil colonial.

Acompanhando o efervescente momento, “o português se tornou a língua oficial da administração: só em português era possível entender-se oficialmente com os agentes do Estado” (SILVA NETO, 1987, p. 524). Porém, a política linguística implantada por Portugal para a Colônia do Brasil mantinha duas línguas oficiais: a geral (Tupi) e o português. Os jesuítas principiam a ensinar localizadamente a língua portuguesa, nas escolas fundadas sempre ao lado das igrejas, com a disciplinaridade das Letras e da Gramática. A língua portuguesa é a língua das escolas, quando o latim lhe cede espaço, e por essa razão, torna-se mais valorizada em solo brasileiro, mantendo-se a língua geral em outras situações do cotidiano e crescentemente recuada nas fronteiras que vão se criando com o processo de civilização e urbanização. Por isso, língua portuguesa tem ares, peso e valor de língua oficial, mas somente como frisa Elia (2003), em grandes e urbanizadas cidades:

Mas era nas cidades, sede do Governo, da Administração, da justiça, que se ia constituindo o padrão culto que acabou por predominar. No interior essas inovações chegavam com dificuldades, de modo que os nossos interioranos continuavam mais fiéis ao passado. (p. 48)

Aos jesuítas, o governo destinou a incumbência de iniciarem, a princípio, a obra de resgate dos bons costumes entre os colonos que, por afastamento e isolamento, estavam entregues a uma vida sob novas regras. Estavam não mais “civilizados” nos costumes europeus aos olhos da Coroa Real. Com a obra de moralização dos costumes e de devoção à fé resgatada, partem os jesuítas a cuidar das conquistas de novos espíritos, o que, segundo Leite (1965), é o objetivo da Companhia de Jesus. Consoante Leite (1965), a grande ação dos catequistas foi perceber que a aprendizagem da língua, mais adequada ao cenário, era começar pelas crianças indígenas. Pela música arrebanhavam-nas às escolas que abriam junto com cada igreja e, as batizavam. A escola e a igreja integravam os meninos indígenas a um mundo que nascia – o de tradição cristã. E cabia à instrução “Os filhos dos índios aprenderam com nossos padres a ler e escrever, contar e cantar e falar português e tudo tomam mui bem” (SILVA NETO, s/a. p.7). Pela citação, o autor pontua cinco habilidades apreendidas na instrução para nascerem neles (indiozinhos) outra civilização “e tudo tomam mui bem”, resultando em um processo de aprendizagem da língua e da cultura também.

Seguindo os acontecimentos históricos, em 1553, chega ao Brasil, o novo e segundo governador-geral D. Duarte da Costa para governar no período de 1553 a 1557. Segundo Leite (1965) D. Duarte chegou à Bahia com novos jesuítas entre os quais o jovem noviço José de Anchieta. D. Duarte enfrentou sérias divergências entre os colonos e os jesuítas que defendiam os índios. Enfrentou a invasão dos franceses ao Rio de Janeiro e ataques de tribos indígenas a algumas capitanias.

No meio conturbado de acontecimentos, de acordo com Leite (1965) os jesuítas seguiam a obra de catequese nas capitanias (nos colégios de São Vicente, Santos, São Paulo de Piratininga, Espírito Santo, Ilhéus, Porto Seguro, Maranhão, Pernambuco e Ceará), sustentando a defesa da língua portuguesa aprendida em suas escolas e a obra de civilização dos índios. Leite (1965) acrescenta que Anchieta instruía os pequenos índios na língua portuguesa e em Latim. Anchieta era poeta e escreveu versos e prosa em português, tupi e espanhol (na época chamada Castelhana) e, como filólogo, escreveu a primeira Gramática do Tupi – *Arte da Gramática da Língua Tupi*.

A figura de Anchieta e suas obras ocupam o espaço na literatura brasileira, compondo com outro jesuíta, Manuel da Nóbrega, a chamada literatura Informativa. Bosi (1997) analisa os autos de Anchieta, esclarecendo que a literatura era instrumento utilizado para a instrução dos índios, como na citação a seguir:

Quanto aos autos atribuídos a Anchieta ⁽¹⁰⁾, deve-se insistir na sua menor autonomia estética: são obra pedagógica, que chega a empregar ora o português, ora o tupi, conforme o interesse ou o grau de compreensão do público a doutrinar. Formalmente, o teatro jesuítico, nessa fase missionária inicial, está preso à tradição ibérica dos *vilancicos*, que se cantavam por ocasiões das festas religiosas mais importantes. (p. 25-26)

Nas escolas jesuítas instruía a leitura, a escrita, o cálculo, o catecismo, a filosofia, teologia e artes. “Os jesuítas também, empenhados em criar uma nova cristandade, lançavam mão do poderoso meio de catequismo que é o falar ao neófito em sua própria língua” (SILVA NETO, s/a. p. 18). O autor esclarece que com essa metodologia os jesuítas se aproximavam dos índios e ganhavam a sua confiança e a segurança para depois ensinar a língua portuguesa e

pudessem batizá-los, transformando-os em novos cristãos. Em 1567, de acordo com Leite (1965), os jesuítas fundaram um colégio jesuíta no Rio de Janeiro, firmando, cada vez mais as bases da instrução no Brasil quinhentista. O grosso da comunicação ou do falar no Brasil se dava em Tupi ou em suas variantes.

O Brasil seiscentista, geograficamente, conforme Sampaio (1987), anuncia a expansão com as entradas ao interior do país, não apenas com o caráter exploratório, mas de povoamento. Os bandeirantes desbravaram o imenso território de Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Segundo Sampaio (1987), um sacerdote e um escrevente acompanhavam essas expedições que dilatavam as terras do Brasil. E a língua que se embrenhava nas matas, que corria as águas, tomava posse da terra, era a língua geral – o Tupi – consoante informações de Sampaio (1987):

As bandeiras quase que só falavam o tupi. E se por toda a parte, onde penetravam, estendiam os domínios de Portugal, não lhe propagavam, todavia, a língua, a qual, só mais tarde, se introduziu com o progresso da administração, com o comércio, e os melhoramentos. (p. 71)

Mesmo com a língua Tupi dilatando as terras do Brasil, os jesuítas seguiam na missão de fé e ensino. Depois de quase um século das figuras de P. Manuel da Nóbrega e Anchieta, destaca-se um grande jesuíta, o Padre Antônio Vieira. Conforme Leite (1965), Vieira levava o evangelho aos povos indígenas afastados que, convertidos à fé, recebiam as instruções crescentemente em língua portuguesa. Vieira escrevia autos e peças teatrais para serem encenados pelos índios como uma metodologia de ensino de língua portuguesa e como metodologia de catequização. Segundo Leite (1965), como o ensino era bastante rudimentar, os jesuítas não dispunham de livros para seus alunos e o ensino se dava com o apoio de materiais copiados por eles mesmos e o método de encenação teatral era utilizado para sanar essas dificuldades encontradas, o qual estabeleceu bons resultados no ensino de língua portuguesa

Vieira escrevia os autos e as peças teatrais para serem encenadas pelos novos cristãos em Tupi e em Português. Mas, foram seus sermões, magistralmente escritos em língua portuguesa, que transformaram esse grande

jesuíta na maior figura das letras barrocas – a chamada Literatura Barroca – em língua portuguesa no Brasil. Segundo Bosi (1997):

Existe um Vieira brasileiro, um Vieira português e um Vieira europeu, e essa riqueza de dimensões deve-se não apenas ao caráter supranacional da Companhia de Jesus que ele tão bem encarnou, como à sua estatura humana em que não me parece exagero reconhecer traços de gênio. (p. 49)

Assim, Vieira como outros jesuítas cuidava do ensino da língua portuguesa, cuidava das escolas e instruía muitos homens que seguiam para as universidades em Portugal. Desse modo, de acordo com Vicentino e Dorigo (2001), mesmo com o domínio espanhol de 1580 a 1640 a que passaram Portugal e suas colônias, com a primeira invasão holandesa em 1624 a 1625 e com a segunda invasão 1630 a 1654, os jesuítas sagravam o ensino e a língua dos colonizados e do colonizador. Contrário aos jesuítas, o quadro político econômico de Portugal no cenário mundial não tinha um bom sinal, consoante Furtado (1997):

O quadro Político-Econômico dentro do qual nasceu e progrediu de forma surpreendente a empresa agrícola em que assentou a colonização do Brasil foi profundamente modificado pela absorção de Portugal na Espanha. A guerra que contra este último país promoveu a Holanda, durante esse período, repercutiu profundamente na colônia portuguesa da América. A começar do século XVII os holandeses controlavam praticamente todo o comércio dos países europeus realizados por mar. Distribuir o açúcar pela Europa sem a cooperação dos comerciantes holandeses evidentemente era impraticável. Por outro lado, estes de nenhuma maneira pretendiam renunciar à parte substancial que tinham nesse importante negócio, cujo êxito fora em boa parte obra sua. A luta pelo controle do açúcar torna-se, destarte, uma das razões de ser da guerra sem quartel que promovem os holandeses contra a Espanha. E um dos episódios dessas guerras foi a ocupação pelos batavos, durante um quarto do século, de grande parte da região produtora de açúcar no Brasil.

As consequências da ruptura do sistema cooperativo anterior serão, entretanto, muito mais duradouras que a ocupação militar. Durante sua permanência no Brasil, os holandeses adquiririam o conhecimento de todos os aspectos técnicos e organizacionais da indústria açucareira. Esses conhecimentos vão constituir a base para a implantação e desenvolvimento de uma indústria concorrente, de grande escala, na região do Caribe. (p. 16 e 17)

A gravidade econômica que a empresa holandesa provoca aos produtores brasileiros e à Coroa pela redução da exportação do açúcar e o baixo preço, na segunda metade do século XVII, enfraquece politicamente Portugal. Entretanto:

Portugal compreende, assim, que para sobreviver como metrópole colonial deveria ligar o seu destino a uma grande potência, o que significaria necessariamente alienar parte de sua soberania. Os acordos concluídos com a Inglaterra em 1642-54-61 estruturam essa aliança que marcará profundamente a vida política e econômica de Portugal e do Brasil durante os dois séculos seguintes.

O espírito dos vários tratados firmados entre os países, nos primeiros decênios que seguiam a independência, era sempre o mesmo: Portugal fazia concessões econômicas e a Inglaterra pagava com promessas e garantias políticas. (FURTADO, 1997, p. 32-33)

As condições da Colônia melhoram e a expansão demográfica para regiões auríferas proporciona a fundação de cidades desenvolvidas economicamente, criando a consciência de uma cultura nacional. E, a língua portuguesa se torna a língua oficial das cidades, do comércio, dos literatos nascidos no Brasil ou vindos de Portugal. Entretanto, segundo Sampaio (1987):

Até o começo do século XVIII, a proporção entre as duas línguas faladas na colônia era mais ou menos de três para um, do tupi para o português. Em algumas capitanias, como São Paulo, Rio Grande do Sul, Amazonas e Pará, onde a catequese mais influiu, o tupi prevaleceu por mais tempo ainda. (p. 69)

Assim, a língua geral ao lado da língua portuguesa entra no século XVIII em convívio de usos distintos e ao lado dessas duas maiores línguas faladas no Brasil, há também outros falares como dos negros. Esta situação de usos encontra seu término durante o reinado de D. José I, que se estende do ano de 1750 ao ano de 1777. Em seu reinado, D. José I nomeia Sebastião José de Carvalho e Melo, Secretário dos Negócios do Reino em 1755, cargo que lhe proporcionava controle quase absoluto dos assuntos do governo. Sebastião José de Carvalho e Melo é conhecido como – Marquês de Pombal – cujo título será recebido em 1770.

Em 1759, ano que Lisboa arrasada pelo terremoto tem sua rápida reconstrução e renovação da arquitetura comandada pelas mãos autoritárias e enérgicas do Secretário que é agraciado com condecoração do título de Conde Oeiras; já com o título de Conde Oeiras determina em Alvará – *Lei Geral dos Estudos Menores* - a proibição aos jesuítas de ensinar, em Portugal e em seu domínio territorial – colônias – e elabora documento legislativo sobre a reforma da instrução:

Sou servido privar inteira, e absolutamente, os mesmos Religiosos em todos os meus Reinos, e Domínios dos Estudos de que os tinha mandado suspender: Para que do dia da publicação deste em diante se hajam, como efetivamente Hei , por extintas todas as Classes, e Escolas, que com tão perniciosos , e funestos efeitos lhe foram confiadas aos opostos fins da instrução, e da edificação dos meus fieis Vassallos: Abolindo até a memória das mesmas Classes e Escolas, como se nunca houvessem existido nos meus Reinos, e Domínios, onde tem causado tão enormes lesões, e tão graves escândalos. (ALVARÁ DE 28 DE JUNHO DE 1759)

O Alvará demonstra o poder pombalino absolutista e racionalizador, em que o Estado através da legislação demonstra proteger o povo e resguardar os interesses sociais. Implantando por meio desse Alvará, uma política de *status* da língua que com a saída dos jesuítas abre para a restauração da educação. A reforma da instrução, segundo Couto (2006), tinha como objetivos específicos a criação de uma rede de ensino público, a atualização do método de ensino e uma maior divulgação da língua portuguesa e a modernização dos manuais escolares. E visando atingir esses objetivos, o Marquês de Pombal justifica a reforma:

Tendo consideração outrossim a que, sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Ciências, se vê nestes reinos extraordinariamente decaído daquele auge, em que se achavam quando as Aulas se confiaram aos Religiosos Jesuítas; em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Método, que introduziram nas Escolas destes Reinos, e seus Domínios ; e muito mais com a inflexível tenacidade, com que sempre procuraram sustenta-lo contra a evidencia das solidas verdades, que lhe descobriram os defeitos, e os prejuízos de uso de um Método, que, depois de serem por ele conduzidos os estudantes pelo longo espaço de oito, nove e mais anos, se achavam no fim deles tão ilaqueados nas miudezas da Gramática, como destituídos das verdadeiras noções das Línguas Latina e Grega, para nelas falarem, e escreverem sem um tão extraordinário desperdício de tempo, com a mesma facilidade, e pureza, que se tem feito familiares a todas as outras Nações da Europa, que aboliram aquele pernicioso Método; dando assim os mesmos Religiosos causa necessária a quase total decadência das referidas duas Línguas. (ALVARÁ DE 28 DE JUNHO DE 1759)

Essa justificativa demonstra que o método de ensino utilizado pelos Jesuítas era ineficiência. E por ser ineficiente, é que se fazia necessária a reforma e a imediata expulsão dos jesuítas do cenário educacional. Esse ato constitucional autoritário exige ao Brasil a retirada dos jesuítas, segundo Santos (2006), “Pombal não suportava uma instituição cujos membros se manifestavam, em larga maioria, contra a sua teoria política e a sua prática governativa” (p. 82). Essa medida causou o rompimento da obra de civilização aos índios e o

fechamento dos colégios jesuítas. As escolas régias, criadas para substituir os colégios jesuíticos, não atingiram êxito por questões metodológicas e pelo número menor de escolas e professores. Embora, outras ordens religiosas como os oratorianos, os franciscanos, os beneditinos e carmelitas continuavam com os serviços ao ensino e a catequese, mas não conseguiram atingir a eficiência e o brilho dos jesuítas.

Outra medida que o Secretário dos Negócios do Reino instituiu é a obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa em todas as esferas da sociedade brasileira, elevando-a como única Língua Oficial da Colônia portuguesa e com a saída dos jesuítas permitiu à Língua Portuguesa (colonial) ser o veículo de comunicação e da educação (ofertada ainda tão seletivamente na Colônia). Esse cenário de rupturas educacionais parece-me importante interpretar como posturas de uma política de ensino, que compõem a política de *status* que garante a Portugal o direito à colônia. Ao Portugal não há forças militares, políticas, nem recursos econômicos que o façam reerguer como uma potente Metrópole independente:

Como agudamente observou Pombal, na segunda metade do século, o ouro era uma riqueza fictícia para Portugal: os próprios negros que trabalhavam nas minas tinham que ser vestidos pelos ingleses. Contudo, nem mesmo Pombal, que tinha uma visão lúcida da situação da dependência política em que vivia seu país e uma vontade de ferro, conseguiu modificar fundamentalmente as relações com a Inglaterra. (FURTADO, 1997, p. 35)

Pombal observou, agudamente, a independência política na força da economia do Brasil. E para que isto aconteça, reestrutura não só Portugal, mas também a colônia da América. Para a colônia, Couto (2006) expõe os motivos que forçaram o Conde de Oeiras a expulsar os jesuítas do Brasil:

O gabinete josefino, logo no início da sua entrada em funções, a ocupação efectiva da região amazônica como um dos objetivos prioritários da Coroa. Para atingir esse desiderato, decidiu intervir activamente na definição e execução da política de colonização do Grão-Pará e Maranhão, razão pela qual considerou necessário limitar as atribuições e reduzir os poderes temporais das ordens religiosas naquele estado.

De acordo com as linhas de orientação traçadas pelos novos governantes, a actuação dos missionários no Norte do Brasil deveria enquadrar-se nos parâmetros fixados pela Coroa. Assim, os regulares, além do ministério espiritual, colaborariam com as autoridades régias na criação de povoações ao longo das fronteiras, de modo a impedir a

penetração de franceses, holandeses, ingleses e espanhóis no território pertencente a Portugal. Teriam, ainda, de exercer uma actividade pedagógica junto dos índios no sentido de lhes ensinar a língua de Camões e de os transformar em fiéis súditos de monarca lusitano. (p. 58)

Destituídos do cargo de defensores dos nativos, os jesuítas saem de cena, possibilitando a obrigatoriedade do uso do português e o recrutamento da mão de obra da esfera social baixa (índio, negro e mameluco) para o trabalho. É possível compreender que Marquês de Pombal como Secretário dos Negócios do Reino preocupava-se com o fortalecimento da economia luso-brasileira do século XVIII. Segundo Furtado (1997), o Marquês de Pombal avistava na expansão demográfica no território brasileiro, principalmente, nas fronteiras com colônias francesas, inglesas, espanholas e holandesas, a possibilidade de independência política.

Para firmar essa independência política, não podia desgastar-se com focos de descontentamento por parte dos jesuítas que criavam desagregação territorial. Conforme Furtado (1997), “Ao Brasil o ouro permitiu financiar uma grande expansão demográfica, que trouxe alterações fundamentais à estrutura de sua população, na qual os escravos passaram a constituir minoria e o elemento de origem europeia, maioria” (p. 34-35). Motivo pelo qual Marquês de Pombal fez impor na *Lei Geral dos Estudos Menores* a obrigatoriedade da língua portuguesa, porque língua é poder.

Chocando-se com os interesses econômicos e políticos de Portugal, os jesuítas, patentemente, eram vistos pelo Estado, como colaboradores contrários aos interesses do reino. Eles protegiam os próprios interesses, o índio e, ainda, preservavam a língua Tupi, a qual era mantida como língua geral pelo uso cotidiano e, conseqüentemente, fortalecia o povo que a domina e enfraquecia os domínios de Portugal.

A rigorosa obrigatoriedade da Língua Portuguesa perdendo o bilinguismo – tupi-português – do Brasil, oficializa o poder social português por meio da política de *status*. Em outras palavras, oficializa o controle dos portugueses sobre os índios e negros, estes não são livres para falar como querem, mas como são mandados. Esse controle, obviamente, favorece os interesses político-

econômicos, porque controlando a língua dessa classe, controla as suas ações. Silva Neto (1997) nos explica o motivo pelo qual o português não sucumbiu à língua geral, segundo o autor

No caso do bilinguismo daqueles que, no Brasil colonial, falavam o Português e a língua dos índios, é preciso levar em conta o prestígio social dos indivíduos e das línguas. Os Portugueses falavam, é certo, a língua geral, a fim de entrar em contacto com os índios; mas certamente o faziam considerando a sua própria língua como muito superior. Para eles o tupi ou tupi-guarani não passava de uma rústica língua de bugres: difícil se tornava poder interpenetrá-la com a sua própria e mais difícil, ainda, a possibilidade de se difundir e generalizar um novo traço linguístico que se constituísse como uma réplica de modelo tupi ou guarani. (p. 600)

Não é o propósito desta seção, discutir em detalhes os aspectos da língua, mas a história desta língua. No entanto, cabe neste momento, chamar a atenção para o aspecto do poder da língua e de como a dominação étnica é reproduzida por meio da política de ensino (acesso à aprendizagem da língua). Uma vez que a língua portuguesa torna-se oficial em toda a Colônia, há a valorização da estrutura linguística portuguesa de expressão culta apreendida nas escolas, tomando o seu uso oral para distinguir as classes sociais. O “poder simbólico” da língua (BOURDIEU, 2011) – a instrução/educação – do ensino escolar destaca a escrita como norma do bem falar e do bem escrever.

A escrita de documentos oficiais, discursos políticos, sermões religiosos, textos didáticos e literários serviam “à expressão oral das pessoas cultas” (SILVA NETO, 1987, p. 598), enaltece a língua e, por consequência, enaltece a ideologia da classe superior difundida “pela rede escolar oficial” (COUTO, 2006, p. 74). O que Elia (2003) nos esclarece é que “no campo das letras, a principal inovação consistiu no ensino da língua portuguesa prioritariamente em relação à latina, ao contrário, de como vinha procedendo a pedagogia jesuítica” (p.119). A língua portuguesa expande e a economia é aquecida pelo ciclo de ouro nas terras das Minas Gerais.

O cenário econômico brasileiro do século XVIII apresentava, segundo Furtado (1997), rápidas transformações nas cidades mineiras, causadas pelo ciclo de ouro “A exportação de ouro cresceu em toda a primeira metade do século e alcançou seu ponto máximo em torno de 1760” (p. 78). A política estabelecida

por Portugal para a extração do ouro na colônia, principalmente em Minas Gerais, conforme Prado Jr. (2012), resume-se:

Para dirigir a mineração, fiscalizá-la e cobrar tributo (o quinto, como ficou denominado), criava-se uma administração especial, a Intendência de Minas, sob a direção de um superintendente; em cada capitania em que se descobrisse ouro, seria organizada uma dessas intendências que independia inteiramente de governadores e quaisquer outras autoridades da colônia, e se subordinava única e diretamente ao governo metropolitano de Lisboa. (p. 57)

O ciclo do ouro fornece a riqueza que Portugal repassa para a Inglaterra. O ouro do Brasil propicia o enriquecimento do sistema financeiro da Inglaterra que já vivendo a revolução industrial abre novos mercados para as manufaturas mecanizadas. Há esse tempo, nas cidades mineiras, concorria um sentimento de autonomia econômica brasileira, alcançando, o desejo da Independência. Nascia uma revolução mineira que mudaria a política do país para torná-lo independente. Um grupo de pessoas instruídas em escolas brasileiras e estudadas em universidades estrangeiras, como da França, desperta para esse desejo da Independência do Brasil. E para realizar esse desejo, uma revolução social é necessária.

Esse grupo acolhe com vibrante entusiasmo essas ideias; nascendo assim, o movimento da Inconfidência Mineira o qual posteriormente luta pela Independência. Os inconfidentes – assim chamados – dariam ao país a *Libertas quae sera tamen*. Porém, o movimento foi delatado. Os inconfidentes presos, julgados e sentenciados. Um apenas, sentenciado à morte e os demais condenados ao exílio. À morte foi a Tiradentes. Decapitaram-no. Esquartejaram-lhe o corpo e expostas cada parte do seu corpo. Lição cruel para mostrar ao povo brasileiro o destino dos opositores a Portugal.

O século XVIII fecha em queda economicamente, mas em ascensão com a língua portuguesa escrita, a qual produzia literatura. Segundo Silva Neto (1986), as obras dos autores árcades brasileiros, desse período, também são lidas em Portugal, o que demonstra a expressividade e representatividade das letras brasileiras no cenário literário. A literatura floresce em solo brasileiro e a língua escrita faz-se necessária aos fundamentos intelectuais e espirituais da consciência humana. A escrita é uma realidade que se materializa no século

XVIII. Ela alicerça os saberes, conhecimentos, valores, pensamentos que são reconhecidos como eruditos documentos históricos do homem.

No que toca às mudanças provocadas na oralidade pela obrigatoriedade do português no Brasil não há registro para o estudo, já que a língua de estudo histórico é a escrita. Todavia, Silvio Elia (2003) ressalta que:

O marquês de Pombal promulgou em 1757 o Diretório que proscovia o uso oficial da língua geral e impunha o da língua portuguesa, não criava um fato novo, mas acelerava o desfecho irreversível de um processo sociolinguístico. (p. 121-122)

Assim, a obrigatoriedade do português não extingue por completo a língua geral, mas restringe-a às classes inferiores. Segundo Elia (2003), “As condições sociais já tinham gerado uma elite culta, disseminada por vários pontos do país, que praticava o português e o levava a população interioranas” (p.122-123) Consoante a Elia (2003), Silva Neto (s/a) afirma que:

O português era a língua da escola, o falar polido e disciplinado em gramática, enquanto a língua geral carecia desse prestígio, pois era um linguajar aprendido de outiva. Livros, de ficção ou de ciência, só em português. O tupi nunca se elevou à categoria de língua literária. A razão é simples e óbvia: ele estava associado à classe mais humilde e rude da sociedade colonial. (s/a, p.25)

A esta classe desprestigiada que vivia nos meios urbanos e rurais cabia a aprendizagem oral da língua portuguesa. Essa aprendizagem não escolar acentua a diferenciação das classes sociais: uma culta escolarizada, a outra inculta e não escolarizada. A classe dita dos incultos, aprendendo a língua sem um método de ensino, reduz as sentenças e não pronuncia perfeitamente as palavras. Ela introduz ao léxico português palavras de origem indígena e/ou africanas. Os incultos, como Elia (2003) constata, alteram a norma, mas não o sistema comum a Portugal e Brasil:

Ficamos, assim, restringidos à corrente, ou seja, a do português falado pelas classes incultas dos meios urbanos e rurais. Como se trata da mesma língua, o português, a alfabetização das novas gerações por meio de métodos pedagógicos científicos e não ideológicos, que buscam “conscientizar” e não “alfabetizar”, irá nivelando por todo o país o padrão culto, sem prejuízo do colorido dialetal. (p. 123)

Realçando a constatação de Elia (2003), Ilari e Basso (2007) confirmam que:

A norma de inspiração lusitana prevaleceu no escrito, uma área em que o português sofreu por muito tempo a concorrência do latim. Supõe-se que tenha começado a impor-se na fala como consequência do processo de urbanização. Como já vimos, a primeira urbanização no Brasil foi consequência do ciclo de ouro, no século XVIII. (p. 78)

Não é difícil perceber que o conhecimento da língua escrita favorece a fixação da norma portuguesa. Parece-me, então, que a norma portuguesa garante a dominação social e é legitimada pelo poder político e pelo poder da instrução escolar em Portugal e no Brasil. Retornemos aos acontecimentos históricos. O século XIX inicia e o Brasil segue arrastado pela dura crise econômica deixada pelo de ciclo do ouro. Produtos agrícolas brasileiros como açúcar e algodão sofrem quedas no mercado mundial.

Diante dessa crise econômica, o Brasil, em 1808, recebe a família Real a qual, segundo Prado Jr (2012), se transfere para a colônia, por motivo político: Portugal recusa as ordens do Imperador da França. Desobedecendo às ordens do Imperador da França, Napoleão Bonaparte, o qual havia determinado que as nações européias fechassem os portos – Bloqueio Continental – para a Inglaterra, única nação que resistia ao poder de Bonaparte, Portugal decreta-se inimigo da França. Como Portugal mantinha acordos econômicos e políticos com a Inglaterra, não acata as ordens de Napoleão para o Bloqueio Continental. Napoleão decide, então, ocupar com seu exército, Portugal.

Temendo a invasão, D João, Príncipe Regente, decide ir para terras da colônia brasileira. De acordo com Prado Jr. (2012), salvo-guardados por navios ingleses, navios reais transportam a corte portuguesa: a família real, ministros, fidalgos, funcionários do governo, criados, tropas, livros, joias e arquivos. Ao chegar ao Brasil, D. João VI assina a carta-régia que autorizava abrir os portos brasileiros para nações amigas - Inglaterra. Esta carta concede ao Brasil a liberdade econômica, cessando o monopólio de Portugal. Por Furtado (1997) compreende-se melhor a situação:

Portugal tinha em mãos uma carta de alto valor: sua dependência política da Inglaterra. Se se interpretasse a independência do Brasil

como um ato de agressão a Portugal, a Inglaterra estava obrigada a vir em socorro do aliado agredido. As démarches feitas em Londres nesse sentido pelo governo lusitano foram infrutíferas, pois, para os ingleses, restabelecer o entreposto português seria obviamente mau negócio. O que importava era garantir junto ao novo governo brasileiro a continuidade dos privilégios conseguidos sobre a colônia. (p. 37)

A abertura dos portos brasileiros, segundo a visão de Furtado (1997), resulta das pressões dos acontecimentos políticos e comerciais. Observado pelo ângulo político-econômico, torna-se mais claro perceber que a abertura beneficia, principalmente, os ingleses. Todavia, a abertura dos portos proporciona a abertura para o mundo. O Brasil sai de seu isolamento, segundo Almeida (2000), uma tímida imigração de pintores, sábios, cientistas redescobrem o Brasil para o mundo e para o próprio Brasil. Segundo Furtado (1997), em 1810, ingleses e portugueses assinam o tratado de comércio, o qual cria privilégios comerciais aos produtos ingleses, dificultando a comercialização dos produtos brasileiros. O tratado, conforme esclarece Furtado (1997), “constitui um instrumento criador de privilégios. Por um lado, os ingleses não se preocuparam em abrir mercados aos produtos brasileiros, os quais competiam com os de suas dependências antilhanas”. (p. 95). O Brasil encontra-se em uma crise de recursos financeiros. Essa situação financeira resulta, segundo Prado Jr. (2012), em:

A franquia dos portos e a transformação dos hábitos que resulta dos novos contatos com o estrangeiro e do exemplo de uma corte que embora longe de faustosa, aberrava contudo inteiramente de quanto a colônia conheceria até então, estimulam largamente as necessidades de consumo do país; e isso muito mais ativa rapidamente que sua capacidade produtiva, cujo progresso dependia de fatores mais complexos que operariam lentamente. Deriva daí, como consequência imediata que se faria profundamente sentir, o desequilíbrio da vida financeira do país. O comércio internacional do Brasil se torna quase permanentemente deficitário. (p. 133)

Em oposição a essa situação econômica financeira, a partir de 1808, o Brasil recebe melhoramentos por conta da chegada da Corte. A corte habituada em Lisboa ao conforto e à cultura necessita de promover a construção de instalações adequadas na cidade do Rio de Janeiro, cidade escolhida como sede da Corte. De acordo com Almeida (2000), a instalação da corte no Rio de Janeiro proporciona desenvolvimento e transformação urbana e cultural. Transformações urbanas tais como: iluminação da cidade, calçamento das ruas,

diversas construções, Jardim Botânico e o Banco do Brasil. Transformações culturais como: com a fundação da escola da Educação em 1808, de secretarias de Estado, Biblioteca Pública fundada em 1814 (iniciada pelos seis mil livros do Príncipe D. Pedro), a fundação dos cursos de Medicina 1813 (fundado na Bahia, também), Academia Real Militar 1810, Hospital Militar, a imprensa Régia. Como o Brasil era carente de artistas, chegaram ao Rio sob ordens do Reino, artistas da França para estimular o ensino das artes, criando a Escola de Belas-Artes.

Facilmente se compreende as largas mudanças da vida social do Rio de Janeiro com as ampliações urbanas e enriquecimento cultural. Em 1815, segundo Prado Jr (2012), D João declara o Brasil Reino Unido de Portugal e a vida urbana atinge mais sofisticação com a difusão da cultura, contrapondo-se com a vida do campo, isolada dessas transformações. As mudanças sociais e culturais acentuam as diferenças das classes, principalmente, no uso da língua, “trata-se do profundo reaportuguesamento que se operou no Rio de Janeiro” (SILVA NETO, 1987, p. 618). Nas escolas, o ensino da língua portuguesa seguia os moldes prescritos pelo Alvará de 1759, de Marquês de Pombal.

O ensino da língua seguia, preferentemente, a gramática da língua portuguesa padrão, assim, a língua escolarizada enraizava-se a norma culta escrita como oficial do Brasil. A classe de prestígio do Rio de Janeiro influencia na unificação do uso da norma da língua portuguesa, enquanto a classe baixa caracteriza-se por conservar uma norma que faz reduções sintáticas e fonéticas e uso abundante de vocábulos de origem indígena e africana. Consoante a Silva Neto (1987), “o ideal linguístico esteve sempre próximo do padrão português”. (p.597). Parece-me que o uso da norma está relacionado aos fatores sociais, às interações e aos contatos que determinam, substancialmente, à identidade social.

Em meio a essas expansões urbanas e culturais e a ascensão à categoria de Reino, o Brasil, de acordo com Furtado (1997), enfrenta a escassez de recursos financeiros das províncias, o que confirma as fronteiras políticas e econômicas vividas nos primeiros anos do século XIX. E por essas fronteiras instaura a consciência da independência política e econômica do Brasil. Esta consciência fomenta, segundo Prado Jr. (2012), focos de revolta os quais

obrigaram D. João VI retornar a Portugal e nomear D. Pedro I, Regente do Brasil. Porém, a insatisfação permanece e o grito da independência permanece nas ruas das províncias do Brasil.

D Pedro I assume o reino com uma grave crise econômica provocada pelos baixos preços dos produtos brasileiros (açúcar, algodão e fumo) no mercado exterior. Conforme Furtado (1997), “A causa principal do grande atraso relativo da economia brasileira na primeira metade do século XIX foi, portanto, o estancamento de suas exportações “. (p. 107). Os conflitos políticos entre a corte portuguesa e o governo brasileiro intensificaram e Portugal nomeando nova regência exige o regresso de D. Pedro I. Quando essa medida chega ao Brasil, D. Pedro I estava em São Paulo. Ao receber os documentos as margens do riacho do Ipiranga, do dia 7 de setembro de 1822, contrariando Portugal, D. Pedro I declara a Independência do Brasil. Furtado (1997) analisa os acontecimentos ocorridos:

Observados esses acontecimentos de uma perspectiva ampla, torna-se mais ou menos evidente que os privilégios concedidos à Inglaterra constituíram uma consequência natural da forma como se processou a independência, sem maiores desgastes de recursos, mas devendo a antiga colônia assumir a responsabilidade de parte do passivo que contraíra Portugal para sobreviver como potência colonial. Se a independência houvesse resultado de uma luta prolongada, dificilmente ter-se-ia preservado a unidade territorial, pois nenhuma das regiões do país dispunha de suficiente ascendência sobre as demais para impor a unidade. Os interesses regionais constituíam uma realidade muito mais palpável que a unidade nacional, a qual só começou realmente a existir quando se transferiu para o Rio o governo português. (1997, p. 94)

Coroado Imperador do Brasil, em 1822, inicia o Império de D. Pedro I o qual enfrenta, ainda, lutas contra tropas do governo português, enfrenta rivalidades políticas as quais agitaram os ministros os quais promoviam um projeto da Constituição Brasileira. Porém, conforme Prado Jr. (2012), D. Pedro I dissolve a Constituição e prende os participantes de sua elaboração, nomeando um novo Conselho do Estado para elaborar a Constituição do Brasil. Após, este ato, a simpatia popular do Imperador cai. E em 1824, a primeira Constituição Brasileira foi outorgada.

Posteriormente, outorgada a Constituição Brasileira, segundo Furtado (1997), o Brasil foi reconhecido como nação pelos Estados Unidos da América em 1824, em seguida pela Inglaterra e França. Entretanto, Portugal não reconhecia a Nação Brasileira. Porém a Inglaterra, como potência política e econômica, firma um tratado de reconhecimento da independência do Brasil, em 1827, com o governo português. Nesse tratado Portugal recebia uma indenização da parte que cabia ao Brasil da dívida que Portugal tinha com a Inglaterra. Segundo Prado Jr. (2012) e Furtado (1997)

A Inglaterra tentará novo golpe por ocasião do reconhecimento da independência. Jogava então com um grande trunfo. Para normalizar a situação e recompor sua vida profundamente abalada pela crise da emancipação, o nascente Império necessitava imperiosamente do seu reconhecimento internacional. [...]. A Inglaterra, muito reticente com relação à Santa Aliança e seus princípios, e não querendo comprometer a vantajosa posição comercial que adquirira no Brasil, assumirá então o papel de medianeira. Por sua intervenção será obtida a aceitação, da parte do soberano português, da Independência brasileira, Este será o caminho aberto, não só para a Inglaterra mas para todas as demais nações da Europa, para o reconhecimento do novo Estado. Estava salvaguardado, na forma pelo menos, o princípio da legitimidade. Nesse sentido far-se-á ainda mais, pois a separação da ex-colônia será nominalmente outorgada por uma lei emanada do soberano português, e este assumirá o título, embora decorativo, de Imperador do Brasil. Tudo se fazia, aparentemente, dentro dos quadros jurídicos, e era o rei quem, no uso de seus atributos divinos de legítimo soberano, concedia ao Brasil a independência. Não era preciso mais remover os escrúpulos dos legitimistas da Santa Aliança, burguesmente ávidos em tirarem também o seu proveito do comércio brasileiro. A Inglaterra, autora de toda essa hábil trama, cobrará naturalmente o preço da sua intervenção (PRADO JR. 2012, p. 148)

Assim, de uma posição excepcionalmente forte, pode o governo inglês negociar o reconhecimento da independência da América portuguesa. Pelo tratado de 1827, o governo brasileiro reconheceu à Inglaterra a situação de potência, autolimitando sua própria soberania no campo econômico. (FURTADO, 1997, p. 37)

As considerações de Prado Jr. (2012) e Furtado (1997) patenteiam o quão o reconhecimento da independência do Brasil fora uma negociação política entre Portugal e Inglaterra. Mesmo o Brasil independente é obrigado a reconhecer, pelo tratado de 1827, a Inglaterra como potência, mantendo a política dos produtos brasileiros em baixa, o que conserva o baixo poder financeiro do governo brasileiro. O imperador D. Pedro I, de acordo com Prado Jr. (2012), torna-se uma figura “decorativa”, e conforme Furtado (1997) “vê sua autoridade reduzir-se por todo país, numa etapa em que as dificuldades econômicas criavam um clima de insatisfação em, praticamente, todas as regiões”. (p. 97)

Mesmo com essa impopularidade, no ano de 1827, o imperador promove medidas não apenas econômicas para tentar alavancar o desenvolvimento na área econômica – tratados com outras nações – como, também, promove medidas para desenvolver a instrução do povo brasileiro; uma delas, segundo Almeida (2000), foi a fundação de escolas de ensino secundário e cursos superiores. Contudo, a fundação dessas escolas secundárias e, ainda, dos cursos de Direito em São Paulo e em Pernambuco, conforme Lei sancionada em 1827; são medidas que atestam a preocupação com a formação e instrução da elite do país a qual compunha a corte. E nessas escolas, vigorava a norma padrão. E, com a difusão da língua portuguesa escrita a qual segundo Nelson (1961), em prefácio do livro de Elia (1961), declara que é “mas que a língua falada, representa sempre a tradição e se apoia em regras conservadoras” (1961, p. 13). Essas regras conservadoras são estabelecidas pela classe dominante e caracterizam a norma culta a ser seguida:

A língua sai do domínio da liberdade individual, para o âmbito da vida do grupo, qual fator de coesão, meio de intercomunicação dentro da vida do núcleo, a que a serve, termo de distinção entre grupo e grupo. Aí tácitamente os indivíduos compreendem que são obrigados a manter a língua fora do arbitrário, fundada em regras consagradas pelo uso e pelo interesse da comunidade.

Para que um fato se torne costume e se faça lei, ou regras, é necessário que os membros do grupo o recebam como de boa norma. (ELIA, 1961, p. 11)

Com as escolas fundadas pelo imperador, a língua portuguesa culta constitui a língua de prestígio e é imposta como boa norma. Nessas escolas, seguindo a mesma metodologia das escolas régias e aulas avulsas fundadas por Marquês de Pombal, a língua representa o domínio dos portugueses baseado na força cultural, política e econômica. Mesmo que, economicamente, o Brasil atravessava uma pesada crise a qual desencadeia a impopularidade de D Pedro I, a língua mantém a unidade do país pela escolarização e pelo ensino da gramática a qual divulga e fixa as normas do padrão culto e, conseqüentemente, a unidade política.

De acordo com Prado Jr. (2012), o Brasil, em 1831, ouve os ecos da revolução de 1830 ocorrida na França a qual alicerçada nas ideias liberais e no nacionalismo promovia uma revolução política e social naquele país. A corrente

liberal do Brasil ouve os ecos dessa revolução e juntando-se ao povo sem recurso financeiro e insatisfeito com o reinado de D. Pedro I exige a reintegração do ministério composto por José Bonifácio. D. Pedro I não aceitando as exigências da multidão assina a abdicação em favor do filho D. Pedro II o qual tinha a idade de cinco anos. D. Pedro I deixa o filho sob a tutela de José Bonifácio. E, então, o Imperador deixa o Brasil para sempre. O Brasil fica sem o imperador, iniciando, assim, o Período Regencial comandado por três senadores.

Segundo Furtado (1997), os acontecimentos que agitaram o período regencial de 1831 a 1840 provocados pela crise na economia e o escasso recurso financeiro que assola a população desestabilizam a política governamental o que coloca em risco a unidade nacional. O risco da desintegração da unidade poderia ocorrer pelo fato de “num país sem técnica própria e no qual praticamente não se formavam capitais que pudessem ser desviados para novas atividades, a única saída que oferecia o século XIX para o desenvolvimento era o comércio internacional” (FURTADO, 1997, p. 110). A situação do Brasil economicamente não favorecia a estabilidade política e, então, em 1834, a Assembleia reúne, mas agora, para modificar a Constituição. O Ato Adicional estabelece a eleição de apenas um só regente para o Brasil e concede às províncias certa autonomia política e econômica.

Mesmo com esta medida a insatisfação assola o país. O primeiro regente eleito pelo Ato Adicional padre Diego Antônio Feijó, voltando o olhar para o ensino para conter a insatisfação popular nas províncias do norte, consoante Almeida (2000), promove a instrução com os liceus provinciais de ensino secundário, os quais, na prática, seguiam a mesma forma de aulas avulsas iniciadas por Marquês de Pombal. Em 1835, Feijó funda um liceu no Rio Grande do Norte, cujo nome Ateneu fica imortalizado na obra de Raul Pompéia – O Ateneu – publicado em 1888. Em 1836, funda mais dois liceus: um, na Paraíba e o outro, na Bahia. Esses liceus contribuem para a educação da elite brasileira.

Segundo e segundo Almeida (2000), no ano de 1837 na regência de Araújo Lima, o ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos funda o Colégio de Pedro II, também de ensino secundário. Esse Colégio foi fundado para nortear outras escolas, principalmente, as escolas particulares. O Colégio Pedro II não

seguia o modelo metodológico português traçado por Marquês de Pombal, ele seguia as influências francesas. A força cultural francesa começa a se fortalecer em solo brasileiro e a influenciar a elite brasileira.

Fatores políticos e sociais exigem que o príncipe D. Pedro II assumira a coroa. Então, pressionada por esses fatores a assembleia anuncia a maioria de Pedro II o qual tinha a idade de 14 anos. Pedro II é coroado Imperador do Brasil, porém a condição econômica do Brasil não melhora. Consoante Furtado (1997), já na segunda metade do século XIX, a produção de café alavanca a economia brasileira com o alto índice de exportação.

Mas, segundo Furtado (1997), o alto índice de mortalidade dos negros escravos por conta das más condições vividas em cativeiros nas fazendas dos grandes latifundiários comprometia a expansão das exportações. O número alto de mortalidade e as medidas da Inglaterra para impedir o tráfico de escravos consistem em uma baixa na mão de obra o que gera sérios problemas políticos e econômicos para os grandes produtores de café e para o Imperador, “como solução alternativa do problema da mão-de-obra sugeria-se fomentar uma corrente de imigração europeia “. (FURTADO, 1997, p. 123), cabia ao governo promover o fluxo migratório para as grandes lavouras.

Desse modo, o governo lança as bases políticas da imigração de origem europeia para trabalharem e morarem nas regiões cafeeiras do Brasil. Conforme a explicação de Furtado (1997), a situação econômica de alguns países europeus como a Itália, favoreceu o caminho da imigração para o Brasil. Como os gastos eram pagos pelo governo, os europeus viram a oportunidade de melhores condições de vida.

É muito de crer que, mais uma vez que, o Brasil recebe em suas terras novos povos com línguas e costumes próprios e que estes possam corromper a estrutura social e a estrutura da língua portuguesa. No entanto, os imigrantes chegados ao Brasil para trabalharem nas lavouras se agrupavam em colônias, e nestas colônias utilizavam a língua materna. A língua portuguesa incorporou ao seu léxico vocábulos das línguas dos imigrantes, mas, não alterou a estrutura linguística, segundo Ilari e Basso (2007):

Abundante no vocabulário do português brasileiro, as influências das línguas dos imigrantes são quase nulas na morfologia e na sintaxe e isso tem uma explicação fácil de adivinhar: quando as línguas dos imigrantes europeus chegaram aqui, o português do Brasil já era uma língua **estandardizada e gramatizada**. (p. 82)

Observada que a língua portuguesa, na época da imigração europeia, estava estandardizada que pela definição de Ilari e Basso (2007) é “o fato de que a língua assume uma mesma forma para a maioria dos usuários e passa a obedecer a modelos definidos” (p.198), e por gramatizada entende-se por fixação da norma da língua pela gramática normativa a qual “estabelece regras destinadas a orientar o comportamento linguístico de seus leitores” (p. 206). Utilizando outras palavras, a política de *status* da língua portuguesa, escolarizada pela gramática possibilita a fixação das normas e a padronização da escrita e da fala. Se não houver a transmissão da língua pela escola, a língua se perderia em matizes variantes.

Parece-me fácil supor que se deva ao Alvará de 1759 de Marquês de Pombal, esse processo de estandardização e gramatização da língua portuguesa no Brasil, no século XIX. Porém, os esforços do império para difundir a política de *status* da língua portuguesa no Brasil devem ser reconhecidos, as escolas abertas durante o império reiteram esses esforços; a ação da escola (política de ensino) faz-se reconhecer pela sistematização do uso de um padrão reconhecido como superior. Nessas condições, a escola exerce o papel de transmitir a ideologia da classe dominante. Porém, as divergências aprofundaram em áreas sociais que de acordo com Furtado (1997):

As necessidades de ação administrativa no campo dos serviços públicos, da educação e da saúde, da formação profissional, da organização bancária, etc., no sul do país são cada vez maiores. O governo imperial, entretanto, em cuja política e administração pesam homens ligados aos velhos interesses escravistas, apresentava escassa sensibilidade com respeito a esses novos problemas. (p. 171)

E por esses motivos, no dia quinze de novembro de 1889, o marechal Teodoro da Fonseca que a frente da revolta militar e civil, invade o gabinete ministerial e depõe o ministro da Guerra e dissolve o ministério. O governo não tem resistência, pois o seu exército estava do lado da revolução. Marechal

Teodoro da Fonseca, então, proclama a República do Brasil. D. Pedro II e sua família real partem para o exílio.

As páginas históricas do Brasil Império não podem, ainda, ser fechadas sem antes registrar a importância da língua portuguesa escrita, principalmente, a escrita literária, neste período de transformação cultural que o país atravessa. O Brasil ouve os ecos do romantismo por filhos do Brasil que foram concluir os estudos superiores na Europa. Esses ecos despertam o sentimentalismo, o nacionalismo (ufanismo) o indianismo e a evasão (fuga à realidade). Ouvindo os ecos românticos, autores como Gonçalves Dias, recém-chegado da França, publica obras influenciadas pelo nacionalismo e sentimentalismo característicos do romantismo.

Segundo Elia (2003), nesse período do romantismo, origina-se a noção e, até mesmo, a discussão sobre língua portuguesa e língua brasileira. A noção e a discussão foram iniciadas, depois da publicação, em 1865, da obra **Iracema** de José de Alencar, a qual foi criticada pelo português Pinheiro Chagas. Pinheiro Chagas não só criticou a obra, como arrematou que os autores brasileiros cometiam grave erro de colocar o **brasileiro** como língua destoante/diferente da língua portuguesa (Portugal). Elia (2003) explica que:

Pinheiro Chagas tinha razão quando apontava incorreções de linguagem impróprias do padrão culto. Mas se enganava quando atribuía tais deslizes à “mania de tornar o brasileiro uma linguagem diferente do velho português”. O que havia em boa parte era falta de familiaridade com a gramática. Nesse ponto convém realçar a desorganização que a expulsão dos jesuítas pelo marquês de Pombal, em 1759, trouxera ao ensino da língua. (p. 140)

Ora, como se vê, o português, não deixa de apresentar a variação geográfica e social. Elia (2003) respalda a sua interpretação no problema da falta de familiaridade com a gramática da língua portuguesa, resultante de um ensino ineficiente, ou em outras palavras resulta de uma política de ensino ineficiente. Parece-me, ainda, que tanto Elia como Pinheiro Chagas esquecem neste momento, que a prosa (narrativa) transmite a linguagem oral, por meio da escrita, porém é uma oralidade estilizada. As regras gramaticais são usadas, mas não, puramente, da língua escrita. As regras da oralidade são associadas à escrita e utilizadas para aproximar do estilo desejado do autor, mais próximo dos

contextos sociais vividos no Brasil. Ilustro a passagem de Silva Neto (1987) que arremata a explicação de língua escrita e língua literária:

Daí não se conclua, porém, que a língua literária é uma criação inteiramente divorciada da língua corrente; pelo contrário ela deve ser uma sábia e equilibrada aliança entre a língua de todos os dias e a tradição bebida nos grandes modelos do passado. Funda-se, pois, numa solidariedade da linguagem adquirida com a transmitida. (p. 110)

Não há dúvidas de que essa discussão entre língua portuguesa, língua literária e gramática transmite a ideia de que o português – língua falada e escrita – já havia espalhado e aprofundado suas raízes em solo brasileiro e exigia uma política de ensino diferenciada da política de ensino de Portugal.

Nesta seção, não entro, ainda, na discussão da forma de ensino da língua portuguesa, mas alço a atenção na ascensão da língua portuguesa no Brasil de língua, puramente oral, para língua escrita padronizada (mesmo com certos desacordos com Portugal), gramaticalizada e literária. Consequência de uma política de status e de ensino implantadas por Marquês de Pombal, as quais ocasionam o predomínio da escolarização da classe alta no século XIX. Essa classe entrosada com os movimentos culturais da Europa, principalmente da França, forma um grupo de literatos cujas obras fundem-se traços autênticos da identidade cultural brasileira entrepostos com traços europeizados. Neste momento, utilizo-me das palavras de Bosi (1997), o qual declara que:

Nesse esquema, do qual afasto qualquer traço de determinismo cego, ressalte-se o caráter seletivo da educação no Brasil - Império e, o que mais importa, a absorção pelos melhores talentos de padrões culturais europeus refletidos na Corte e nas capitais provincianas. Assim, apesar das diferenças de situação material, pode-se dizer que se formaram em nossos homens de letras configurações mentais paralelas às respostas que a inteligência europeia dava a seus conflitos ideológicos. (p. 100-101)

Para situar a língua portuguesa nessa atmosfera imperial parece-me possível dizer que os autores do romantismo brasileiro perlustraram a cultura brasileira e ilustraram-na em páginas literárias a consciência cultural. Ascendendo a língua portuguesa como a língua (oral e escrita) da nação brasileira. É preciso levar na devida conta que, segundo Bosi (1997):

Na ânsia de reconquistar “as mortas estações” e de reger os tempos futuros, o Romantismo dinamizou grandes mitos: a nação e o herói. A nação afigura-se ao patriota do século XIX como uma ideia-força que tudo vivifica. Floresce a História, ressurreição do passado e retorno às origens (Michelet, Gioberti). Acendra-se o culto à língua nativa e ao folclore (Schlegel, Garrett, Manzoni), [...] Para algumas nações nórdicas e eslavas e, naturalmente, para todas as nações da América, que ignoraram o Renascimento, será este o momento da grande afirmação cultural. (p. 103-104)

Assim, se forma a consciência cultural no Romantismo. E, também, se forma a consciência da língua portuguesa como instrumento de demarcações culturais, sociais e étnicas. Essas demarcações transmitem certos limites, certas particularidades à língua. Então, tem-se a noção, no romantismo, que a língua está, intimamente, ligada à estrutura social e a composição demográfica e a história da formação de um país. Outros fatores como: políticos, econômicos, sociais e culturais são reconhecidos nas obras literárias como fundamentos da evolução histórica e social do país. No que toca a língua escrita recorro-me a Silva Neto (1987) que diz “A língua escrita é um instrumento que se que se adquire penosamente, é uma técnica que exige o aperfeiçoamento de uma vida inteira” (p. 110). As escolas literárias que surgem no final do império e início da República tais como o Romantismo; Realismo; Naturalismo e Parnasianismo compõem o cenário de formação social e cultural, transformando os colonos em habitantes de uma nação.

Abrindo as páginas do Período Republicano, o início do mandato do presidente Campos Sales finaliza o século XIX e abre as portas do século XX, oferecendo um novo caminho para o Brasil e para a língua portuguesa, especificadamente para a língua normativa da portuguesa. O presidente Campos Sales envolvido com os assuntos econômicos, porém ávido pela aprovação e afirmação de um novo Código Civil passa, segundo Callou e Barbosa (2011), a urgência desse assunto para Clovis Biviláquia que elabora o projeto. Em seguida, o autor do projeto passa para uma comissão de juristas que o revisam, passando por outra comissão da Câmara que o reformulara, outra vez. E depois, o projeto passa por revisão gramatical pelo professor Ernesto Carneiro Ribeiro, depois, seguir, para passar pela comissão do Senado. O projeto do Código Civil chega ao Senado e é analisado. O Senador Rui Barbosa

analisa-o e faz um parecer, não de análise jurídico, mas de análise lingüística de todos os 1.832 artigos.

O parecer de análise linguística gera uma polêmica sobre a norma padrão da língua portuguesa escrita por ser o projeto elaborado e revisado pela elite escolarizada e altamente qualificada do país. “As questões de linguagem ocuparam grande parte dos debates gramaticais do século XIX e prolongaram-se mesmo século XX a dentro, agora já entre brasileiros” (ELIA, 2003, p. 146). Entretanto, segundo Callou e Barbosa (2011), Rui Barbosa faz um parecer linguístico a todos os seus colegas e amigos conhecedores da língua escrita. Ele corrigiu o emprego dos pronomes, crase, regência e construções sintáticas e ao corrigir a elite letrada do Brasil, Rui Barbosa critica o ensino de Língua Portuguesa. Conforme Elia (2003), “uma vez que a responsabilidade pela educação do povo no Brasil passava a dever do Estado, no tocante ao ensino de língua portuguesa, foram surgindo compêndios destinados às escolas” (p. 146). Por conseguinte a esses vários compêndios escolares, os quais mantinham conflitos gramaticais da língua escrita uns com os outros pelas regras e mais regras divergentes, “vai começar daqui por diante a proliferação das gramáticas” (ELIA, 2003, p. 147).

Entra em cena, novamente, a discussão entre língua portuguesa ou língua brasileira; gramática da língua portuguesa ou gramática da língua brasileira, entre língua e nacionalidade já travada por Pinheiro Chagas e José de Alencar. Mesmo com os programas oficiais da língua portuguesa do Colégio Pedro II o qual por consequência possibilitou, segundo Elia (2003), “o aparecimento de novas gramáticas em consonância com as diretrizes agasalhadas pelo Governo” (p. 147), o ensino de língua portuguesa divergia não em metodologia, mas entre regras da escrita e o fenômeno da oralidade.

Em 1916, no governo de Venceslau Brás, entra em vigor o Primeiro Código Civil Brasileiro, no qual grafa a palavra Brasil com s. A partir de então, como forma de Lei, Brazil passa a ser escrito com s – Brasil. Essa grafia reflete a referência etimológica latina da palavra, a qual segundo Ilari e Basso (2007) é:

a mesma preocupação de preservação da pureza da língua que prevalece na literatura parnasiana também aparece em vários

gramáticos que, em seus escritos, combatem os estrangeirismos desnecessários e as formas de expressão mais tipicamente populares, encaradas como uma possível “corrupção”. (p. 84-85)

É uma tendência a regularização da escrita com base na etimológica latina e não na oralidade brasileira (fonética), a qual ocorreu em Portugal, visto anteriormente. A lição a tirar é que a oficialização da Língua Portuguesa como Língua escrita no Brasil registra o Português Europeu. Refletindo o que Coutinho (1995) diz em “nacionalizar sem perder a cultura clássica” (p. 236), o Brasil reconhece as suas peculiaridades, mas não desfaz os laços com a norma padrão da língua portuguesa implantada pela política de status de Marquês de Pombal. Em outras palavras, a norma da Língua Portuguesa do Brasil é a norma da língua em Portugal.

Contrários a essa norma portuguesa e a favor das peculiaridades do português do Brasil, artistas brasileiros criaram movimentos e manifestos os quais reivindicavam essas peculiaridades brasileiras como a verdadeira língua nacional e oficial. Em fevereiro do ano de 1922, acontece a Semana de Arte Moderna em São Paulo, a qual marca o início do Modernismo nas obras de artistas da literatura, da pintura, da música brasileira. Segundo Bosi (1997) “A Semana de Arte Moderna foi o ponto de encontro desse grupo, e muitos dos seus traços devem-se, no fundo, ao contexto social de onde proveio” (p. 377). Esse contexto social o qual Bosi chama-o de **fundo** refere-se às camadas populares engrossada pelos imigrantes europeus e os ex-escravos em oposição à camada nobre dos latifundiários e as novas camadas crescentes: a burguesia industrial, profissionais liberais (advogados, médicos, comerciantes) e o exército (politicamente ativo). E é nesse **fundo** que:

Emergem ideologias em conflitos: o tradicionalismo agrário ajusta-se mal à mente inquieta dos centros urbanos, permeável aos influxos europeus e norte-americanos na sua faixa burguesa, e rica de fermentos radicais nas camadas média e operária. [...] onde os níveis de consciência se manifestavam em ritmos diversos. Assim, os conflitos deram-se em tempos e lugares diferentes, não raro parecendo exprimir tensões meramente locais. (BOSI, 1997, 342-343)

Os artistas dessa Semana e posterior a ela, dentro desse fundo, tomaram posturas ideológicas que dinamizam a literatura, a pintura e a música brasileira, entretanto na literatura, segundo Coutinho (1995):

Quaisquer que sejam os coloridos estético com que porventura se distinga, a literatura brasileira no século XX é atravessada por uma corrente central – a preocupação com a brasilidade, sua busca, sua representação artística. Esse sentimento de brasilidade, a mais forte herança cultural brasileira, tornou-se o tema central da literatura contemporânea, sobretudo depois do Modernismo. Todo o movimento modernista caracterizou-se por essa preocupação nacionalista, explorado o assunto nas suas diversas coordenadas. (p. 238)

Enquanto o movimento modernista preocupava com a nacionalidade brasileira, em 1929 a quebra da Bolsa de Valores dos Estados Unidos a qual avassala a economia mundial encontra o Brasil em uma situação desfavorecida pela alta produtividade do café, em razão à política de defesa a economia cafeeira. A produção de café cresceu fortemente depois da implantação da política café-com-leite¹ tanto que o crescimento segundo Furtado “atingiu cem por cento, o que revela a enorme quantidade de arbustos plantados” (1997, p. 181). Para que o governo pudesse enfrentar a crise e obter êxito deveria implantar uma política de desestimula ao plantio o que acarretaria ao governo criar oportunidades para que os produtores de café aplicassem os lucros dos cafezais em outros produtos de exportação de igual rentabilidade. Segundo Prado Jr. (2012), “não foi apenas uma crise passageira que atingiu a economia cafeeira em 1929, [...] foi apenas uma catástrofe de maior vulto que veio depois de uma série de crises” (p. 293).

Por esta grave situação produzida pelo café, existência do país, o governo teve de tomar uma medida para reestabelecer a economia “à custa de pesados sacrifícios, em particular a destruição de volumes imensos do produto” (PRADO JR. 2012, p. 294). Ainda segundo Prado Jr (2012), mesmo depois de 1931 “incineraram-se ou se lançaram ao mar cerca de 80 milhões de sacas, quatro milhões e oitocentos mil toneladas que serviriam para alimentar o mundo, em nível de consumo (1969) durante quase por dois anos” (2012, p. 294).

O cenário político em 1929 ganha maior proporção, quando o presidente Washington Luís, segundo Vicentino e Dorigo (2001), ao indicar e apoiar o paulista, Júlio Prestes, como candidato à presidência rompe a aliança com Minas Gerais da política café-com-leite. Ainda segundo Vicentino e Dorigo (2001) Minas Gerais junta-se, então, a mais dois estados: Rio Grande do Sul e Paraíba

opositores à continuidade dessa política e à candidatura de Júlio Prestes. Esses três estados unem-se e formando a Aliança Liberal a qual lança o candidato Getúlio Vargas opositor de Júlio Prestes à presidência da república. As eleições ocorreram em 1º de março de 1930. Júlio Prestes sai vitorioso, contudo a Aliança Liberal não valida a vitória de Júlio Prestes, inicia-se, então, em todo o país ondas de constantes revoltas; em outubro de 1930 irrompe o Golpe do Estado que depõe Washington Luís, fazendo-o preso político no Forte de Copacabana e depois exilado. Júlio Prestes não assumindo a presidência pede asilo ao consulado britânico. Chega ao fim a República Velha.

Assume a Presidência da República em 1930, em um governo provisório, Getúlio Vargas. Com ele inicia a República Nova. Segundo Vicentino e Dorigo (2001), nesse governo provisório, segundo grandes mudanças ocorreram tais como: a implantação de novas Leis Trabalhistas CLT, que garantia a redução da jornada de trabalho para oito horas, criou por decreto a Carteira de Trabalho; estabeleceu o Código Eleitoral e a Justiça Eleitoral que garantia o voto secreto e o direito ao voto para as mulheres; criou a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB; criou o departamento de Correios e Telégrafos; estabeleceu os Ministérios do Trabalho e da Educação; promoveu a reforma do ensino secundário; sob decreto da Lei 19.851 disciplina o ensino superior do Brasil e implanta a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Com o governo de Getúlio Vargas, o Brasil ganha uma nova organização em vários setores, um deles o da educação. Francisco Campos, nomeado ministro da Educação em 1931, promove a Reforma Educacional na qual foram organizados o ensino secundário e o ensino superior com a implantação da Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro. Francisco Campos fica no Ministério até 1934, o qual é substituído por Gustavo Capanema, o qual, também, promove reforma educacional em todos os níveis: primário, secundário, profissional e superior. Tanto Francisco Campos como Gustavo Capanema promovem reformas parciais, pois não estabelecem Diretrizes para o Ensino. Somente em 1946 com o governo de Eurico Gaspar Dutra que determina na Constituição Federal que compete ao Estado fixar as Diretrizes e Bases da Educação.

Finalmente, parece-me possível dizer que ao longo da história vista nessa seção a Língua Portuguesa adquiriu o *status* de língua oficial a partir do decreto de Marquês de Pombal, no entanto no governo de Getúlio Vargas a Língua Portuguesa é fortalecida pelas reformas educacionais que propunham novas políticas de ensino, não para a elite, mas para o povo – a classe dos trabalhadores. Essa classe dos trabalhadores era formada pelo êxodo rural, ocasionado pela crise das lavouras de café, precisava ser alfabetizado para viabilizar o processo de industrialização do país. Por isso, as reformas educacionais foram imediatas e elas proporcionaram o populismo de Vargas com a – Educação para o povo.

Nessa seção, prolongo demais na narrativa histórica, pormenorizando alguns fatos políticos e econômicos do Brasil. Contudo, justifico-me que o recurso de certas minúcias aviva o passado o qual irá contribuir, largamente, para a compreensão da seção seguinte. Assim, cumpre-se explicar que mesmo prolongando-me na narrativa política e econômica, essa seção não contempla toda a história do país, foram acometidas simplificações de fatos históricos, saltos no tempo e interrupção, digamos abrupta da história. Todos esses cortes foram conscientes, por parecer-me ondulantes demais às matrizes históricas da língua, podendo confundir com uma narrativa histórica da História do Brasil. Por fim, conscientemente, sei das falhas dessa seção e, por essa consciência, há que fazer-se futuras retificações. Apesar de tê-las cometido, lanço-me para a seção seguinte sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

2.3. O ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Ao longo das seções anteriores, a história da língua portuguesa em Portugal e no Brasil foi remontada para que a entrada desta seção sobre o ensino não fosse acometida da limitação do aspecto linear, separado de elementos históricos sobre os quais o ensino se fundamenta.

O pano histórico do Brasil foi estendido para que o bordado das escolas e, conseqüentemente, do ensino de língua portuguesa fosse riscado com traços definidos dos conhecimentos sobre as transformações políticas, econômicas e sociais que agitaram o país e suas mentes governantes. Para acompanhar os

traços do bordado do ensino da língua portuguesa no Brasil, seguirei com as linhas teóricas de Almeida (2000); Leite (1934); Calmon (1959); Sampaio (1987); Chagas (1967, 1980); Teixeira (1989); Soares (1986); Piletti (1996); Romanelli (1988); Bearzoti Filho (2002); Fávero (2002a, 2002b); Ilari (2003); Vechia e Cavazotti (2003); Vechia e Lorenz (1998); Almeida Filho (2009); Schumann (2007); Naro (1976); Moita Lopes (1996) e Orlandi e Guimarães (2001).

Chegam ao Brasil em 1549, segundo Calmon (1959), os primeiros jesuítas junto com o primeiro governador-geral, Tomé de Sousa. Estes jesuítas chegaram com o ofício, oficialmente, definido nos regimentos portugueses de: catequizar e instruir os nativos e a população que já povoava as terras brasileiras. Mas ao mesmo tempo, eles tinham a responsabilidade de formar sacerdotes para garantir a continuidade da missão. De acordo com Piletti (1996):

A expansão da fé católica foi a razão explícita da conquista das novas terras pelos portugueses. Dizia Dom João III no Regimento que entregou a Tomé de Sousa, primeiro governador-geral do Brasil: “A principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse à nossa santa fé católica” Hoje ninguém mais tem dúvida a respeito do que estava por trás dessa razão: a sujeição do índio e a conquista de suas terras para o enriquecimento dos colonizadores. E a religião foi instrumento eficaz dessa submissão. (p. 22)

O ofício da instrução era converter os nativos, os degredados e os aventureiros à religiosidade e a vida civilizada, mediante a esta instrução, os jesuítas deveriam contar com um método criativo que considerasse a heterogeneidade da população. Então, os jesuítas formaram os aldeamentos para transfixar na vida dos nativos. O aldeamento, em conformidade com modelos europeus, consistia de casas distribuídas por ruas, as quais ladeavam as duas edificações principais, a igreja e o colégio.

Essa forma de organização favorecia a adaptação do índio a uma nova forma de civilização. Porém, para que isto ocorresse, os jesuítas aprendiam a língua indígena para aproximá-los dos hábitos e valores dos nativos, o que justifica o uso pelos jesuítas das pinturas, das danças e músicas nativas nas comemorações das festas religiosas católicas, para em seguida pudessem modificá-los e introduzir uma nova língua – a língua portuguesa – uma nova concepção de vida – uma nova cultura. Na visão de Romanelli (1988), a

organização social imposta pelos portugueses e a catequização associada ao ensino de língua portuguesa traduzem o processo de aculturação, não em sentido positivo de trocas culturais, como explica a autora:

As trocas culturais, as influências mútuas são consequência da variedade de culturas existentes e dos contatos entre elas. Essas trocas, quando se processam, tendem a fazer enriquecer as culturas interessadas, já que as diferenças notáveis entre elas são outros tantos desafios à imaginação e à inteligência (p. 21)

As trocas culturais são positivas quando ocorre o enriquecimento mútuo, entretanto, a autora explica que as trocas – aculturação – que ocorreram na colonização do Brasil são negativas quando:

Ocorre, porém, que nem sempre essas trocas se dão dentro de circunstâncias favoráveis ao mútuo enriquecimento. Pode até dar-se o caso de aniquilamento de uma delas ser o resultado de duas culturas, dependendo de como se efetuou o contato cultural. Simples trocas comerciais entre povos de culturas diferentes, mas de graus de complexidade mais ou menos semelhantes, costumavam ser enriquecedora na Antiguidade. [...] O que em verdade foi uma transferência pura e simples dos padrões culturais europeus para as terras das Américas. A cultura indígena foi praticamente aniquilada e a transferência desses padrões se fez mais ou menos na base de um transplante. (ROMANELLI, 1988, p. 21)

Como resultado dessa imposição de cultura, a aculturação da língua também acontece. Consoante a teoria de Schumann (2007, p. 29) sobre os modelos de aculturação, ele esclarece que a aculturação depende de alguns fatores tais como: 1) padrões de dominação social, isto é um dos grupos é politicamente, culturalmente, tecnologicamente ou economicamente superior (dominante) para que outro grupo seja levado por essa dominação a aprender a língua do grupo superior. 2) Associado a esta dominação social está o fator de estratégias de integração como: assimilação; preservação e adaptação. Schumann (2007, p.30) explica que a estratégia de integração por assimilação acontece quando o estilo de vida, os valores e hábitos de um dos grupos sobrepõem ao outro, maximizando o modo de aquisição de língua e diferentes graus de proficiência. Enquanto, que a estratégia de preservação consiste em preservar o estilo de vida, valores, hábitos e a língua materna, em uso exclusivo por parte do grupo dominado, rejeitando outra forma. Com esta preservação aprofunda-se às distâncias sociais entre os grupos, fazendo com a adaptação

dos novos hábitos, costumes e a língua fica exclusivamente para a comunicação intergrupos.

Aponta-se por esses fatores observados por Schumann (2007, p.30) que aculturação é uma supra posição de culturas. O acréscimo de uma nova cultura impõe a subtração da outra cultura e a preservação da cultura subtraída gera conflitos de identidades, tanto por parte do grupo dominante, quanto pelo dominado. No caso de nosso estudo, tanto por parte dos portugueses quanto dos nativos. Como anteriormente o número de habitantes indígenas era maior que o número de habitantes portugueses (degredados, aventureiros ou colonos) por isto, a língua tupi era falada por todos – índios e portugueses – mas não apenas pelo número, mas, segundo as observações de Sampaio (1987):

Vastíssima, na verdade, era a região por onde dominava a língua tupi no novo continente; no Brasil, porém, deve-se a sua notável expansão aos próprios conquistadores europeus, às numerosas expedições ou bandeiras que penetraram nos sertões para descerem escravos índios e para a pesquisa do ouro; deve-se principalmente à catequese que tornou geral esse idioma bárbaro e o cultivou. (p.68)

No Brasil, parece-me que a utilização da língua Tupi (língua dos conquistados) foi uma estratégia de preservação e adaptação pelos dois grupos. Aos portugueses preservavam a língua e os costumes e aos índios a língua e os costumes eram mantidos. Entretanto, o português era a língua oficial, era a língua do comércio, língua das vilas, língua das famílias portuguesas, do grupo cultural dominante. O tupi era falado não por equivalência cultural, mas por estratégias políticas de dominação. Para Bearzoti Filho (2002):

Os jesuítas, entretanto, não obstante o intento de substituir os costumes indígenas pelos ocidentais, optaram por empreender a obra da catequese no idioma dos índios tupis, o que certamente contribuiu para a difusão como língua geral na colônia.

A atitude não é inteiramente normal para os cânones da época. O historiador Peter Burke, em um ensaio sobre o uso do latim após a Idade Média, lembra a proibição, pelo concílio de Trento, em 1562, do uso de idiomas vernáculos tanto nas liturgias quanto nas traduções da Bíblia católica. Num caso e noutro, devia-se usar o latim. O autor salienta, porém, que “na prática algumas concessões foram feitas”. Uma delas foi justamente a possibilidade da catequese dos índios do Novo Mundo em língua indígenas, e não em latim.

Esta postura levou os jesuítas a estudar o tupi e a utilizá-lo como língua escrita. (p. 35-36)

A atuação dos jesuítas representa uma reviravolta com relação à cultura indígena. Os índios aprendiam uma nova língua e com esta aprendizagem aprendiam, também, uma nova forma de conhecer e interpretar o mundo e a própria vida. Uma nova cultura era implantada. Era, então, o começo da descoberta dos pecados – pela nudez, pelo incesto, pela poligamia, pelos hábitos selvagens – por estes novos cristãos. Consoante Romanelli (1988), a forma que os jesuítas atuaram na colonização favoreceu a transplantação da cultura portuguesa para o Brasil. Segundo a autora:

O que ocorreu na colonização das terras americanas foi um transplante de recursos materiais e humanos de uma sociedade, cuja cultura já havia atingido um alto nível de complexidade, para meio que não oferecia condições de troca em pé de igualdade. Com essa transferência de recursos materiais e humanos, houve também a transferência de hábitos de vida diária, ideias, formas de atividades econômica, formas de organização social e política e, o que é importante, formas de educação. (p. 22)

Esses hábitos implantados provocaram reviravoltas nas atividades dos silvícolas. Uma delas foi a noção do tempo que foi subdividido em horas – hora de estudar, de trabalhar, de descansar e hora para devoção à fé. A partir da aprendizagem prática dessa divisão do tempo, os jesuítas ensinavam aos índios os costumes da civilização europeia e os conteúdos da instrução: leitura, escrita e cálculo. Por estes conteúdos eles teriam acesso à catequese. Por meio da aprendizagem da leitura os índios poderiam ler os livros e as músicas religiosos e, por meio da aprendizagem do cálculo entenderiam a distribuição dos dias da semana e aprenderiam o calendário dos dias das comemorações religiosas. Romanelli (1988) declara que a atuação dos jesuítas revela uma alienação dominante:

Naquilo, porém, em que se revelou menos importante, as acomodações foram mais superficiais, como ocorreu com a chamada cultura letrada. Foi nela que o transplante se revelou mais característico. Os produtos acabados da cultura intelectual são mais facilmente alienáveis. Eles se transportaram para o Novo Mundo através da camada social dominante, a única em condição de alimentá-los e manipulá-los a seu favor. E constitui-se verdadeiramente, dada a falta de enraizamento das condições locais, num corpo cultural estranho mantido, em organismo alheio, graças às condições locais, num corpo cultural estranho mantido, em organismo alheio, graças às constantes injeções de realimentação administradas pelos Jesuítas, veículos de conteúdo cultural importado, (p. 22)

Essa foi a primeira fase do ensino, centrada em criar condições de vida civilizada para o povoamento, centrada na dominação pacífica ou, segundo Romanelli (1988), alienante por meio dos ensinamentos da fé cristã, civilizando os nativos em uma outra cultura como uma forma de aculturação. Entretanto, a catequese pouco a pouco foi deixando o seu papel principal, no cenário das ações dos jesuítas, os jesuítas centraram, então, nas atividades educacionais. Leite (1934) questiona “Qual era o fim deste movimento escolar?”:

Nobrega explica-o. Este movimento escolar era útil evidentemente para a instrução considerada geral, mas não só por isso. Os jesuítas nada tinham de mestres anônimos e indiferentes. Eram sobretudo educadores. O movimento escolar que assim se iniciava havia de ser vantajoso para a catequese e também para “o socego da terra e proveito da república”. (p. 11)

Em oposição a Leite (1934) esse foco nas atividades educacionais, segundo Fávero (2002a), foi proporcionado pelos filhos dos colonos que frequentavam as aulas de catequese:

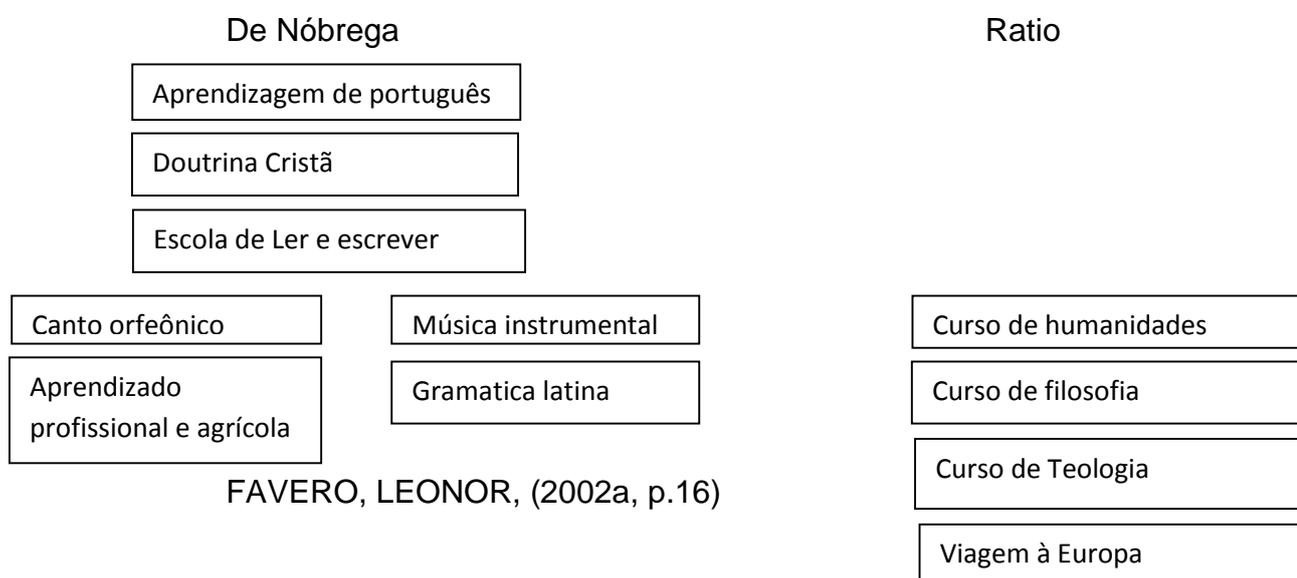
A educação na colônia estava vinculada à política colonizadora de Portugal cujo objetivo era a obtenção do lucro e, se nas diretrizes básicas estava citada expressamente a população indígena (para a catequese e instrução), a vinda de pessoas da pequena nobreza para organizar a empresa exigia que se incluíssem, na empreitada a que se propuseram os jesuítas, os filhos dos colonos. (p. 12)

Os jesuítas aos poucos foram ampliando o poder dos colégios e seminários como lugares de instruções que recebiam filhos de colonos, preparando-os para prosseguirem os estudos na Europa como, também, aos que pretendiam ingressar nos estudos religiosos. Segundo Leite (1934), “Nóbrega tratou de mandar para Coimbra os estudantes brasileiros de mais talento para formarem” (p. 20), já que o currículo dos colégios jesuítas no Brasil, tinham apenas o primeiro ciclo do *Ratio Studiorum* – documento de 1559 o qual traça as diretrizes de ensino jesuítico em dois ciclos - que consoante Fávero (2002a):

O primeiro, correspondente ao secundário, dividia-se em cinco classes: três de gramática (garantir a expressão exata), uma de humanidades (garantir a expressão elegante), uma de retórica (assegurar a expressão persuasiva) e se estendia por cinco ou seis anos. O segundo, correspondendo ao superior, compreendia três anos de filosofia e quatro de teologia. A formação humanística precedia aos estudos de ciências (matemática, astronomia e física), permitindo-nos compreender a importância da formação do letrado em Portugal e no Brasil colonial. (p. 17)

A instrução brasileira seguia exclusivamente os modelos europeus para os filhos dos colonos, “assim, os colégios jesuítas foram os formadores da elite colonial, proporcionando *instrução* aos descendentes dos colonizadores. Aos índios restava a catequese” (FÁVERO, 2002a, p.18). Por esta distinção os colégios seguiam o modelo do *Ratio Studiorum*; porém, com certas adaptações propostas por Nóbrega em seu Plano de Estudos. No gráfico ilustrado por Ribeiro (1998) exposto por Fávero (2002a) é possível perceber essas adaptações:

Plano de Estudo



Com a ampliação do poder da instrução, segundo Leite (1934), o jesuíta Manuel da Nóbrega ganhou autoridade e autonomia para fundar mais colégios em sistema de externato e, logo depois, no sistema de internato. E pode expandir o currículo para o segundo ciclo. Todavia, “em toda matéria do ensino o que mais preocupava Nóbrega era a questão econômica, sempre a grande responsabilidade de todos os chefes” (LEITE, 1934, p. 18-19). E, ainda, Leite (1934) adverte que “era preciso garantir com segurança, a discípulos e mestres, o comer e vestir. Sem isso, dificilmente se poderiam dar tranquilidade ao necessário estudo e evangelização e catequese” (p, 19) Essa preocupação econômica é confirmada por Fávero (2002a):

Por sugestão de Nóbrega, Tomé de Souza doou-lhes uma sesmaria, que ficou sendo chamada de Água dos Meninos, onde fizeram roças e criavam gado para seu sustendo. Essa política de doação de terras em

sesmarias vai tornar-se, no decorrer do tempo, o esteio das instituições educacionais, e a Companhia de Jesus foi dela a maior beneficiária pois, por suas Constituições, somente os Colégios e as Casas de Formação podiam possuir bens que lhes garantissem o sustento, bens que vinham, a partir de 1564, do Padrão de Redizima (10% de toda arrecadação dos dízimos reais ficavam destinados de forma inalienável a esses colégios e casas de formação, garantindo, assim, o sustento dos religiosos). O primeiro a ser beneficiado foi o da Bahia. A esse alvará, assinado pelo Cardeal D. Henrique, então regente, se sucederam outros, como o de 1568, assegurando a redizima para o sustento de cinquenta missionários do Rio de Janeiro e o de 1576, para os vinte missionários de Olinda. (p.13)

Como se observa pelo levantamento feito por Fávero (2002a) a distinção de escolas para a instrução preliminar e colégio para o ensino secundário e/ou superior. As escolas ensinavam a ler, escrever e a contar e os colégios ensinavam a arte da gramática latina e humanidades. A escola preliminar ensinava a língua portuguesa. E os colégios dedicavam aos estudos avançados na língua latina e na gramática da língua latina. Segundo o Calmon (1959):

Os jesuítas trataram o mundo novo como uma criança inteligente. Abasteceram-no de letras sagradas e profanas segundo um hábil critério pedagógico, em forma de progressão racional, que partia das primeiras letras (os colégios de meninos fundados por Nóbrega) e pelos degraus do curso médio de Latim, Gramática, Retórica, Poesia e História, alcançava o de Artes e por fim, superior, o de Teologia. (p. 368 vol. II)

De fato, os jesuítas foram ampliando e consolidando a instrução no Brasil colonial. Nessas escolas e colégios fundaram o saber solidificado na língua latina, na filosofia e literatura religiosa cristã, afastando os movimentos iluministas e renascentistas que espalhavam por toda Europa, os quais contrapunham com o pensamento medieval da igreja católica. O movimento iluminista defendia a liberdade e a individualidade negados pela igreja, os quais compõem as bases da edificação do capitalismo

Mas, esses traços medievais cristãos não impõem ao ensino a condição alienante e acrítica, os quais poderiam submeter à elite de Portugal e à elite da colônia aos interesses da igreja. Esse ensino com base na cultura clássico-medieval compartilha o conhecimento que cultiva o espírito e a salvação. Segundo Nogueira e Nogueira (2007), “a escola valorizaria um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado

o seu processo de socialização familiar, poderiam ostentar. ' (p. 87). Sendo assim, **o aprendizado profissional e agrícola** do plano de ensino de Nóbrega era destinado para a classe dos menos favorecidos economicamente (os degredados, os índios, mamelucos, os negros por exemplo) e a classe dos mais favorecidos (os filhos da elite da colônia) destinava a instrução maior.

Portanto, se é verdade que a instrução é para todos, não é menos certo que, o poder de um grupo social exerça o controle ilegítimo das desigualdades no escopo de ordem educacional. O ensino, então, já nasce e cresce com o estigma da divisão das condições econômico-sociais marcado em seu currículo; com a **gramática latina** destinada ao estudo dos filhos dos colonos, os quais seguiam os estudos em Portugal e o **aprendizado profissional e agrícola** destinados aos filhos das classes dos desfavorecidos, atestando a divisão de classes sociais e curriculares.

Parece-me que é, ainda, ao currículo elitizado (gramática latina) e seu método de ensino que se deva a constituição do ensino de língua portuguesa no Brasil. O método de ensino da língua latina foi transposto para ensinar a língua portuguesa e outras línguas. Segundo Chagas (1967), o método de ensino chamado Gramática e Tradução:

Surgiu desde logo, como consequência, a necessidade de disciplinar o ensino do grego e sobretudo o do latim, a fim de imprimir ao seu estudo um sentido cultural mais amplo e, ao mesmo tempo, ajustá-lo de maneira metódica aos novos objetivos visados. Mas como o emprego dessa língua se circunscrevia, já então, à leitura das grandes obras produzidas pelos bons autores gregos e romanos, alguns conhecidos através de livros parcialmente traduzidos, o processo de ensino de que se lançou mão, como não podia deixar de ocorrer, foi precisamente o da tradução antecipada dos vocábulos.

Os professores, exagerando o sentido da metodização que se impunha, ativeram-se de preferência ao aspecto formal do novo método, de tal sorte, e com tanta ênfase, que a gramática, como antes a tradução passou a constituir objetivo em si mesma. Já não era um método de ensino: era uma espécie de ritual em que as palavras, vertidas isoladamente, deviam ser mais tarde, como um passe de mágica, religadas pelo aluno através do conhecimento memorizado de regras totalmente alheias ao contexto real do idioma. Em vez de uma técnica de ensino, nascera uma liturgia ... (p. 25-26)

Esse método foi utilizado pelos jesuítas, em Portugal, tanto para ensinar o latim quanto para o português. Desde 1536, ano que foi publicada a

Grammatica da Lingoagem Portuguesa de Fernão de Oliveira e, anos mais tarde a *Grammatica da Língua Portuguesa* de João de Barros, o ensino da língua portuguesa seguia o método latino, focado na gramática, traçado no Plano de Estudo – *Ratio Studiorum*. Este método de ensino da língua latina foi utilizado para ensinar as novas línguas (alemão, português, francês espanhol e inglês) como explica Chagas (1967):

A necessidade do ensino das novas línguas se fazia sentir, pois como consequência óbvia e inelutável do seu crescente prestígio. Entretanto, como fazê-lo? Que método adotar? O formalismo gramatical do estudo do latim, que resistira sobranceiro a todas as tentativas de reação, alastrara-se rapidamente e como que insensibilizara, num processo sutil de anistia mental, os mestres e estudiosos da Europa renascentista, de sorte que o seu emprego, amplo e generalizado invadiu o âmbito das línguas vernáculas com formula única e indiscutível. (p. 27)

No Brasil, os jesuítas conhecedores desse método conferem às escolas e colégios a normatização da língua. A língua como norma torna-se teórica. Tal designação não justifica o uso do método de Gramática e Tradução, mas justifica a aquisição da língua escrita (política de *corpus*) como técnica de aperfeiçoamento dos fatos morfológicos, sintáticos e lexicais, os quais garantem a unidade linguística (política de *status*). E ainda, o método detém as mudanças linguísticas, conservando a estabilidade da norma e do padrão da língua portuguesa. Essas podem ser explicações, somadas, segundo Chagas (1967), “à aceitação passiva das novas gerações” (p. 26) da longa trajetória do método no Brasil.

Essa longa trajetória tanto é verdade que, não só a história do passado esclarece o presente como esta elucida o porquê do método que, ainda hoje, no século XXI, se encontra presente em escolas brasileiras. Não se trata, porém, de restos de uma metodologia que se estenderam, principalmente, pela base gramatical, mas pelo caráter elitizado de uma política de *status* que o método registra em sua origem. Contudo, o caráter elitizado é negado ou apagado da memória sociopolítica e o que é, efetivamente e fortemente, evidenciado é o caráter gramatical desse método. Não há dúvida que esse apagamento favorece às escolas modernas – escolas para as classes populares - o ensino sistêmico nas formas de reprodução da língua padrão da elite. Consoante Teixeira (1989):

Não é, pois, exato dizer-se que recebíamos uma educação clássica, mas sim uma educação formal da língua latina e dos métodos de exegese e disputação do fim da Idade Média, métodos que representam os períodos decadentes da cultura medieval e habilitavam o “intelectual” ao gozo dos privilégios atribuídos ao clero e ao funcionário da Colônia, dentro das estritas necessidades do serviço de defesa da imobilidade da Igreja e do Estado, tal como se achavam organizados. (p. 59)

Devo ressaltar que, esse ensino (da língua padrão) aparece não apenas na gramática, mas também na literatura (pela tradução ou leitura). Nesse momento, a relação entre língua e literatura é próxima e constitui uma manifestação direta do poder de uma elite; ensinar uma língua por meio da leitura dos autores literários clássicos – gregos e romanos - e por meio de uma gramática padrão promove a dominação cultural, imobilizando a língua em um passado estático. Isso leva-me à constatação de que Teixeira (1989) faz sobre os colégios dos jesuítas:

Os *colégios* ministravam a educação medieval latina, com elementos de grego, não se distanciando dos da Metrópole, cujo ensino, inclusive o universitário, fosse de Coimbra ou Évora, estava confiado à mesma Companhia de Jesus e, portanto, com professores de igual formação. Não havia, pois, entre a Metrópole e a Colônia, diferença quanto ao nível ou conteúdo da educação intelectual, pois toda essa educação local ministrada pelos jesuítas iria completar-se com a educação com a educação universitária na Metrópole. Tal educação dogmática e exegética constituía uma tremenda força para a imobilidade intelectual e social. (p. 63-64)

Essa dominação cultural vem à tona com a Reforma Pombalina que remodela o ensino em Portugal e em suas colônias. O Marquês de Pombal acusa os jesuítas de serem ultrapassados culturalmente, por centrarem o ensino no latim como língua prestigiosa e, universalmente, erudita. E, acusa-os, também de serem poderosos, economicamente, já que possuíam, segundo Fávero (2002a), “trinta e seis residências, trinta e seis missões, dezessete colégios além de seminários e escolas de ler e escrever” (p. 19), patrimônio adquirido pelo Redizima. Ao mesmo tempo que essas reformas feitas por Marquês de Pombal favorecem a reestruturação do sistema educacional em Portugal, desmorona a estrutura do ensino no Brasil, segundo Teixeira (1989):

Vale observar que essas reformas de educação do Marquês de Pombal são recebidas na Colônia como as da destruição do sistema de educação existente e objeto de resistência talvez maior do que a encontrada na Metrópole. O isolamento e segregação da Colônia

tornavam as condições sociais e culturais, apesar de tudo, retardadas sobre a Metrópole. (p. 62)

O desmoronamento acontece devido ao fato que após a retirada dos jesuítas e o fechamento imediato, dos colégios, dos seminários e das escolas jesuíticas, o sistema educacional pára por não ter no Brasil outra forma de ensino devido ao seu isolamento mantido por Portugal. Segundo Romanelli (1988), “da expulsão até as primeiras providencias para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos.” (p. 36). Para reerguer a estrutura educacional no Brasil, as escolas dos jesuítas foram extintas e, segundo Vianna (1950), “para substituí-las, criou o governo do Marquês de Pombal as chamadas escolas régias, aulas de ensino de ler, escrever e matemática elementar” (p. 147). Nas escolas régias eram aplicadas aulas avulsas que supririam as disciplinas dos colégios jesuíticos, segundo Chagas (1980):

Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não articulava com outras nem pertencia a qualquer escola. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas ‘aulas’ quantas fossem as disciplinas que desejasse. (p. 9)

Entretanto, segundo Almeida (2000), “Não existia, nem em Portugal, nem em seus domínios, um número suficientemente grande de pessoas seculares aptas para o ensino primário e, muitas vezes, nem mesmo para o ensino elementar.” (p. 29). Então, sem uma sistematização do ensino, sem quantidade suficiente de professores e sem qualidade, parece-me possível concluir que o desmoronamento da estrutura do ensino, erguida pelos jesuítas ao longo de dois séculos (1549-1759), na qual “a uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para o outro, a graduação foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas” (ROMANELLI, 1988, p 36) favorece a entrada do Estado no novo sistema de ensino – público e popular. Mas, essa entrada não significa que o Marquês de Pombal estava preocupado em instruir a camada social mais desfavorecida, não era essa a visão do Estado, nem de Pombal, porém, a implantação de uma política de *status* da Língua Portuguesa.

Conforme já explicado na seção anterior, o empobrecimento de Portugal e sua perda de soberania política para a Inglaterra provocaram em Portugal a reação de resgatar o seu poder e garantir a soberania. E, para isso a primeira medida foi uma política de reforma do ensino, retirando os jesuítas e plantando a obrigatoriedade da língua portuguesa em solo brasileiro, para confirmar e reafirmar a posse portuguesa das terras brasileiras. A língua garante a soberania. Como os jesuítas, segundo Romanelli (1988), não ofereciam o ensino elementar em todos os seus colégios, pois cabia à família o ensino elementar da língua portuguesa, a matemática elementar e o ensino musical. Depois da criança alfabetizada em casa ou por um membro da família ou por um preceptor, ela ingressava nos colégios jesuítas. Isso era um costume adquirido nas famílias dos senhores das grandes fazendas e nas famílias dos altos funcionários da Coroa, não em lares de trabalhadores braçais, esses adquiriam a língua portuguesa para contato necessário, pois a língua de uso era a língua geral. Criando, por essa situação as estratégias as quais Schumann (2007) as chama de: preservação e adaptação, já explicadas anteriormente.

Para acabar com essa situação de enquadramento da língua portuguesa nas fortes paredes das escolas de uma elite aristocrática e ganhar as ruas, garantindo a soberania portuguesa, Pombal impõe a obrigatoriedade do falar nas ruas e do ensinar português nas escolas. Motivo esse que provoca a quebra da estrutura educacional, porém não nas bases curriculares e pedagógica. A base pedagógica permanece pelo motivo o qual Romanelli (1988) recorda que:

Os Jesuítas mantiveram, além de colégios para a formação de seus sacerdotes, seminários para a formação do clero secular. Era esse o clero que atuava principalmente nas fazendas de onde ele proviera, constituído como era, de filhos das famílias proprietárias. Foram estes que formaram a massa dos tios-padres e capelães de engenho e que, por exigência das funções, foram também mestres-escolas ou preceptores dos filhos da aristocracia rural. Formados em seminários dirigidos pelos jesuítas, eles foram os naturais continuadores de ação pedagógica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina. Assim, embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita concretizados na vara de marmelo e nas palmatórias de sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual. (p.36)

Assim, o método de ensino Gramática e Tradução prevalece nivelando “a aprendizagem dos escolares ao plano uniforme das mesmas noções gramaticais” (CHAGAS, 1967, p. 49). Mesmo com outras ordens religiosas assumindo o sistema educacional tanto de Portugal quanto do Brasil, como a Ordem dos Oratorianos que após a expulsão dos jesuítas assumiram o controle da Universidade de Coimbra e as escolas de Portugal e do Brasil, o método permanece o mesmo.

Segundo Almeida (2000), ao iniciar o século XIX, a estrutura do ensino primário e secundário, no Brasil, reduzia-se às poucas aulas avulsas. O quadro educacional começa a ganhar um pouco de atenção com a chegada da Família Real em 1808. A presença da Família Real em terras do Brasil colônia provoca modificações no campo educacional. Todavia, os olhos do governo de D. João VI voltam-se para o ensino secundário e para a fundação de escolas de ensino superior. A preocupação do governo pelo ensino secundário e superior é uma preocupação pela formação da elite do país.

Para o ensino primário, foram poucas as iniciativas do Rei D. João VI, uma delas foi a fundação de escola primária no Rio de Janeiro a qual seguiria um novo método de ensino – o ensino mútuo – que de acordo com Almeida (2000):

O sistema de ensino mútuo, devido ao célebre Joseph Lancaster, tinha sido trazido da Índia para a Inglaterra pelo Dr. André Bell. Este método era conhecido na Europa desde o século XVI e recomendado por Erasmo; a aplicação dele foi feita com grande sucesso em São Ciro pela Maintenon. No século XVIII, a cidade de Orleans e as escolas anexas ao Hospício da Piedade também adotaram-no; a partir de 1814, o ensino mútuo se estendeu rapidamente na França, Suíça, Rússia e Estados Unidos, onde o próprio Lancaster o propagou. (p. 57)

Segundo Almeida (2000), o método de ensino Lancaster conhecido também como *Monitorial System* – ensino mútuo – foi desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster em 1798, quando fundou uma escola de ensino gratuito na Inglaterra. Nesse método apenas um professor era responsável por todas as aulas, nas quais os alunos eram divididos em grupos. O professor auxiliava cada grupo e contava também com o auxílio de um aluno considerado bom, o qual poderia ensinar aos demais alunos. Segundo Almeida (2000), o método é mais um sistema de ensino do que um método de ensino:

Na época em que o governo brasileiro introduziu, este sistema de instrução primária, o Brasil procurava imitar mais a Inglaterra que a França, o que se compreende facilmente; a influência inglesa havia poderosamente contribuído para tornar possível a realização da Independência (2000, p. 57)

Como visto anteriormente, a Inglaterra, berço da Revolução Industrial, necessitava, urgentemente, de mercados novos para adquirir matérias-primas para as indústrias. Por isso, ela apoiou a independência do Brasil, em contrapartida exigia o domínio econômico e cultural, transferindo o modelo educacional inglês, ressaltando com essa transferência a dominação ideológica. Entretanto, consoante Almeida (2000):

Os liberais brasileiros, propugnadores do método, pensaram então que a liberdade de abrir escolas, sem exames prévios e sem autorização, unida a um novo sistema de instrução, difundiria rapidamente, até aos mais distantes pontos do império, a necessária instrução primária às massas.

Era uma grande ilusão, porque faltava pessoal e o Estado tanto como as municipalidades não podiam fazer grandes sacrifícios orçamentários, no início da organização de um vasto império.

Vê-se bem isso em 1833, quando no relatório à Assembleia Geral Legislativa do império, Vergueiro declarou que o método de ensino mútuo não havia apresentado vantagens e que o governo não estava disposto a ampliar escolas organizadas segundo este sistema.

Às causas do insucesso do método de ensino mútuo entre nós, inerentes à situação social do Brasil neste tempo, tais como a falta de pessoal, a incúria dos pais etc., é preciso juntar aquela, já assinalada, de não se ter um edifício conveniente para a aplicação do sistema. (p.58)

Assim, parece-me que o método Lancaster marcou as limitações da estrutura do sistema educacional, que partia da falta de professores e da falta de qualificação desses professores, da falta de lugares – prédios – adequados para que as aulas pudessem ser ministradas. Parece-me que isso reflete a realidade social ou a forma de atuação educativa nessa realidade. Os decretos existiam dinamizando o ensino, mas essa dinamização não ocorria na prática, de acordo com Almeida (2000):

Entretanto, não se pode dizer que o governo tenha ficado indiferente à instrução primária, longe disso, mas as medidas tomadas, os decretos emitidos, as leis promulgadas permaneciam letra morta para a maior parte do país. (p. 59)

Muito mais do que os decretos, é no método adotado pelas aulas que o ensino se desenha. Assim, a educação brasileira permanece com marcas

profundas de abandono e de deformações do próprio processo de evolução – ou involução. A precariedade do quadro de professores reduz a qualidade do ensino que empobrece as cópias ou adaptações dos métodos de ensino. Nesse cenário, a política de ensino a qual se fazia a escola, parece-me confirmar um sistema educacional conformado com a dominação social, oposto às mudanças sociais. A educação nos modelos da política do império é uma forma de dominar. O ensino elementar não era de acesso à população baixa e, conseqüentemente, não tinha acesso ao ensino secundário e superior. Destinando a educação a uma única classe – a elite.

Assim, a língua portuguesa padronizada pelo método Gramática e Tradução permanecia restrita a uma classe como um mecanismo de preservação e reprodução das diferenças socioeconômicas. A língua portuguesa adquire, quando a escola proclama como a detentora e divulgadora, o grau de elitização – como língua de cultura, língua de *status*. E, o sistema do método Lancaster aborda a língua como uma construção do saber mútuo, essa construção é realizada por meio da inter-relação e é por meio da interação que o conhecimento é concebido. Esse método redimensiona a ação pedagógica a qual caminha para a reflexão sobre o valor da linguagem como veículo de conhecimento. Por esse motivo que o ensino de língua portuguesa volta para o método Gramática e Tradução que mantém uma política elitizadora.

As inócuas mudanças no sistema educacional do Brasil colônia e império e as inúmeras reformas educacionais, demonstram a inabilidade com as questões de ensino escolar por falta de uma política de ensino aplicada à formação de professores, desde a expulsão dos jesuítas. As palavras de Almeida (2000), escritas em 1899, registram a precariedade da formação de professores:

Criaram muitas escolas – no papel – por leis e decretos, mas o benefício que poderia resultar destas iniciativas e o progresso que deveria ser a sua consequência foram arruinados, obstados desde a origem, pela ausência de institutores, sobretudo de institutores hábeis. Dever-se-ia começar pela instrução dos professores, mas nem cogitou disto. Esta situação permaneceu até hoje, porque é muito recente, só há poucos anos que se cogitou de estabelecer timidamente as escolas normais para nelas formar os institutores e as institutoras. (p. 65)

Reforçando as palavras de Almeida, Piletti (1996) destaca que:

Durante todo o império, pouco ou nada se fez para a formação dos professores. Segundo a já citada lei de 15 de outubro de 1827 eram vitalícios “os provimentos dos professores e mestres”, e os que não estivessem capacitados deveriam “instruí-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados, nas escolas das capitais”

Resultados desses dispositivos, e do descaso a que sempre foi relegado o trabalho do professor, foi o baixo desempenho quase sempre alcançado. Na inexistência de cursos destinados à formação dos professores, estes eram selecionados com base em três condições: maioridade, moralidade e capacidade, sendo que a última, às vezes, era medida através de concurso. (p.44)

De fato, o amadurecimento do sistema educacional está relacionado com a formação do professor – política de ensino. Não é necessário aprofundar muito nessas citações, para perceber a função política da formação do professor para a manutenção e preservação da elite. As medidas políticas elaboradas pelo governo parece-me constituir um anteprojeto para as camadas populares. O ensino elementar no qual ensina-se a língua portuguesa padrão escrita para a camada da população mais baixa, economicamente, aos olhos do governo, não a retira, apenas, do analfabetismo, mas torna-a em plena igualdade política. Por isso, a política do não investimento na formação do professor pelo governo imperial acentua as diferenças sociais, culturais e econômicas, atribuindo à elite um destaque residual de cultura superior. Entretanto, Teixeira (1989) faz uma pergunta “Como se preparariam os professores para esse ensino secundário?” Ele mesmo oferece a resposta:

A tradição cegava os olhos para esta simples pergunta. A cultura humanística, suporia a tradição, iria brotar espontaneamente dos colégios secundários acadêmicos que vieram a ser criados. Alguns professores acabaram se preparando sobretudo em filosofia e língua portuguesa, e alguns raros como latinistas, mas como os historiadores, os eruditos, os ensaístas e os literatos, foram produtos do autodidatismo, funcionando os concursos competitivos para as cátedras dos colégios e escolas superiores como espécie de concurso de *agregésna* França. A França, entretanto, mantinha na universidade os estudos acadêmicos de nível superior. A cultura humanística no Brasil seria a cultura clássica a ser ministrada nos colégios secundários, mas não sendo continuados tais estudos no nível superior, não seria possível o treino para licenciar seus mestres. Na realidade, fez-se a cultura humanística como um *hobby* de aficionados, autodidatas esforçados, estudando em bibliotecas privadas tão boas e ricas que lembravam museus de colecionadores bibliográficos. Na mente desses raros espíritos é que vivia a tradição, oficial ou praticamente morta. (p. 73)

Dessa forma, a orientação do ensino no Brasil seguia para a formação da elite, no sentido que ao ensino primário competia a iniciativa privada o qual era

ministrado, como aulas avulsas, por leigos sem preparação. Já o ensino secundário, que não dependia do ensino primário, segundo Almeida (2000), também era organizado pelo sistema de aulas avulsas, sem organização de matérias e/ou séries, porém ministrado por professores com certo preparo, os quais tinham por objetivo: preparar os alunos para ingressarem nas escolas de ensino superior de Direito e Medicina fundadas pela Lei de 1827, ou nas faculdades da Europa. Por esta organização educacional, parece-me apropriado concluir que o ensino secundário e o superior passaram a ser privilegiados depois da chegada da Corte, sem causar melhoras ao ensino primário. Por isso que o método Lancaster não prosseguiu, pois garantia a gratuidade de todo o ensino – primário e secundário.

Por isso se vê e melhor compreende, que os problemas educacionais atuais deve proceder de suas raízes – uma tradição imobilizadora. Após o Ato adicional de 1834, Lei n.º 16 Art. 10 que conferiu às províncias o direito de legislar

Compete às mesmas Assembleias legislar:

2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral. (BRASIL, 1834)

A Lei transfere a responsabilidade do ensino elementar ou primário aos estados e municípios, exceto, o ensino superior que por direito cabia ao império. Por outro lado, o Colégio Imperial Pedro II, fundado em 1837, que marca a tradição do ensino secundário com raízes profundas nas humanidades, apropria o currículo escolar, no sentido de introduzir uma organização, porém mantém a metodologia do método Gramática e Tradução. Segundo Piletti (1996):

Os primeiros estabelecimentos provinciais públicos de ensino secundário foram o Ateneu do Rio Grande do Norte, criado em 1836, e os liceus da Bahia e da Paraíba, criados em 1836. No município da Corte, por decreto de 2 de dezembro de 1837, o Seminário de São Joaquim foi transformado em estabelecimento de ensino secundário mantido pelo poder central, com o nome de Pedro II. Com seus estudos organizados de forma seriada e orgânica, e fornecendo aos concluintes o grau de bacharel sem necessidade de novos exames, o Colégio Pedro II foi a primeira tentativa do poder central de organizar o ensino secundário regular nos pais. Deveria, por isso mesmo, constituir-se em modelo para os demais estabelecimentos de ensino secundário. (p. 46)

Porém, esse modelo de ensino do Colégio Pedro II seguia o padrão dos Liceus europeus que segundo Vechia e Cavazotti (2003):

Criado com a finalidade de formar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira, o Imperial Collegio de Pedro II foi considerado o “padrão” a ser seguido pelos congêneres em todo o país. [...] Os Estatutos do Imperial Collegio de Pedro II aprovados pelo Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838 foram organizados com base nos estatutos dos liceus franceses. Segundo seu criador, o Ministro da Justiça e Interino de Império, Bernardo Vasconcellos, o regulamento era uma adaptação dos que regiam os liceus da França, sendo que muitas das disposições eram cópias literais. (p.27)

O “padrão” a ser seguido pelos demais liceus e colégios era a adequação aos programas e planos de estudo do Colégio Pedro II. Por meio desses programas de ensino, o colégio exercia influencia no cenário educativo do Brasil, principalmente, pelo seu currículo que sobrepunha os interesses do ensino secundário aos interesses do ensino superior.

Não é de surpreender, por isso, que o programa de ensino do colégio se caracterizava como um programa preparatório para que o aluno pudesse ingressar em uma das escolas de ensino superior – Direito e Medicina – do Brasil ou da Europa – Coimbra ou Sorbonne. No que se refere ao estudo da língua portuguesa, segundo Vechia e Lorenz (1998), as aulas eram escassas, privilegiando o estudo da língua latina e da língua grega, segundo o regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838, art. 117 (Anexo A), a *Grammatica Nacional* estava presente somente nas 8ª e 7ª Aulas (8º e 7º ano), com cinco lições, ao passo que o estudo da *Grammatica Latina* (5 lições) e a *Latinidade* (10 lições) estavam presentes da 3ª aula a 8ª (3º ano ao 8º ano).

Compreendo, então, que o ensino de língua portuguesa não era uma exigência para o ingresso nas escolas de ensino superior, por isso sua escassez no programa do colégio Pedro II e nos currículos das demais escolas e colégios que submetiam às adequações curriculares aos do Colégio Pedro II. Segundo Fávero (2002b):

[...] vê-se haver não só na ênfase acentuada nos estudos clássicos (latim e grego) e na retórica e filosofia, mas também, um número pequeno de aulas de gramática nacional que era estudada somente nas duas primeiras séries. A razão de isto ocorrer talvez esteja na clientela a que a Instituição se dirigia: “destinado antes à preparação

de uma elite do que à educação do povo” (Azevedo, 1963, p. 572), mantém-se de acordo com os desejos dessa elite que ao entrar na escola já dominava a norma culta: assim eram mais importantes o latim e a retórica do que a gramática filosófica e nacional para a qual dois anos eram mais do que suficientes. (p. 73)

Fávero (2002b) demonstra que o conhecimento da língua portuguesa – norma culta – já era condição natural dos alunos, pois eram alunos que compunham a elite, por isso a língua portuguesa era estudada somente nos últimos anos. Somente mais tarde, segundo Vechia e Lorenz (1998), com uma reforma curricular, já no ano de 1877, o estudo do *portuguez* passou a ser estudo do 1º ao 3º ano, sem indicação de horas no programa. Ainda segundo Vechia e Lorenz (1998), na reforma de 1878, o *portuguez e literatura geral eram* estudados juntos no 7º ano sem indicação de horas. Na reforma de 1882, o *portuguez* era estudado separado da literatura e é estudo no 1º; 2º, 3º, 4º, 5º e 7º anos, mas sem indicação do número de horas.

Na reforma de 1892, segundo Vechia e Lorenz (1998), organizou o currículo por cadeiras e o *portuguez* passou a ser a segunda cadeira, sendo estudado no 1º; 2º, 3º, 4º e 5º anos, também sem indicação de horas. Em 1893, ainda como segunda cadeira, o *portuguez era* estudado no 1º; 2º e 3º ano com divisão de parte *theorica* e parte *pratica*, já no 4º e 5º ano somente o estudo *theorico – leitura e composição*. Na reforma de 1895, o *portuguez* é estudado apenas no 1º; 2º e 3º ano, mantendo a divisão de parte *theorica e pratica*. Já na reforma de 1898, o *portuguez* era estudado sem divisão de parte *theorica e pratica* no 1º; 2º, 3º, 4º ano como segunda cadeira e no 6º ano como nona cadeira. As reformas dos anos de 1912 a 1915, o programa passou a ser seriado e o ensino de *portuguez* passa a fazer parte da 1ª série/ano (3 horas); 2ª série/ano (2 horas em 1912 e 3 horas em 1915); 3ª série/ano (3 horas) e 4ª série/ano (3horas); a língua latina passou a ser estudada na 5ª série (5horas) e 6ª série (5horas). Em 1926, retorna o sistema anual e o *portuguez era* estudado no 1º; 2ª e 3º anos, sem indicação de horas. Em 1929, também sem indicação de horas, o ensino do *portuguez* era estudado nos 1º; 2º e 3º, 4º e 5º anos.

Consoante Vechia e Lorenz (1998), em 1931, retorna para o sistema seriado com indicação de horas destinadas ao português: com 4 horas nas 1ª e 2ª série e na 3ª, 4ª e 5ª série, com 3 horas. Em 1942, sem indicação de horas, o

português era estudado nas 1ª, 2ª e 3ª séries, do curso ginásial (primário) e para os cursos: científico e clássico (ensino secundário), 1ª, 2ª e 3ª séries. Já em 1951, o Colégio Pedro II ensinava o português no ginásio nas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, e no colegial nas 1ª, 2ª e 3ª séries, excluindo-o do clássico e do científico.

Parece-me que estas reformas curriculares não patenteiam a nacionalidade e nem são expressivas em ensino da língua portuguesa, pelo conteúdo gramatical que seguia a tradição da Gramática e, ainda, pelas horas ora não definidas nos currículos, ora definidas. Mas, talvez, por essa não expressividade se identifique a natureza político dessas reformas. Uma política elitizada a qual produz a ideologia sobre a língua portuguesa e os conhecimentos padronizados e normativos sobre ela, delimitando-a ao uso de uma classe dominante e excluindo as demais classes. Pois, segundo Bourdieu e Passeron (2013), somente os filhos da classe dominante (herdeiros) têm a cultura escolar como cultura familiar; e por serem herdeiros são familiarizados com a língua padrão e, por isso não necessitam de muitas aulas de língua portuguesa.

Esses conhecimentos padronizados e normativos da língua portuguesa garantem-na como língua nacional. Porém, o que a nação brasileira fala, não é a mesma língua que a escola ensina, por isso, a política curricular exige o conhecimento e o domínio do português culto – falado e escrito – como uma condição *sine qua non* para o ingresso no colégio. Daí, o aspecto elitista do currículo, o qual dominou (ou ainda domina) por muito tempo o ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras.

Mesmo sendo um ensino elitizado, o período imperial promoveu uma movimentação no campo educacional com o ensino secundário e as escolas de ensino superior, nas quais formaram os intelectuais do Brasil. Muitos dos quais foram políticos e/ou escritores: poetas, romancistas, teatrólogos e juristas. Muitos desses intelectuais políticos formulam leis e se encarregam por suas aplicações no âmbito social. No entanto, poucos fizeram para o ensino de língua portuguesa, poucos fizeram para a educação. Os intelectuais políticos estavam envolvidos com as questões político-econômicas e não com as questões educativas. As poucas escolas públicas abertas no período do imperial não recebiam a atenção do governo e nem verbas que as subsidiassem. O incentivo

maior, segundo Vechia e Cavazotti (2003) recaía no Colégio Pedro II e nas escolas e Liceus que submetiam seus programas aos programas e métodos do Colégio Modelo Pedro II.

De acordo com Vechia Cavazotti (2003), sendo o Colégio Pedro II o modelo a ser seguido pelas demais escolas de todo país, a última reforma curricular sofrida, ainda no império, foi no ano de 1881/1882. Nessa reforma era esclarecido o conteúdo curricular: gramática; leitura em voz alta e recitação de textos escolhidos pelo professor, exercícios de ortografia que contavam de cópias pelos alunos. Constava nessa reforma a utilização de uma gramática da língua portuguesa, mas, não constava um novo método. No ano de 1882, segundo Teixeira (1989), Rui Barbosa redige *A Reforma do Ensino Primário* na qual exige a reforma dos métodos ou a criação de um novo e exige a reforma do mestre. Essa reforma não obteve sucesso, mas evidenciou o problema da educação no Brasil a ser resolvido “com os pareceres de Rui Barbosa em 1882, a consideração do problema de educação como problema fundamental do país, envolvendo a formação da cultura nacional” (TEIXEIRA, 1989, p.86).

Desde os princípios, a história do ensino no Brasil reproduz um mesmo método – Gramática e Tradução. Assim, o período da Primeira República ou República Velha (1889-1930) mantém uma educação da elite, a qual privilegia o ensino secundário e superior. No tocante ao ensino superior, Teixeira (1989) considera que:

Desde o começo, limitou-se às escolas profissionais isoladas – medicina, direito, engenharia (civil e de minas) – e escolas de belas-artes. Nenhuma dessas escolas era de tempo integral, ministrando apenas cursos geralmente único, cada escola – de tempo parcial, constituindo de “aulas” de uma relação de matérias, que constituía o currículo, ensinadas isoladamente e sem outra conexão entre elas além da que pudesse decorrer de possível dependência entre os professores, a despeito do possível laço de interdependência, não havia entendimentos nem reuniões, salvo a aprovação formal dos programas individuais de ensino. (p.89)

Com esse cenário, o ensino superior manteve, durante a Primeira República, as mesmas características do período Imperial – um ensino superior profissionalizante – o qual era destinado à elite do país. Entretanto, segundo Furtado (1997) nos anos 20 a economia cafeeira começa a dar sinais de

desequilíbrio, o café começa a server todas as finanças do Brasil República. Os cafezais sufocam o desenvolvimento do país. Ainda segundo Furtado (1997), a industrialização é uma exigência econômica mundial, a qual defronta os cafezais. As novas ideias da industrialização vigoram no setor econômico.

Em São Paulo, as novas classes dos industriais e dos operários, movimentam novas ideias. A educação começa a ser reivindicada. Segundo Piletti (1996) na década de 20, houve várias reformas estaduais como: em São Paulo (1920), promovida por Sampaio Dória; no Ceará (1923), por Lourenço Filho; na Bahia (1925), por Anísio Teixeira; em Minas Gerais (1927), por Francisco Campos, e no Rio de Janeiro (1928), por Fernando Azevedo. Esses momentos de reformas proporcionaram ao ensino uma articulação entre os graus – primário, secundário e superior – e um desenvolvimento das ideias modernas, as quais contemplavam uma atuação maior do professor.

Por outro lado, essas transformações educacionais exigiam professores capazes para essa atuação. E, por esse motivo: o da capacitação de professores que, segundo Nelson Piletti (1996):

O curso normal do Distrito Federal também foi reformulado, com base nos princípios gerais da reforma, enfatizando-se a finalidade profissional, ao mesmo tempo em que se aprofunda a cultura geral, base da cultura profissional. Para tanto, a reforma organizou bibliotecas para os professores, estabeleceu prêmios para estimular a literatura pedagógica, criou o intercambio interestadual e internacional etc. (p. 65)

Essa reformulação do curso normal demonstra a necessidade dos professores terem mais literatura pedagógica para atenderem as novas necessidades da urbanização e da industrialização. Reponta, aqui, a natureza política do ensino, segundo Piletti (1996), as reformas são exigências não de uma elite do café-com-leite, mas dos progressistas modernos embalados pela modernização e pela industrialização do país. As reformas enfatizam a profissionalização do ensino, estendido para a população. Exigiam um sistema educacional popular e não de uma erudição, segundo Teixeira (1989), com raízes profundas nas escolas dos jesuítas, pela presença do latim e do grego no currículo do colégio Pedro II e pela “antiga tradição de que a universidade

preparava para o ofício da profissão, pelo qual chegaríamos à cultura ... A escola superior preparava o homem culto” (TEIXEIRA, 1989, p. 85).

Os políticos industriais viam o problema da escolaridade popular como um elemento oportuno a ser incorporado em seus discursos. A educação do povo passa a ser debatida em âmbito político, social e educacional, segundo Soares (1986) “desde então, e até hoje, diagnósticos e propostas de educação popular têm estado sempre presentes no discurso político” (p. 8). Ainda, segundo Soares (1986):

As expressões “igualdade de oportunidades educacionais” e “educação como direito de todos” tornaram-se, no Brasil, lugares-comuns, num repetido discurso em favor da democratização do ensino, discurso que não foi interrompido nem mesmo durante os regimes autoritários, antiliberais e antidemocráticos dos períodos 1937-1945 (Estado Novo) e 1964-1985. (p. 8)

Seguindo essa “igualdade de oportunidades educacionais”, segundo Piletti (1996), em 1931, o Ministro Francisco de Campos promoveu a reforma do ensino por Decreto n. 19.890 - de 18 de abril de 1931 (Anexo B), no qual distinguia pelo Art. 2º O ensino secundário em: Fundamental e Complementar. Com essa reforma o ensino do português é ministrado em todos os anos do curso fundamental e conforme o decreto, as Faculdade de Educação, Ciências e Letras passaram a regular as matérias do curso complementar e secundário.

Dessa forma, a escolha do conteúdo programático de língua portuguesa para os anos do curso fundamental estava a cargo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e os métodos para aplicação desses conteúdos seriam revistos pelo Ministério da Educação e Saúde. Porém as faculdades não estavam tão bem preparadas, porque segundo Teixeira (1989):

A realidade, entretanto, foi que as faculdades de filosofia, ciências e letras, mergulhadas no contexto do ensino superior brasileiro de escolas profissionais, separadas e independentes, acabaram por fazerem escolas normais de preparo do magistério secundário. (p. 108)

Conforme a visão de Teixeira (1989), não me parece, entretanto, que a Reforma de Campos (1931) iria modernizar o ensino de língua portuguesa. Segundo Teixeira (1989), a faculdade não tinha uma experiência em formar

docentes, essa formação estava a cargo do colégio Pedro II; e por isso, inicialmente, continuaram com a mesma metodologia e os mesmos enfoques gramaticais. Segundo Naro (1976), “na área linguística, nenhuma das marcantes figuras da geração passada estudou na Europa ou nos Estados Unidos” (p. 70), isso demonstra o motivo da continuidade do método de ensino, mas, segundo Naro (1976), além, do não contato direto com os professores europeus ou estadunidenses, tinha ainda a dificuldade de adquirir livros importados de linguística, favorecendo o enfoque gramatical no ensino de língua portuguesa.

Em 1934, segundo Vicentino e Dorigo (2001), foi promulgada a Nova Constituição (Anexo C), na qual contém um capítulo destinado à educação. Por essa constituição, o governo assume o planejamento do sistema educacional, assume a elaboração dos planos nacionais de todos os níveis, assume a elaboração das diretrizes da educação e assume a fiscalização, a supervisão da execução dos planos. Conforme Soares (1986), o novo sistema educativo é construído pela centralização das competências, no entanto, esse novo sistema educativo não eliminava as desigualdades sociais, as quais eram refletidas em sala de aula. Para Soares (1986), “as desigualdades sociais têm, pois, origens econômicas, e nada têm a ver com desigualdades naturais ou desigualdades de dom, aptidão ou inteligência” (p. 12). Mas, a escola reforça as desigualdades sociais originárias das relações econômicas, na aula de português - língua nacional e oficial reafirmando a política de *status* da língua. O ensino da norma padrão culta da língua portuguesa prestigia os já habituados a esta norma e, desprestigia os não habituados, “na verdade, são julgamentos *sobre os falantes*, não sobre a sua fala” (SOARES, 1986, p. 42).

Essa postura em sala de aula de língua portuguesa, segundo Soares (1986), estigmatiza os falantes e suas variações linguísticas, não-padrão, com suas condições sociais. A escola reforça essa condição, por manter ainda a ideologia da classe dominante já indicada por Bourdieu e Passeron (2013). Somente, transformações teóricas e metodológicas, na formação do professor de língua portuguesa, podem gerar uma nova prática pedagógica. Porém, conforme Naro (1976), a Faculdade de Letras mantém o mesmo quadro de

disciplinas do colégio Pedro II, mantendo sempre um privilégio de um saber humanístico elitizado.

Segundo o projeto pedagógico do curso de Letras da Universidade de São Paulo (USP), no ano de 1934, pelo Decreto nº 19, 398, de 11 de novembro de 1930, funda a Universidade de São Paulo (Anexo D). Considerando a necessidade da formação de profissionais atribui à área de Letras as disciplinas que são apresentadas no artigo 9º, na Seção de Letras que abrange as seguintes cadeiras fundamentais: 1) Linguística; 2) Filologia Comparada; 3) Filologia Portuguesa; 4) Literatura Luso-brasileira; 5) Língua e Literatura Grega; 6) Língua e Literatura Latina; 7) Língua e Literatura Francesa; 8) Língua e Literatura Inglesa; 9) Língua e Literatura Alemã; 10) Técnica e Crítica Literária. Por essas disciplinas apresentadas para o curso de Letras, compreendo que os estudos filológicos da língua portuguesa e o estudo das línguas clássicas – Grega e Latina, somadas às literaturas legitimam a tradição pedagógica do método Gramática e Tradução.

Os professores seguiam a tradição dos estudos da língua portuguesa no Brasil, os quais, segundo Naro (1976), se concentraram em três campos “a história e a filologia do português; o estabelecimento da língua padrão no Brasil, e a dialetologia brasileira” (p.47). Com esses campos de estudos, o ensino da língua portuguesa concentrava em uma linguística histórica, e, talvez, por essa razão a língua padrão era abordada com bases ideológicas, metodológicas e lingüísticas da tradição gramatical. Segundo Naro (1976), “no Brasil o português é o principal tema de estudo da Linguística, mas prevalecem os interesses históricos no nível científico: daí a atitude “unitária.” (p. 36). Conforme Naro (1976), nos anos 30 os estudos históricos caminharam para os campos da: dialetologia; problema da língua-padrão direcionados para a fonética e lexicografia, porque o estudo da Linguística, ainda, não ocupava um lugar de destaque no currículo:

O primeiro curso completo de linguística foi iniciado na Universidade do Distrito Federal (Rio de Janeiro, criado em 1935. A linguística considerada como conhecimento básico para professores de língua e para estudantes interessados em crítica literária. Era assim incluída entre as humanidades e, como tal, ensinada durante dois anos até 1939, quando a universidade foi fechada pela administração municipal.

Joaquim Mattoso Câmara Jr. era o responsável pelos cursos de linguística, sendo mais tarde, em 1950, convidado de novo para lecionar linguística na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Rio de Janeiro). Nesse ínterim, tinha ele publicado um livro sobre o assunto (1941), atualmente na sua quarta edição, que durante algum tempo foi o único manual existente em português. O autor foi influenciado a princípio pela escola francesa de linguística, através de George Millardet, professor visitante na Universidade do Distrito Federal. Mais tarde, ele estudou nos Estados Unidos sob a orientação de Roman Jakobson e Louis Gray. [...] O autor tentou divulgar no Brasil as ideias linguísticas de Edward Sapir, traduzindo a sua obra *Language* e editando uma relação de trabalhos sob o título *de Linguística como ciência* (1961) tomado do primeiro trabalho da antologia (em inglês, “*The state of linguistics as a Science*”). Essas publicações marcaram a origem de um novo interesse pela linguística no Brasil. (p.49-50)

Assim, as ideias da Linguística são divulgadas no Brasil pelos trabalhos de Mattoso Câmara Jr, porém outros estudiosos, segundo Naro (1976), podem ser citados pelos seus estudos linguísticos: Rodrigues e Elia. Segundo Naro (1976):

Inversamente a Mattoso Câmara, cujas tendências se ligam mais tarde ao Círculo de Praga, aos conceitos saussurianos e à filosofia linguística de Sapir. Rodrigues afilia-se ao mecanicismo de Bloomfield. Por sua vez, Sílvio Elia mantém-se afastado de qualquer tipo de estruturalismo, quer americano, quer europeu. Ele é principalmente um discípulo de Vossler, encarando a linguística como pensamento filosófico mais que ciência empírica.

O aprofundamento dos estudos fonêmicos, de acordo com Naro (1976), afastou as concepções iniciais sobre a língua falada no Brasil, antes com um enfoque fonético. Então, os estudos da língua portuguesa adquiriam a riqueza fonêmica das vogais do português do Brasil, demonstrando a variedade de timbres, o que diferencia, profundamente, do timbre de Portugal. Entretanto, em conformidade com Naro (1976) “A fonética tradicional manteve a sua posição de domínio, e o teor e as implicações da abordagem fonêmica ainda não são bem entendidas pelos brasileiros.” (p. 52). O estudo descritivo do português do Brasil, “ficou relegado a uma posição secundária” (p. 52). De acordo com Naro (1976), os estudos históricos da língua portuguesa “atingiram uma dimensão mais profunda e mais ampla” (p.53).

Os autores de estudos históricos que mais se destacaram nesta área são citados por Naro (1976), a saber: Ismael Coutinho, Serafim da Silva Neto;

Gladstone Chaves de Melo e Sílvio Elia. Ao expor os trabalhos desses autores, Naro (1976) critica-os por estes “deformarem a verdadeira natureza do problema” (p. 56). Naro (1976) chama-os de deformadores, por eles não levarem em conta que a diferença entre o português do Brasil com o de Portugal deve-se ao fator geográfico, “deve-se levar em conta uma evolução estrutural divergente devido à separação geográfica e ao ambiente social diferente” (NARO, 1976, p. 56). Compartilhando com a mesma visão de Naro (1976), Orlandi e Guimarães (2001) expressam que:

A desterritorialização do português de Portugal desloca com efeito seu campo de validade inicial e o destitui de sua posição dominante com vocação universalizante. Por sua historicização em um outro território, o Brasil, o processo de constituição da língua portuguesa se refere não a um modelo estático exterior a seu campo de validade, mas a seu uso real em um novo espaço-tempo de práticas de linguagem. (p.35)

Parece-me que não há dúvida de que o deslocamento territorial seja um dos fatores principais para a formação do português do Brasil, entretanto, mesmo com as críticas de Naro (1976), esses estudiosos são fontes básicas para o estudo da língua portuguesa e foram e, ainda, são fontes para a formação dos professores de língua portuguesa no Brasil. Caminhando para o ensino de português, Naro (1976) aponta que “o ensino do português nas universidades brasileiras é principalmente de caráter filológico e frequentemente confunde com estudo literários.”(p.58), demonstrando a forte tradição do Método Gramática e Tradução. E para essa tradição Naro (1976) aponta os professores: o jesuíta Augusto Magne, professor de filologia românica na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e Álvaro Ferdinando Sousa da Silveira, professor de português também na Faculdade Nacional de Filosofia da universidade do Brasil, cujos estudos eram feitos puramente filológicos em textos clássicos, para reafirmar a tradição pedagógica no Brasil.

Estou agora em condição de esclarecer que, toda essa tradição, histórica e filológica, demonstrada por Naro (1976) e pelo currículo do curso de Letras, indica a política de ensino reprodutora da cultura dominante, o que explica a evolução lenta da Linguística nos currículos das universidades brasileiras. A Linguística, como se vê, foi colocada em segundo plano, o que reduziu a sua

influência no ensino, o qual manteve a tradição de método e de pensamento sobre a língua falada e língua escrita. Segundo Naro (1976):

Essa situação geral atribui à linguística um lugar subordinado nos currículos, reduz o alcance de seu ensino e forçosamente enfatiza as ideias antigas e errôneas que consistem em considerar a linguística como auxiliar da filologia e da crítica literária. Dentro desse quadro geral, existe pouca possibilidade de se desenvolverem os novos caminhos que deram à linguística descritiva seu caráter verdadeira e rigorosamente científico. (p.63)

Essas observações descrevem o atraso que o ensino da linguística sofreu no Brasil e sendo as universidades responsáveis pela indicação dos conteúdos de língua portuguesa no ensino primário e secundário, segundo a reforma de Campos, o ensino escolar reflete a tradição filológica, reforçada pelo método Gramática e Tradução, o qual permanece a mesma ideia linguística. Consoante Orlandi e Guimarães (2001):

Quando falamos de ideias linguísticas, referimo-nos à definição da língua, à construção de um saber sobre a língua, à produção de instrumentos tecnológicos que lhe são ligados e também à sua relação com a história do povo que a fala (p.32).

De fato, a definição que se faz da língua concebe a forma de ensiná-la. Se a língua é definida como norma, baseado em autores clássicos, a prática pedagógica padroniza a língua em regras do padrão culto, do bem falar e do bem escrever. Se a língua é definida como uso, a prática pedagógica concebe as formas de expressão como adequadas e inadequadas aos contextos de uso. Essas formas de definição da língua implica as distinções entre Gramática tradicional e Linguística. A Linguística considera as formas faladas e escritas não pertencentes ao mesmo sistema por seguirem regras de uso específicas, enquanto a Gramática Tradicional, mantém a escrita e fala no mesmo sistema, por isso a insistência em falar como se escreve, reforçando a cultura dominante.

A separação entre língua e indivíduo foi realizada por Ferdinand Saussure (1916) o que possibilitou a sistematização da língua social por ser considerada homogênea e estática. E, a fala que é individual, heterogênea não está sujeita à descrição sistemática. Essa separação entre língua e fala possibilitou o estudo da língua como um sistema, no qual os signos linguísticos são definidos pela

relação ou de equivalência ou de oposição com outro signo linguístico. Essa relação entre os signos linguísticos, Saussure definiu de estrutura. A partir do estudo de Saussure outros autores como Bloomfield (1950) e Chomsky (1957)) utilizam a palavra derivada Estruturalismo para indicar uma abordagem que analise a língua em sua relação estrutural.

Na década de 50 do século passado, nos Estados Unidos, os trabalhos de Leonard Bloomfield (1950) inauguram o estruturalismo norte-americano que se resume, no estudo de elementos que compõem determinadas línguas. O modo como eles, os elementos, se estruturam internamente e as restrições que caracterizam suas combinações para formar os sintagmas, caracterizam o estruturalismo de Bloomfield. Já o linguista, também, americano Chomsky (1957) propôs que a gramática de uma língua fosse uma Teoria de Sentenças. A teoria tenta entender como os enunciados funcionam e, como as categorias gramaticais combinam e se integram ao sintagma. Essa teoria ficou conhecida como Linguística Gerativa ou Gramática Gerativa. De acordo com Chomsky (1957), a capacidade de falar e entender línguas é um resultado de um dispositivo inato, portanto, interna ao organismo humano (cérebro/mente) que constitui a competência linguística de um falante. A disposição inata da competência linguística é conhecida como Faculdade da Linguagem, sendo as línguas analisadas não como um comportamento social, mas sim, como uma faculdade mental natural.

Conforme Naro (1976), todos esses estudos linguísticos, no Brasil, passaram a ser estudados nas faculdades de Letras a partir da década de 60. De acordo com Naro (1976), somente em 1962, a disciplina Linguística passa a fazer parte do quadro das disciplinas obrigatórias nos cursos de Letras do Brasil, deixando de ser, segundo plano. Mas até lá, muitas reformas educacionais foram traçadas, muitas leis foram votadas e o ensino tradicional de língua portuguesa embalado nas redes tradicionais permanece adormecido nas paredes das escolas brasileiras.

No cenário político, novas transformações causam transformações no sistema educacional. Estado Novo (1937-1945), Nova Constituição, *art. 73 - O Presidente da República, autoridade suprema do Estado, dirige a política interna*

e externa, promove ou orienta a política legislativa de interesse nacional e superintende a Administração do País. (BRASIL, 1937). O presidente Getúlio Vargas, com essa autoridade, centraliza todo o poder e passa a comandar o país como um ditador. Porém, a educação precisa acompanhar as novas necessidades da industrialização, por isso, segundo Piletti (1996), o ministro da Educação, Gustavo Capanema, propõe uma nova reforma do ensino. Essa reforma, novamente, direcionada para o ensino secundário, conforme o Decreto-Lei n.4244 – de 9 de Abril de 1942 (Anexo E), adquire nova distribuição de matérias para o ensino clássico e científico

Com essa reforma de Capanema, o português passa a ser ministrado em todas as séries de todos os cursos – ginasial; clássico e científico – nota-se, todavia, que não é por estar em todos os cursos que se se trata de uma preocupação com a língua, mas de formar, conforme do decreto, “personalidade integral do adolescente e elevar a consciência patriótica e humanística” (BRASIL, 1942). Em comparação com a Reforma de Campos (1931), houve o aumento do Latim estudado em todos as séries do curso ginasial e do clássico, retornando, então, ao ensino humanístico do Colégio Pedro II. Isso porque, o Colégio era a referência dos estudos filológicos das gerações anteriores. Alguns autores das gramáticas, dos compêndios, dos manuais e das seletas eram todos professores do Colégio, que os incentiva à produção do próprio material pedagógico.

Ao findar o domínio Vargas, as condições democráticas ressurgem no período de 1945 a 1964, no campo educacional é promulgada a Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Anexo F). Essa lei amplia o acesso à escola pública e gratuita, o que proporcionou um novo compromisso com a educação. Segundo a Lei 4.024/61, o sistema de ensino passa a ter: Educação pré-primária – menores e até sete anos, escolas de maternal ou jardins de infância; Primário: sistema seriado em quatro anos; Ensino Médio: com dois ciclos – ginasial e colegial – sendo que, o ciclo ginasial, com 4 séries e o colegial, com 3 séries. O Ensino Superior: agrupado em Universidades e com a cooperação de Institutos de pesquisa, com cursos de: Graduação, pós-Graduação e especialização e extensão.

Também em 1961, de acordo com Piletti (1996), um novo método surge, em Recife, o método do professor Paulo Freire que era aplicado para a alfabetização em Recife. O método se estende, em 1962, para João Pessoa. De acordo com Piletti (1996) o método Paulo Freire, como ficou conhecido, é a adequação do ensino ao meio que os alunos vivem. O método foi implantado em 1963, no Programa Nacional de Alfabetização, mesmo obtendo bons resultados, ele não foi levado para as salas de aulas regulares das escolas e não era utilizado como estudo prático nas faculdades de Letras por questões políticas, já que o método estimula uma visão crítica do mundo e estimula a participação ativa do ser na sociedade confrontando com a política de status da língua.

Em 1962, ocorre mudanças no currículo do curso de Letras, conforme o projeto pedagógico da USP (Anexo G), o curso de Letras passa a ter um currículo mínimo Federal composto por cinco matérias obrigatórias as quais são:

Em 1962, o Parecer do CFE acima citado alterou radicalmente a organização dos cursos de Letras no Brasil. De um lado, estabeleceu que os estudantes poderiam bacharelar-se ou licenciarse em Português e respectivas literaturas; numa Língua Estrangeira Clássica ou Moderna e respectivas literaturas ou em Português e respectivas literaturas e numa Língua Estrangeira Clássica ou Moderna e respectivas literaturas; de outro, criou o chamado Currículo Mínimo Federal, composto de cinco matérias obrigatórias (Língua Portuguesa, Língua Latina, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Linguística) e mais três escolhidas dentro de um elenco (na USP, escolheu-se Teoria Literária para todas as habilitações e Cultura Brasileira, dada sob a forma das disciplinas Língua Tupi e Toponímia, e Filologia Românica para a habilitação em Português, e Língua Estrangeira Clássica ou Moderna e respectivas literaturas para as demais habilitações). O espírito do parecer era estabelecer a existência de um Curso de Letras com diferentes habilitações. Na USP, criaram-se, então as habilitações em Português, Latim, Grego, Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, Alemão, Sânscrito, Armênio, Chinês, Hebraico, Japonês e Russo. Em 1970, cria-se o Bacharelado em Linguística, que passaria a funcionar a partir de 1972.

Essas cinco matérias do currículo mínimo - Língua Portuguesa, Língua Latina, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Linguística – demonstram que a formação dos professores de língua portuguesa configura, ainda, os estudos filológicos associados aos estudos linguísticos. Os estudos linguísticos apontam os vínculos entre a língua e a sociedade, fazendo com que a língua em uso seja analisada. Com a análise da língua em uso pelo curso de Letras, a língua portuguesa ganha uma nova aplicação no processo educativo – a

oralidade – as variações de falares (regionais) são estudadas com o foco na comunicação.

Passando, novamente, para os acontecimentos políticos, o Brasil cai em um período de autoritarismo, provocado pelo Golpe Militar de 1964 que se estende até o ano de 1985. Novas reformas, novas Leis são implantadas. Segundo Piletti (1996) em 1968, a Reforma Universitária Lei n. 5540/68; em 1969, com o Decreto-Lei n. 477/69 e, em 1971, com a Lei 5.692/71 que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Mas, conforme Piletti (1996), todas essas leis impedem os avanços populares conquistados pelo ensino primário e secundário; impedem a expansão das Universidade Públicas em todo país e reformulam a estrutura universitária, retirando vagas das universidades públicas e promovendo os vestibulares. De acordo com Piletti (1996), para o ensino primário e secundário reformulam os currículos e promovem, também, exames para o ingresso no ensino ginasial. A reforma curricular constitui uma simplificação das matérias e transformação do segundo grau em um ensino profissionalizante e não mais humanístico. Todas essas ações são consequências de uma política de ensino, intencionalmente neutra (sem atar-se com nenhuma classe) para ocultar a função reprodutora do ensino e legitimar as desigualdades sociais.

A matéria língua portuguesa passa a ser chamada de *Comunicação e Expressão* conforme a *Lei. 5692/71 de Diretrizes e Bases, Capítulo I art.4º § 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. (BRASIL, 1976, p. 24).*

Neste período de autoritarismo que o Brasil atravessava, as faculdades de Letras já envolvidas com as teorias linguísticas, suscitam um novo pensar sobre o atuar no ensino de língua portuguesa, com a consciência de:

Uma prática de ensino em que o fundamental não é cumprir rituais ou transmitir conteúdos, mas educar. Aí está o cerne da questão: num ensino em que se favorecem a observação, a reflexão e a criatividade e a crítica dos papéis do docente, do aluno, da burocracia escolar e dos materiais didáticos resultam modificados (ILARI, 2003, p. 21)

Porém, Ilari (2003) enumera fatores que pesaram para que, nesse período, o ensino de língua portuguesa não alcançasse um bom desempenho:

Procura-se às vezes responsabilizar a Linguística, cujas ideias começaram a atingir os livros didáticos e os professores secundaristas nos anos 60, pelas condições lastimáveis do ensino de língua portuguesa materna, nas escolas públicas do primeiro e segundo graus. Adotar essa atitude é perder de vista que o ensino vai mal como um todo, e que há razões “extra-curriculares de peso: a proliferação e mercantilização das faculdades particulares de Letras e o gigantismo das oficiais, dois processos aparentemente desastrosos e irreversíveis, patrocinados irresponsavelmente nos anos 60 e 70 pelas autoridades educacionais; o aviltamento dos salários, da carreira e das condições de trabalho dos professores secundários, que os colocou em dependência absoluta com relação ao livro didático, e fez desaparecer a prática de preparar aulas; a enorme ampliação da rede de ensino em termos de clientela, sem uma expansão paralela dos investimentos necessários para seu funcionamento; a implantação de uma mentalidade tecnocrática nos vários níveis de decisão, que tem multiplicado reformas curriculares intermitentes e sem critérios. Há também quem aponte casos de um uso irresponsável da Linguística, por exemplo sua redução de jargão, de que se lança mão para justificar qualquer afirmação estapafúrdia sobre fatos da língua. Estas críticas apontam para um problema real [...] nenhuma ciência (aliás, nenhuma lei, nenhum código de ética) está a salvo de aplicações abusivas; não pode julgar um corpo de doutrina pelos abusivos que se praticam contra ele ou em nome dele. (p. 18-19)

Segundo Ilari (2003), há fatores que contribuíram para um declínio do ensino de língua portuguesa e que um deles é o abuso da linguística em sala de aula. Como se vê, não é fácil aplicar uma teoria lingüística em sala, com coerência e com habilidade, em outras palavras, com conhecimento claro e consciente. Ora, é preciso não esquecer que, a aplicação de uma teoria requer outros conhecimentos, guiados para a ação (aplicação) prática de ensino-aprendizagem da língua. A tendência dessa aplicação voltada para a linguística começou a ser utilizada, ainda, nos anos 50, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos, e passou a ser conhecida com Linguística Aplicada (LA). Essa Linguística Aplicada com sentido de aplicadora chega ao Brasil, nessa década de 70, segundo Almeida Filho (2009) “No Brasil, o termo LA apareceu ainda nessa acepção aplicadora na iniciativa do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua da PUC-SP a partir de 1970.” (p. 13).

Parece-me, portanto, que a Linguística Aplicada atua em outro paradigma de uma aplicação da Linguística, isso porque, a aplicação de uma teoria da Linguística é para a resolução de um problema no ensino ou para a descrição de

um fenômeno lingüístico, mas, segundo Almeida Filho (2009), a Linguística Aplicada é uma área da Linguagem, é uma área de investigação aplicada e tem como foco o uso da linguagem, não apenas no processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar, mas, também, nas práticas sociais. Desse modo, a definição de Almeida Filho (2009) para a Linguística Aplicada é “ciência aplicada (interdisciplinar, em muitos casos), cujo objeto é o problema ou a questão real de uso de linguagem colocados na prática social dentro ou fora do contexto escolar.” (p. 23). Pela definição de Almeida Filho, pode-se encontrar, então, o paradigma que sustenta a Linguística Aplicada e a difere da Linguística: pela natureza aplicada; interdisciplinar e linguagem do ponto prático.

Cumpre-me dizer que a problemática do ensino de língua portuguesa nas escolas públicas é inspirada em uma filosofia educacional elitizada, e por essa educação segue uma metodologia que relaciona o desempenho do aluno de acordo com a classe social-econômica, reforçando as desigualdades sociais. Sendo assim, a escola mesmo utilizando as teorias linguísticas, não alcança bons resultados, isso porque, as teorias são levadas para as salas de aulas, utilizando o mesmo método tradicional. Proporcionando aos alunos uma aprendizagem de adequação a um nível social, não para adquirirem a variante língua-padrão para usarem-na, adequadamente, em contextos sociais. Neste aspecto, Almeida Filho (2009) nos esclarece que:

Não se trata, na verdade de ensinar uma língua a quem não a possui. [...] o ensinar a reconhecer-se numa variante (valorizando-a) e se possível, o permitir que o aluno transite por mais variante e, principalmente, por uma variante padrão de prestígio em estilos e níveis de formalidade diversos.

Para transitar é preciso fazer/ter experiência que aprofundem a percepção da língua e permitam o aperfeiçoamento dos aprendentes enquanto cidadãos na linguagem. Para “ensinar” português (=aperfeiçoar nos alunos sua percepção e comando da L) será preciso pensar um método de fazê-lo. (p. 64)

Desde a entrada da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, em cursos de Licenciatura em Letras seja com disciplinas as quais abrem o contato com as teorias de ensino e aprendizagem; ou em cursos de pós-graduação os quais focam na formação de professores-pesquisadores sobre os processos de ensinar e aprender línguas, que as questões sobre os processos de ensino-aprendizagem em Língua Estrangeira, estão sendo refletidos e pesquisados no

próprio contexto de sala de aula. Estas pesquisas geraram mudanças educacionais e metodológicas que podem ocasionar teorias. Da mesma forma, pesquisas em LA sobre o ensino-aprendizagem em Língua Materna - LM vem aumentando o que pode proporcionar mudanças na forma de ensinar e aprender a língua portuguesa materna. Entretanto, segundo Moita Lopes (1996):

Embora haja um interesse crescente por pesquisas na área de LM, a maior parte da pesquisa, fora dos programas de LA, é ainda realizada na forma de aplicação de linguística. Isto, na minha opinião, causa danos consideráveis aos possíveis desenvolvimentos em educação em LM, já que é difícil perceber que contribuição a linguística pode dar a questão que estão além de sua abrangência (isto é, a natureza da aprendizagem em contextos formais, aspectos sociopolíticos da educação linguística etc.). [...] Grande parte do trabalho nesta área trata somente de análises da linguagem como produto e das implicações destas análises para o ensino de LM. [...]. No momento, a polarização é tal que a LA no Brasil é frequentemente equacionada com pesquisa em LE enquanto a pesquisa em LM é normalmente vista como a área de pesquisadores em linguística. (p.30-31)

De acordo com Moita Lopes (1996), pesquisa em Língua Materna – LM – fica restrita à área de Linguística, o que ocasiona “danos consideráveis aos possíveis desenvolvimentos em educação em LM”. A formação do professor de língua portuguesa, como vemos ao longo dessa seção, não tem recebido ações incentivadoras governamentais desde a colônia, mas de maneira específica “a formação do professor pesquisador na pós-graduação *strictu sensu* produz a longo prazo de iniciativas transformadoras do corpo docente profissional que se ocupa do ensino de língua.” (ALMEIDA FILHO, 2009, p.52), solidificando um ensino de língua portuguesa apropriado em teorias que podem ser praticadas em múltiplas condições de ensino-aprendizagem.

Os acontecimentos políticos em 1985 findam o período de autoritarismo do Regime Militar, o Brasil arrasado, economicamente, encontrou forças para reivindicar seus direitos perdidos. Em 1988, foi promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil, a qual resguarda o direito à educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.
 (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DE BRASIL. 1988. p. 123)

A Constituição de 1988, defendendo a igualdade de condições, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, valorização do profissional e gratuidade do ensino garante uma política de ampliação e fortalecimento da rede pública de ensino em todo o país. Sendo, também, garantido à universidade cumprir o papel de promotora do ensino-pesquisa e extensão, o qual tem compromisso social e sua transformação.

Baseada, nesses princípios, em 1996, a Lei Darcy Ribeiro 9.394/96 estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional, que garante:

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 caminha para a liberdade democrática, oferecendo condições no sistema educacional para que o ensino atinja a qualidade para todos os brasileiros de todos os brasis. Entretanto, não basta os brasileiros terem acesso à escola, é necessário o

envolvimento de todos os agentes do processo educacional – professores, alunos, pais, diretores, funcionários, a sociedade – para construir e implantar uma política de ensino que atinja a qualidade, a igualdade e a liberdade; fundamentais a uma sociedade justa.

Parece-me que desde a chegada dos jesuítas no Brasil, o ensino de língua portuguesa foi estruturado em uma política de ensino que reforça a condição ideológica da classe dominante. Passando por acontecimentos econômicos, políticos e sociais, a política de ensino continua elitizadora e continua produzindo ideologias sobre a língua portuguesa, gerando os conhecimentos padronizados e normativos sobre ela, garantindo a língua nacional. Essa política de ensino exige o conhecimento e o domínio do português culto – falado e escrito – excluindo da sala de aula os falares da nação brasileira. Porém, com a entrada da Linguística e da Linguística Aplicada nos cursos de Letras as transformações teóricas e metodológicas, na formação do professor de língua portuguesa, puderam gerar mudanças curriculares, mas não no sistema educacional que continuava e, talvez, continua gerando a ideologia de uma classe dominante, por meio de uma política de ensino reprodutora de uma cultura elitizadora.

Pouco a pouco, nessa seção foi sendo traçado o bordado do ensino de língua portuguesa no Brasil. Bordei os traços com a luz obscurecida ainda pela distância do tempo, podendo, novamente, chegar às falhas, ou ser condenada pela ignorância de alguns riscos. Entretanto, justifico-me. Segui o traçado dos riscos antigos, para tornar visível o bordado do ensino de língua portuguesa no Brasil. E, para atingir o tornar-se visível, também, cometi alguns cortes nas linhas históricas, reduzi alguns pontos, os quais podem estar sujeitos a retoques ou retificações futuras. Justifico-me, com prudência, que algumas omissões explicativas, nessa seção, foram-me necessárias, contudo algumas serão retomadas no capítulo 4, outras foram omitidas, por pertencerem aos riscos de outros bordados e, não ao do ensino. Tais justificativas, estendo-as, também, pela escolha dos autores nessa seção. Assim, como nas outras seções, tenho consciência que farei ampliações e, conscientemente, fecho esta seção, mas ainda não este capítulo.

Efetivamente, reconstituir os fatos históricos econômicos e políticos e educacionais sobre o Brasil, não me foi uma tarefa fácil. Foi difícil e complexa. Mas, acentuo que foi demasiadamente importante e enriquecedora para a pesquisa relatada nesta dissertação. Na persecução do estudo sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, a trajetória histórica da origem e da evolução da língua portuguesa e a trajetória da língua no Brasil, somada ao seu ensino explicam, à luz de suas próprias histórias, a construção política e econômica que sustentaram a língua em uma política de ensino.

A enunciação dessas trajetórias trouxe à baila as dimensões do ensino, orientando-me sobre os efeitos de uma política de *status* elitizada que resulta no estabelecimento de uma norma-padrão para o Brasil. Esses efeitos, à luz da teoria hermenêutica, que não pode ser olvidada, favoreceram uma política de ensino também elitizada, sem preocupação com o ensino primário para a população pertencentes a outras classes. É claro que esses efeitos e ações de ensino, como em tudo mais que diz respeito ao ensino, entrecruzaram os interesses econômicos que movem o país e esses interesses econômicos geram as desigualdades sociais as quais emergem e são perpetuadas nas ruas, nos lares, nas instituições, nas escolas e nas universidades.

Não se surpreende que nesse capítulo, a história externa do Brasil elucida a história interna do ensino de língua portuguesa, mas essa elucidação só foi possível pela Historiografia que me brinda com a possibilidade de reunir as outras áreas de outras ciências sociais, proporcionando a interpretação para os movimentos políticos, sociais, linguísticos em cada momento histórico do ensino do Brasil.

Nas páginas que se seguirão, indicarei a metodologia utilizada por essa pesquisa, para se obter os resultados conclusivos extraídos desse capítulo. Agora, fecho esse capítulo, para iniciar um novo o capítulo, o metodológico

Capítulo 3

Metodologia da Pesquisa

Este capítulo está dividido em 7 seções: Na primeira seção 3.1, intitulada: A pesquisa histórica, apresento a abordagem metodológica utilizada na investigação da história do ensino de língua portuguesa no Brasil e das vozes dos participantes; na seção 3.2. Dois Métodos Históricos e uma escolha, descrevo os métodos e faço uma escolha; na seção 3.3 apresento o contexto da pesquisa; em 3.4 apresento os participantes; na seção 3.5. os instrumentos utilizados na coleta dos dados; em 3.6 os procedimentos para realizar a coleta de dados e análise; e em 3.7 as orientações para o desenvolvimento da pesquisa.

3.1 A pesquisa histórica

Nos últimos anos o abandono dos estudos voltados a uma perspectiva histórica em Linguística Aplicada – Área da Linguagem a qual estuda a linguagem em práticas sociais – parece-me insinuar certo desequilíbrio nas noções sobre tempo, espaço, memória, língua e sociedade, assim como na noção da compreensão sobre ensino e aprendizagem.

No entanto, a colaboração frutífera que a história propõe na Linguística Aplicada, equilibra estas noções com a superação dos conceitos, tematizando também os contextos políticos, econômicos e culturais do percurso da humanidade. E, é por meio dos contextos políticos, econômicos e culturais, que podem ser demonstrados o maior ou menor reconhecimento do ensino de uma língua. Ora, tendo a Linguística Aplicada a subárea o Ensino-Aprendizagem de Línguas, que é sem dúvida a maior das seis subáreas (Tradução e Legendagem; Lexicologia e Terminologia; Secretariado Executivo; Patologias da Linguagem; Relações Sociais mediadas pela Linguagem e Ensino-Aprendizagem de Línguas) devido à importância do ensino de língua na formação educacional do país, que permite a aproximação com a história dos contextos políticos, econômicos e culturais, a qual resulta o meu interesse na história do ensino de língua portuguesa. Por isso, a pesquisa histórica foi adequada a esta presente

pesquisa relatada nesta dissertação para remontar a natureza social dos eventos metodológicos de ensino e as consequentes aprendizagens da língua.

A pesquisa histórica pareceu-me seguir caminhos teóricos que entrecruzam com os caminhos da contemporaneidade, ela não se apresenta como detector de verdades existentes, mas como existências de **pontos** dialógicos entre o passado e o presente. É necessário recorrer, neste momento, ao significado de História para que se tenha uma melhor compreensão de pesquisa histórica. Segundo Le Goff (2003) História significa em grego ver. E ver significa perceber pelo sentido da visão. História é ver com sentido o mundo. História é relatar, testemunhar ou remontar para os outros aquilo que já aconteceu, ou acontece. Entretanto, Le Goff (2003) pontua que:

Desde a Antiguidade, a ciência histórica, reunindo *documentos escritos* e fazendo deles testemunhos, superou o limite do meio século ou do século abrangido pelos historiadores que dele foram testemunhas oculares e auriculares. Ela ultrapassou as limitações impostas pela transmissão oral do passado. A constituição de bibliotecas e de arquivos forneceu, assim, os materiais históricos. Foram elaborados métodos de crítica científica, conferindo a história um de seus aspectos de *ciência* em sentido técnico, a partir dos primeiros e incertos passos da Idade Média (Guenée), mas sobretudo depois do final do século XVII, com Du Cange, Mabillon e os beneditinos de Saint-Maur, Muratori et. Portanto não se tem história sem *erudição*. (2003, p. 9)

Le Goff (2003), nesse trecho, levou-me a compreender que a ciência histórica não se trata de, apenas, reunir documentos escritos os quais testemunham a realidade de fatos ocorridos em uma época. Mas, que, os documentos reunidos constituem ou até mesmo conservam as ações humanas e/ou pensamentos, os quais contêm valor de conhecimento. Afirmando que “não se tem história sem erudição”, Le Goff (2003) elucida a postura desta presente pesquisa da história relatada nesta dissertação não de fatos, puramente, mas, de conhecimentos que são interpretados, por ações da existência humana. Sendo, então, compreendido que conhecimentos são ações humanas, o conhecimento é o ser no tempo, é saber ser no tempo; o tempo no estudo histórico antecede as ações. Em outras palavras, o tempo remonta o significado das ações humanas.

Cabe-me reafirmar e reespecificar que a metodologia dessa pesquisa relatada nessa dissertação foi a qualitativa sob a forma de estudo de caso e os tipos de pesquisas utilizados foram a pesquisa histórica bibliográfica e documental sobre o ensino, em Língua Materna Portuguesa (LMP) no Brasil. O que se conclui facilmente por essas escolhas, foi o tratamento ao ensino de Língua Portuguesa dado à mecânica metodológica das estruturas lingüísticas que, segundo a visão de Romanelli (1988), o ensino ou “a escola, neste caso, é utilizada muito mais para fazer comunicados do que para fazer comunicação” (p. 23). Essa citação de Romanelli (1988), permitiu-me refletir sobre o papel do ensino da língua portuguesa como reprodução do já criado e não como possibilidade do por criar, do vir a ser, que só é possível pela comunicação, pela interação entre pessoas de matrizes culturais diferentes.

E para a constatação desse papel reprodutor do já criado do ensino de língua portuguesa adotei, também, o estudo de caso que “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2007, p. 121). E adotei-o porque “pode ser considerado um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coletas de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise documental” (GIL, 2009, p. 6). O estudo de caso possibilitou o maior levantamento de informações sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, o que favoreceu a maior compreensão dos contextos históricos sociais, porque, segundo Gil (2009) “não há como separar o fenômeno de seu contexto” (p. 16). Por isso, de acordo com Gil (2009):

o que se procura nos estudos de casos é, pois, mais a compreensão dos fenômenos sociais que ocorrem no seu contexto do que propriamente o estabelecimento de relações entre variáveis intrínsecas ao fenômeno. (p.16)

Para estudar a história do ensino da língua portuguesa, há de se compreender os significados da evolução da língua em cada momento histórico que, por sua vez, está interligado às ações políticas, econômicas, sociais, culturais, ideológicas da estrutura social; por isso, o estudo de caso foi necessário. Por outro lado, a pesquisa bibliográfica e a documental foram utilizadas por consistirem, segundo Santos (2004), um conjunto de materiais

escritos ou gravados os quais contêm informações relevantes. De acordo com Santos (2004), a pesquisa bibliográfica consiste em “conjunto de materiais escritos/gravados, mecânica ou eletronicamente, que contêm informações já elaboradas/publicadas por outros autores.” (p.29), como os livros, periódicos eletrônicos utilizados para esta pesquisa relatada nesta dissertação.

Já a pesquisa documental, ainda de acordo com Santos (2004), utiliza informações que “não receberam organização, tratamento analítico e publicação.” (p.29), como os documentos e leis analisados nesta presente pesquisa. Consoante Gil (2009), na pesquisa documental “os documentos subsistem ao longo do tempo, torna-se o principal procedimento nos estudos de natureza histórica.” (p.9). É provável que se perceba, por essa compreensão, a ruptura de paradigma sobre a história utilizada nesta pesquisa, e cabe, neste momento, a pertinente explicação de Le Goff (1990) sobre essa ruptura:

Assiste-se, nos últimos vinte anos, a uma profunda renovação do domínio científico. Não só a maioria das ciências manifesta aquela aceleração da história, que se tornou comum constatar, como também a divisão do saber evoluiu rapidamente. A reflexão epistemológica – a própria moda do termo “epistemologia” é significativa – desenvolve-se em extensão e profundidade. Essa comoção atinge, em particular, um conjunto de ciências cujo reconhecimento como entidade científica já é novidade considerável: as ciências humanas, como se costuma dizer na França [...] ou as ciências sociais, segundo o uso anglo-saxão. Três fenômenos assinalam essa emergência de um novo campo do saber:

1. A afirmação de ciências, seja francamente novas, seja surgida há várias décadas, mas que atravessam o limiar da divulgação universitária: sociologia, demografia, antropologia (que substitui a etnologia), a etologia, ecologia, semiologia, futurologia, etc.;
2. A renovação, seja em nível da problemática, seja em nível do ensino – ou dos dois – de ciências tradicionais, mutação essa que se manifesta, em geral, pela adjunção do epíteto “novo” ou “moderno”: linguística moderna, new economic history [...]
3. A interdisciplinaridade, que se traduz no surgimento de ciências compostas que unem duas ciências num substantivo e num epíteto: história sociológica, demografia histórica, antropologia histórica; ou criam um neologismo híbrido: psicolinguística, etno-história, etc.

Nesse campo renovado, uma ciência ocupa uma posição original: a história. Há uma *história nova*, e um dos seus pioneiros, Henri Berr, já empregava o termo em 1930. A história deve esse lugar original a duas características essenciais: sua renovação integral e o arraigamento de sua mutação em tradições antigas e sólidas (p.25- 26).

Por essa citação compreendo a renovação das ciências e afirmação dos saberes como ciências. Le Goff (1990) possibilitou-me a visão sobre as necessidades das mutações e ou uniões das ciências, para que se entenda a

ruptura dos paradigmas tradicionais da história. Assim, a Ciência da História Nova conduz à ação e reação dos contactos dos saberes, um saber está relacionado (ou interligado) a outros os quais constroem a rede das ciências humanas. Todavia, Le Goff (1990) explica que a História Nova adequa-se aos paradigmas da História tradicional – narrativa dos acontecimentos históricos – registrando-os para reconstruir o passado por meio da interpretação à luz da época contrastando com a interpretação contemporânea. A ruptura de paradigma da História Nova está em não concentrar a observação (atenção) na relevância ou não dos acontecimentos históricos, mas está na maneira de como se examina estes acontecimentos para se produzir sobre eles conhecimento científico:

História nova dilata essa história às dimensões sem fronteiras da etno-história. Contudo, a história nova não se contenta com esses avanços. Ela se afirma como história global, total, e reivindica a renovação de todo o campo histórico. (LE GOFF, 1990, p. 27)

Com esta ruptura de paradigma tradicional, estabelece um novo paradigma: o de se fazer não, puramente, história, mas a historiografia que é utilizar-se de outras ciências humanas como lentes (instrumentos) de ampliação da visão e interpretação do historiador sobre o homem “situado em duração social” (LE GOFF, 1990, p. 48). Assume essa mesma visão sobre a ruptura de paradigma o autor Rüsen (2010) que expõe ““Dar forma de paradigma” significa, pois, construir uma matriz disciplinar que é refletida e explicada mediante uma teoria da história. “(p. 14).

Em páginas anteriores, registrei a história fatural e política do Brasil (história de longa duração) não por seguir a tradição histórica, mas para revelar as atitudes coletivas das épocas, as quais, ainda, perpetuam na formação do inconsciente coletivo como “representações sociais, e inclusive, mais curiosamente ainda, às formalizações ideológicas – religiosas ou filosóficas.” (LE GOFF, 1990, p.82). Registrei também a história econômica do Brasil, para deslocar o foco dos acontecimentos políticos os quais me parece lineares e observei as oscilações dos ciclos econômicos, ora em crise, ora em abundância e “é justamente por essa razão que a história econômica parece privilegiada pelo deslocamento do olhar do extraordinário para o cotidiano, de fatos individuais

para fatos que aparecem em massa.” (LE GOFF, 1990, p.107). Ainda Le Goff (1990):

Assim, não é surpreendente que seja a história econômica que introduza o escalonamento de fenômenos que evoluem em ritmos diferentes e que rompa, assim, com o tempo nivelado e linear da história fatural. (p. 107)

Estes registros de saberes históricos diversificados e diferenciados articulam-se em um único contexto, no caso desta pesquisa relatada nesta dissertação, então, a história se constitui como Ciência. Segundo Rüsen (2010):

Os diversos fatores diferenciam-se e articulam-se em contextos sistemáticos. Ao mesmo tempo, sua diferenciação e seus contextos sistemáticos tornam-se pensáveis e discutíveis em novas bases. Temos então a teoria como atividade de fundamentação científica específica do pensamento histórico. (p. 14)

Como se vê, esta pesquisa repousa na História Nova como método científico, com a nova concepção de documentos históricos, que não são escolhidos por um acaso, mas conscientemente, segundo Le Goff “tanto para impor a imagem do passado, quanto para dizer “a verdade.” (1990, p. 54). Portanto, parece-me possível admitir que a história só torna-se em método científico quando é guiada pelos princípios da metodização, que segundo Rüsen (2010):

Metodização significa sistematização e ampliação dos fundamentos que garantem a verdade. Somente quando esse ponto de vista é adotado para os diversos fatores da matriz disciplinar é que estes se transformam em estrutura de uma matriz disciplinar. (2010, p.14)

Em outras palavras a metodização significa criação de paradigmas aos fundamentos da ciência da história que é um procedimento pelo qual o método se insere como princípio de cientificidade do pensamento histórico. Ela está além do trabalho de fontes, ela busca as informações do passado e confere as formas significativas de um processo histórico, referindo-se ao presente. Rüsen (2010) salienta que para realizar a história como ciência, ela deve estar associada a um método de pesquisa histórica que relacione de forma produtiva com a prática da pesquisa. Nesse sentido, para a presente pesquisa histórica relatada nessa dissertação utilizei o método histórico da História Nova o qual materializou as

perspectivas ou dimensões (política, econômica, cultural) orientadoras do passado, transformando-as em história com a finalidade de guiar o presente, com a intervenção da inquirição e das técnicas do estudo de caso, o qual, segundo Gil (2009), evidenciou “a natureza holística.” (p.8)

E que propósito pôde haver em pesquisar a história de uma língua e a história de teorias sobre o ensino dessa mesma língua? Apresentar capítulos de história sobre o ensino pareceu-me um esforço de demonstração de que o velho, o antigo, não é tão velho e antigo, assim. Em outras palavras, o antigo é também presente. A existência do antigo pode demonstrar a sua utilidade e vitalidade, ou até mesmo, para que fiquemos atentos com os capítulos temporais que nutrem o pensamento contemporâneo, porque a história direciona a experiência do presente à interpretação histórica para observar as mudanças do homem e do mundo de acordo com as experiências atuais. Segundo Andrade (2007) o método histórico consiste em:

Investigar os acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar sua influência na sociedade de hoje. Partindo do princípio de que as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes têm origem do passado, é importante pesquisar suas raízes, para compreender sua natureza e função. (p.123)

Parece-me, finalmente, o momento de esclarecer que a totalidade histórica que a História Nova oferece, possibilitou a esta pesquisa uma orientação e ordenação temporal que direciona o modo do ensino da língua portuguesa. A historicidade das mudanças temporais (periodização) materializou para a esta pesquisa a dominação cultural de uma elite que determina o padrão da língua e enquadra-a como língua escolar. Para que eu pudesse examinar o desdobramento do ensino de língua portuguesa, durante as mudanças temporais, a História Nova como método científico ofereceu a possibilidade de destruir a ideia de linearidade do tempo para que eu obtivesse a multiplicidade dos tempos que favorece a produção de uma análise da dinâmica social que envolve a língua e o estudo da língua portuguesa no Brasil.

Propus, então, à investigação a colocação do conhecimento histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa para atingir a pluralidade dos aspectos da vida contemporânea, possibilitando a materialização histórica com as entrevistas

com os professores-formadores – Evanildo Bechara, Cleonice Berardinelli, Afrânio G. Barbosa, Maria Cecília Mollica e o senador Cristovam Buarque. A multiplicidade das experiências reais reflete o passado que pode ser interpretável como o conhecimento intelectual, cultural e social do ser humano. As experiências de vida acadêmicas abriram para o diálogo entre as fontes históricas documentais com as fontes históricas das narrativas de vida (entrevistas) para se obter a significação e compreensão do processo da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Segundo Palmer (2006), “A interpretação é, portanto, talvez o acto essencial do pensamento humano; na verdade, o próprio facto de existir pode ser considerado como o processo constante de interpretação” (p. 20), pareceu-me, então, que a hermenêutica é consequente da interpretação e compreensão das ações humanas. Defrontando com a linguagem histórica a hermenêutica gerou a compreensão como uma possível concretude do entender as dimensões da vida humana, realçando a compreensão da história.

Isso significa que para esta pesquisa relatada nesta dissertação “a compreensão não é uma atividade isolada executada pelos seres humanos, mas uma estrutura básica de nossa experiência de vida. Esta é a determinação primordial de nossa orientação mundial.” (GADAMER 2012, p. 87). Em outras palavras, o significado foi negociado no ato da interpretação, construindo, assim, a fundamentação metodológica do entrelaçamento entre o sócio, historicamente, herdado e o registrado.

Desse ponto, resultou o procedimento à elaboração da pesquisa histórica das fontes, ou seja, para esta pesquisa filtrei o que vem da experiência e o que vem do registro histórico. Organizando as informações garantidas de fontes bibliográficas, registrei o que é tradição de fontes histórica e o que é tradição de fontes vivenciais. E elas foram entrelaçadas para interpretar o conhecimento do por que, quando, onde e como o ensino de Língua Portuguesa ganhou as suas características normativas.

3.2. Dois Métodos Históricos e uma escolha

O método histórico está alicerçado na História como a Ciência que possibilita o entendimento dos acontecimentos em suas dimensões política, econômica e cultural. A história, então, fornece o contexto para o pesquisador, pesquisar não, puramente, os acontecimentos, mas as construções das instituições ou fatos sociais.

No decurso do método histórico, duas correntes metodológica foram desenvolvidas e aplicadas às investigações que são: o Método da História Tradicional e Método da História Nova.

O método tradicional, essencialmente, curvado para a área política enfatiza os acontecimentos em contextos de um país e em contextos internacionais os quais influenciaram e marcaram o mundo. O objetivo desse método é focar na política o processo de geração de sentido mundial ou nacional. Por conter apenas um enfoque, o político, carece de orientações práticas para a vida humana; em outras palavras, carece da demonstração de como os acontecimentos políticos temporais transformaram a vida econômica, social, cultural e até mesmo linguística de um país ou do cenário mundial. Segundo Le Goff (1990), “história-narrativa é, a meu ver, é um cadáver que não se deve ressuscitar”. (p. 70). Fundamentalmente, o método tradicional baseia-se em uma linearidade narrativa dos acontecimentos políticos, elencando as figuras políticas que obtiveram destaques em cada época.

Para que a presente pesquisa não caísse na história tradicional, das linearidades e continuidades de fatos históricos sobre o ensino. Mas que, seguindo os riscos da história política, econômica e cultural; ela pudesse alcançar o traço da Ciência Histórica a qual, segundo Le Goff (1990), narra a história da sociedade em suas múltiplas dimensões – áreas sociais –, com isso amplia as fontes estudadas, o Método da História Nova foi escolhido. Ampliando as fontes, o método da História Nova possibilitou a problematização do ensino de língua portuguesa pela ótica da história, com a utilização do estudo de caso, as áreas sociais, políticas, econômicas e culturais ganharam espaço, abrindo-se para o **ser**, tão necessário para legitimar a história. E por isso, as entrevistas com os professores formadores e com o senador foram essenciais para legitimar a história do ensino de língua portuguesa.

A inserção das entrevistas nesta pesquisa, legitima a crítica do tempo e do espaço o que, sob esse aspecto, caracteriza a pesquisa história como ciência e a transforma em historiografia que, segundo Ricoeur (2012), é a fase da escrita “historiografia, ou escrita da história” (p. 148) a qual dá relevo ao conhecimento histórico que recorre à capacidade de raciocinar tanto de quem se destina quanto quem a utiliza. Posso falar, então, da orientação historiográfica para a prática social o que Le Goff esclarece que “é preciso redefinir o campo do social e renegociar as relações entre a história e as ciências sociais” (1990, p. 9) o que permitiu observar que as entrevistas representam para esta pesquisa os **entrepontos**, processos da constituição histórica com os quais a ciência da história participa da construção do passado com outras áreas. Corroborando com estas constatações Prado Jr (2001) afirma que:

A historiografia não constitui simples exercício acadêmico, e sim disciplina científica. E como tal, destina-se a integrar o conhecimento que o homem necessita ter do meio físico, do meio social e de si próprio, a fim de se conduzir em ação e de se compor convenientemente. (2001, p. 16)

O Método História Nova possibilitou investigar ou historicizar novos temas com nova metodologia para analisar as fontes. Essa nova metodologia desenvolve procedimentos não apenas em materiais bibliográficos, mas também na integração do ser, seja para testemunhar ou para criticar. Por essa nova metodologia construí na pesquisa o caminho para a interpretação hermenêutica fenomenológica. Ainda de acordo com Rüsen (2010), “Metodologicamente, corresponde a essa diferenciação a multiplicidade das técnicas de pesquisa, resultado da especialização da pesquisa histórica.” (p.115). Que segundo Le Goff (1990), “é preciso reduzir a história-narrativa a apenas um meio entre outros da pedagogia no ensino escolar e da divulgação” (p.7) De acordo com Rüsen (2010):

Essa unidade do método histórico [...] define a pesquisa como seqüência de procedimentos, mas não o tipo de procedimento empregado nos processos de pesquisa metodicamente regulados. (p. 114)

O método da História Nova – fundada pelos autores Marc Bloch e Lucien Febvre em 1929, segundo Le Goff (1990), concebe um novo conceito para a

Historiografia. Ela consegue mudar o foco da história dos grandes heróis e dos grandes feitos, permitindo por essa mudança de foco, uma nova concepção do paradigma na Historiografia, possibilitando que a história aproximasse do povo:

Uma ciência histórica que não mutile a vida das sociedades e que não eleve entre os diferentes pontos de vista sobre o devir dos homens as barreiras de subdisciplinas – história política, história diplomática, história militar, história econômica e, inclusive, a despeito de sua extensibilidade, história social ou história cultural. (LE GOFF1990, p. 18)

Dessa forma, para esta compreensão faz-se necessário o turno de Rüsen (2010) que acrescenta:

A pesquisa histórica não é um fim em si mesmo, mas está determinada por critérios de constituição histórica (narrativa) de sentido, que orientam a pesquisa e que a conduzem, para além do trabalho com fontes, à prática comunicativa do presente em que está em jogo a identidade histórica como fator da socialização humana. A pesquisa não está vinculada apenas externamente a essa comunicação formadora de identidade, não é apenas instrumentalizada por ela, mas insere-se nela por inteiro, Ela se transforma de pesquisa (e não poderia ser de outra forma) em historiografia. (2010, p.169)

Então, a historiografia busca textualizar as realidades para interpretá-las no campo histórico com diferentes formas de conhecimentos e redirecioná-las como construções científicas. Ora, se as relações entre a história e o ensino devem ser compreendidas como realidade social, essa realidade deve ser interpretada e compreendida como uma produção de conhecimento que abarca elementos práticos e teóricos. Pela própria natureza desta pesquisa, os três riscos desenvolvidas nas seções anteriores tiveram três finalidades para a historiografia do ensino: a) de representarem os dados essenciais para basear as descobertas sobre o ensino; b) ainda de, representarem a base da interpretação e c) e de serem o meio condutor para a apresentação e a comunicação da descoberta sobre a história do ensino.

Ao aplicar essas finalidades à historiográfica do ensino, a interpretação tornou-se um processo ativo de realidade, pois envolveu a compreensão de campos sociais diferentes. E para legitimar esta pesquisa histórica relatada como o conhecimento científico, a utilização da hermenêutica fenomenológica foi-me necessária por ela se fundamentar na experiência existencial do ser em

determinados tempos e em determinados contextos. A hermenêutica passa a ser a explicação fenomenológica da existência (*Dasein*) do ser, para demonstrar que a interpretação e a compreensão são condição da existência humana. Em outras palavras, a hermenêutica fenomenológica promoveu a compreensão, e a consciência histórica do ser e o tempo. Confirmando o que Ricoeur (1987) diz:

A compreensão acha que o seu campo originário da aplicação nas ciências humanas (nas *Geisteswissenschaften* alemães), onde a ciência tem a ver com a experiência de outros sujeitos ou de outras mentes semelhantes às nossas. Funda-se no carácter significativo de formas de expressão como signos fisionómicos, gestuais vocais, ou escrito, e em documentos e monumentos que partilham com a escrita o carácter de inscrição. (1987, p.84)

Sendo a história uma ciência que estudo o homem em sua ação no tempo e espaço, a aplicação de uma hermenêutica fenomenológica possibilitou a interpretação do agir humana que visa uma determinada finalidade. Por meio da interpretação, desse agir que evidencia uma finalidade, percebi a realidade como todo. E ao perceber a realidade como todo, percebi que existe uma ocultação da verdade desse agir que, segundo Kosik (1995):

Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da *praxis* cotidiana. A *praxis* utilitária cotidiana cria “o pensamento comum” – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *praxis* fetichizada, [...] não é o mundo real, embora tenha consistência no mundo real: é o mundo da aparência. A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. (p. 19)

A hermenêutica fenomenológica compreende a existência humana e, nesse decurso desvenda o mundo real, por trás do fenômeno da própria existência humana e, ao mesmo tempo, por meio do visível revela o invisível e por trás do fenômeno revela a essência. Ela possibilitou a esta pesquisa a interpretação que o ensino de língua portuguesa não está desvinculado do movimento político e econômico do país. Interpretar o ensino de língua portuguesa, eliminando esses movimentos, tornaria a interpretação ingênua e

reduziria o ensino a algo sem significação para a sociedade. Conforme Gadamer (2012), “a consciência humana não é um intelecto infinito para qual tudo seja simultâneo e igualmente presente.” (p.316); a interpretação é uma recuperação de um fato ocultado e essa recuperação é a origem da desocultação, tornando a consciência histórica capaz de “compreender historicamente sua possibilidade de comporta-se historicamente”. (GADAMER, 2012, p. 316).

Por meio da hermenêutica fenomenológica, esta pesquisa sobre o ensino de língua no Brasil, teve a possibilidade de compreender não, puramente, a situação inicial do ensino, ou o que apontou para as formas atuais, mas a possibilidade de compreender que o movimento político e econômico alicerça o modo de ser e estar do ensino de língua portuguesa. Nesta pesquisa a Hermenêutica teve relevo, pois ela (re)definiu o tempo, como pluralidades temporais. Essas pluralidades temporais tornaram possível a construção histórica sobre as práticas educacionais, compreendendo as interferências políticas, econômicas e sociais na produção do “fundar e fundamentar” (HEIDEGGER, 1999, p.198.), no ensino de língua portuguesa.

3.3. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em dois eixos: um de pesquisa bibliográfica e documental e outro de entrevistas. Para desenvolver o primeiro eixo, foram necessárias visitas na Biblioteca Nacional de Portugal e no Arquivo Nacional da Torre do Tombo em Lisboa, Portugal. Para desenvolver o segundo eixo das entrevistas fui à Academia Brasileira de Letras e à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

3.4. Participantes

Os participantes desta pesquisa são professores-formadores do curso de Letras que influenciaram e influenciam a formação de professores de língua portuguesa. Seus nomes são reconhecidos pois somam às bibliografias teóricos para os cursos de Letras. Os professores entrevistados são: Evanildo Bechara e Afrânio Gonçalves de língua portuguesa; de literatura Cleonice Berardinelli, de linguística e sociolinguística Maria Cecília Mollica. E o no cenário político, foi entrevistado e Senador Cristovam Buarque.

A escolha desses professores não foi apenas pelas influências teóricas nos cursos de formação de professores, mas pelo próprio período de formação de cada participante. E a escolha do Senador Cristovam Buarque foi não por ser professor de Língua Portuguesa, mas pela influência de seu pensamento político na área educacional, e pelo olhar de um acadêmico-político (por ter sido professor e Reitor da Universidade de Brasília), demonstrando a dimensão do ensino da língua portuguesa no cenário político atual. Como o Senador Cristovam preocupa-se com a trajetória da educação no Brasil, gostaria de ter o olhar e a voz dele, contribuindo para análise sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil.

A professora Cleonice Seroa da Mota Berardinelli licenciada em Letras Neolatinas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1938, ela é doutora em Letras Clássicas e Vernáculas pela Faculdade Nacional de filosofia da Universidade do Brasil em 1959. Nesse mesmo ano, defendendo a primeira tese sobre Fernando Pessoa, intitulada – Poesia e Poética de Fernando Pessoa, para o grau Livre-docente de Literatura Portuguesa pela Faculdade Nacional de Filosofia. Foi professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – em 1944 e feita Emérita em 1987. Foi, também, professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio – em 1963 e feita Emérita em 2006. Foi professora da Universidade Católica de Petrópolis em 1961. Professora de Língua e Literatura Portuguesa do Instituto Rio Branco – Curso de Preparação à Carreira Diplomática de 1961 a 1963. Foi professora Convidada pelas Universidades da Califórnia, campus Santa Bárbara em 1985 e de Lisboa em 1987 e 1989. Orientou 74 dissertações de mestrado e 42 teses de doutorado.

O professor Evanildo Bechara nasceu em Recife em 1928. Bacharel em Letras Neolatinas pela Faculdade de Letras do Instituto La-Fayette, hoje Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, em 1948 e Licenciado em 1949. Em 1954, professor de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II. Nos anos de 1961 e 1962 com bolsa oferecida pelo governo espanhol, aperfeiçoou-se em Filologia Românica, em Madri, com Dámaso Alonso. Doutor em Letras pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, em 1964. Professor de

Filologia Românica da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da UERJ de 1962 a 1992, foi Emérito em 1994. Professor de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense de 1976 a 1994, foi Emérito em 1998. Professor titular de Língua Portuguesa e Filologia Românica da Fundação Técnico- Educacional Souza Marques, de 1968 a 1988. Professor Titular visitante da Universidade de Colônia na Alemanha, de 1987 a 1989. Professor titular visitante na Universidade de Coimbra em Portugal, de 1987 a 1989. Em 2000, recebe o título de Doutor Honoris Causa da Universidade de Coimbra. Em 2005 foi nomeado membro da Comissão para a Definição da Política de Ensino, Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa, iniciativa do Ministério da Educação. É autor de vários livros, entre os quais a Moderna Gramática Portuguesa, amplamente utilizada em escolas e Universidades. Orientador de dissertações de Mestrado e de teses de Doutorado nos cursos de Letras da UERJ, UFF e PUC-RJ, desde 1972.

Afrânio Gonçalves Barbosa. Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, em 1987. Mestrado em Língua Portuguesa em 1993, pela, também UFRJ. Em 1999, Doutorado em Língua Portuguesa, pela UFRJ. É professor Titular de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – desde 1994. Desenvolve o Projeto de Pesquisa "Da História social à Tipologia de Manuscritos Coloniais: Aspectos morfossintáticos e grafemáticos do português do século XVIII ao XIX", integrado ao Projeto Nacional Para a história do português brasileiro, contando com apoio de bolsista CNPq/PIBIC/UFRJ.

Maria Cecília Mollica é licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio – no ano de 1972. Em 1977, obteve o título de Mestre em Letras pela PUC-Rio. Doutorado em Lingüística, em 1989, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora Titular de Lingüística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, professora no curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da UFRJ. Professora pesquisadora do CNPq – Nível 1B. Atua no programa de pós-graduação em Lingüística da UFRJ e no programa de pós-graduação em Ciência da Informação da UFRJ. Foi presidente da ABRALIN, gestão 2001-2003. É autora do livro Fala, Letramento e Inclusão

Social; coorganizadora do livro *Introdução à Sociolinguística* e organizadora do livro *Linguagem para a formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia*.

No ano de 1966, Cristovam Buarque é Graduado em Engenharia Mecânica, pela Universidade Federal de Pernambuco. Em 1977, doutorado em Economia pela Universidade de Sorbonne, Paris. Foi reitor da Universidade de Brasília – UnB, em 1985 a 1989. Foi ministro da Educação em 2003 a 2004. É Senador da República Federativa do Brasil, cujo mandato se estende até 2018. É autor de vários livros como: *O Berço da Desigualdade*; *A aventura da Universidade*; *O Colapso da Modernidade Brasileiro* dentre outros.

3.5. Instrumentos

A pesquisa realizou o estudo de caso para a coleta de dados em bibliografia histórica sobre os contextos históricos e escolares, documentos e leis os quais apontam para uma história do ensino de língua portuguesa.

Para traçar o perfil acadêmico histórico de cada participante e observar os conceitos sobre o ensino de Língua Portuguesa desenvolvido por eles, foram realizadas entrevistas não estruturadas e estruturadas Como instrumento da coleta de dados das vozes dos participantes, segundo Andrade (2007):

- a) Entrevista padronizada ou estruturada. Consiste em fazer uma série de perguntas a um informante, segundo um roteiro preestabelecido. Esse roteiro pode ser um formulário que será aplicado da mesma forma a todos os informantes, para que se obtenham respostas às mesmas perguntas. O teor e a ordem das perguntas não devem ser alterados, a fim de que se possam comparar as diferenças entre as respostas dos vários informantes, o que não seria possível se as perguntas fossem modificadas ou sua ordem alterada.
- b) Entrevista despadronizada ou não estruturada. Consiste em uma conversação informal, que pode ser alimentada por perguntas abertas, proporcionando maior liberdade para o informante. (p.134)

Dentro da entrevista não estruturada optei pela entrevista não dirigida, que segundo Andrade (2007) consiste em:

o informante tem liberdade total para relatar experiências ou apresentar opiniões. O papel do pesquisador limita-se a incentivar o informante a falar sobre o assunto, sem contudo, força-lo a responder. (p. 134)

As entrevistas realizadas com os professores Evanildo Bechara, Afrânio G. Barbosa e Cleonice Berardinelli foram não estruturadas e não dirigida, por iniciar a entrevista com uma pergunta sobre: Como foi a formação em Língua Portuguesa? Ou no caso da professora Cleonice a pergunta inicial foi: “Qual a importância da língua portuguesa para o ensino de Literatura? A partir dessas perguntas os professores seguiram o curso livre da memória: quando eram alunos e quando eram ou são professores. As entrevistas com esses professores foram realizadas com a gravação em vídeo e áudio.

Já as entrevistas com a professora Maria Cecília M. Mollica e com o Senador Cristovam foram estruturadas, pois foram realizadas por e-mail. Para a professora Maria Cecília M. Mollica fiz oito perguntas. Sendo a primeira pergunta composta por três perguntas para receber maior quantidade de informação possível sobre a formação. A primeira pergunta foi essa: Como ocorreu a sua formação no percurso de sua vida (ensino fundamental, médio e superior)? Em quais escolas e universidades estudou e seus respectivos anos? Como foi a forma de ensino da Língua Portuguesa? As perguntas subsequentes abordaram sobre o método utilizado nas aulas de língua portuguesa; sobre o papel da gramática; sobre as orientações que os cursos de Letras devem estabelecer para a criação de instrumentos adequados ao ensino de língua portuguesa; sobre como motivar os alunos, sobre como o professor deve se posicionar frente as variações linguísticas dos alunos; sobre a consciência e a habilidades com as teorias linguísticas e sobre como capacitar o professor de língua portuguesa.

Para o senador Cristovam Buarque enviei três perguntas e apenas a primeira foi respondida. As perguntas foram 1) Qual é o papel político do ensino da língua portuguesa no Brasil? 2) Quais são os princípios que regem a execução de uma ação política para língua oficial? 3) Como é assegurada a oficialização efetiva da língua portuguesa?

3.6 Procedimentos

Ao iniciar o primeiro semestre de 2012, iniciei minhas buscas bibliográficas sobre o ensino de Língua Portuguesa. Como não consegui resultados concretos sobre a História do Ensino, decidi, então, enviar e-mails

pedindo indicação de referências bibliográficas para vários professores que já haviam escrito sobre o Ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Pedi ajuda para Magda Soares, Rodolfo Ilari, Leonor Fávero, Dante Lucchesi, Ariclê Vechia, Dinah Callou e Luís Carlos Travaglia, todos esses professores foram extremamente solidários e todos indicaram bibliografias salutares.

Todavia, nenhuma indicação era específica sobre a história do ensino de língua portuguesa. Entretanto, a partir dessas indicações bibliográficas as quais adquiri em sebos (livrarias de livros usados) e em livrarias, comecei a coletar os **pontos** para a minha pesquisa. Esses **pontos** iniciais foram sobre a História da Língua Portuguesa e sobre a História da Educação no Brasil, os quais alicerçaram esta pesquisa relatada nesta dissertação. Posterior a essas leituras percebi a necessidade de outros **pontos** como os da história política, econômica e cultural do Brasil, fazendo-me utilizar do método da História Nova para traçar o risco do bordado da história do ensino de língua portuguesa do Brasil.

Ao iniciar o segundo semestre de 2012, comecei a traçar cronologicamente dos **pontos históricos** para os quais utilizei as pesquisas bibliográfica e a documental para traçar o **ponto** da origem e formação da língua portuguesa na península Ibérica. Seguindo para o **ponto** da língua portuguesa no Brasil. Após esses dois **pontos** traçados, pude passar para outro **ponto** o da história do ensino de língua portuguesa no Brasil. Nesse terceiro ponto adotei o estudo de caso e percebi que estava no caminho para atingir o objetivo geral de minha pesquisa que é o de quebrar a visão dicotomizada entre o ensino de língua portuguesa e a história-sócio-político-econômica-cultural do Brasil. O estudo de caso me possibilitou entrecruzar os dois primeiros pontos teóricos e verificar, cronologicamente, os acontecimentos políticos, econômicos e sociais os quais interferiram diretamente ou indiretamente no processo de ensino da língua portuguesa e descobri que desde a chegada dos jesuítas no Brasil, o ensino de língua portuguesa está baseado nas dimensões política, econômica, social e cultural do país. Comecei, então, a interpretar à luz da hermenêutica fenomenológica esses acontecimentos.

Já no primeiro semestre de 2013, depois desses três **pontos** interpretados à luz da hermenêutica, iniciei o traçado para os **entrepontos**, que

são as entrevistas. Primeiro entrei em contato com cada um dos participantes por e-mail e logo depois, por telefone. Por e-mail, expliquei o tema da pesquisa e como seria desenvolvida e qual a necessidade da pesquisa ter a voz daquele professor. O professor Evanildo Bechara convencido do tema da pesquisa entrou em contato, pessoalmente, comigo por telefone, agendando o dia e o horário e o local da entrevista. Este fato causou-me emoção. Como a entrevista seria na Academia Brasileira de Letras no Rio de Janeiro, entrei imediatamente em contacto com o professor Afrânio Gonçalves da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. E ele prontamente, aceitou conceder a entrevista. A entrevista do professor Afrânio Gonçalves foi marcada na sala de Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta (NURC).

As entrevistas foram marcadas para o segundo semestre de 2013, no mês de setembro, mês que eu iria participar do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), da Associação de Linguística Aplicada Brasileira (ALAB), nos dias 09, 10, 11 e 12 na UFRJ. A entrevista do professor Afrânio Gonçalves foi realizada no dia 13 de setembro às dez horas da manhã, na sala F314 da Faculdade de Letras da UFRJ. A entrevista teve duração de 1 hora e foi gravada em vídeo e áudio, para que não houvesse nenhuma perda do depoimento.

A entrevista com o professor Evanildo Bechara foi realizada no dia 17 de setembro às dez horas da manhã na sala de reunião 5º andar da Academia Brasileira de Letras. A entrevista com a duração de 01 hora e seis minutos e 03 segundos, também, foi gravada em vídeo e áudio. Como eu não havia conseguido entrar em contato com a professora Cleonice Berardinelli, resolvi pedir ao professor Bechara, o qual, gentilmente, mediu a entrevista. Entrevistei a professora no dia 18 de setembro de 2013, na Academia Brasileira de Letras. A entrevista teve a duração de 11 minutos e 1 segundo, pelo fato de ocorrer, logo depois da seção de Leitura da Academia, a qual terminou às 17:00. Mas, também, a breve entrevista justifica-se, pelo fato de a professora Cleonice Berardinelli ter-se machucado o braço na porta do elevador. Fato este, que causou-me bastante preocupação e fez-me não alongar a entrevista.

Intencionalmente, utilizei para os três professores a entrevista não estruturada e não dirigida e não fiz intervenções no curso das respostas desses três professores, para que a amplitude da memória de cada um alcançasse o maior volume de pensamentos e posicionamento dos formadores diante o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

A professora Maria Cecília Mollica também seria entrevistada nesta mesma semana que eu estava no Rio de Janeiro. Mas, tivemos que adiar a entrevista, porque ela havia sofrido um acidente. Então, no mês de outubro a professora Mollica enviou-me um e-mail para agendarmos a entrevista, porém eu não poderia retornar ao Rio de Janeiro, pois já havia gastado muito (com duas semanas no Rio) e estava com o meu orçamento comprometido com a viagem a Portugal no final de outubro. Então, sugeri a possibilidade de enviar as perguntas por e-mail, para ela responder da forma que achasse melhor em vídeo ou por escrito. Ela achou melhor responder por escrito. Então utilizei-me da entrevista estruturada. Elaborei 8 perguntas, intencionalmente, amplas para que eu pudesse coletar o maior volume de pensamentos e posicionamentos da entrevista, sobre o ensino de língua portuguesa e sobre a formação dos professores. Enviei, então, as perguntas e no outro dia, a professora enviou-me as respostas. Além das repostas a professora Mollica enviou-me uma série de referências bibliográfica as quais auxiliaram muito. E sempre estou conversando e recebendo orientações da gentil e generosa professora.

Após chegar do Rio de Janeiro iniciei o processo de transcrição das entrevistas dos professores: Afrânio G. Barbosa, Evanildo Bechara e Cleonice Berardinelli. E iniciei, também, o contato com o Senador Cristovam Buarque para conceder uma entrevista. No final de outubro, aproveitando a viagem a Portugal para participar da II Conferência Língua Portuguesa no sistema mundial, realizei pesquisa em documentos históricos na Torre do Tombo e na Biblioteca Nacional de Portugal. Esses lugares

Retornando ao Brasil, retornei o trabalho de transcrição das entrevistas, a qual exigiu muito tempo de trabalho. Durante o trabalho de transcrição, recebi do Senador Cristovam, pedindo para eu enviar as perguntas por e-mail. Enviei três

perguntas, mas apenas a primeira pergunta foi respondida, pelo fato da intensa agenda do Senador. Após o término das transcrições, passei a separar os trechos relacionados às políticas de ensino e a formação de professores. Posteriormente separados, categorizei de forma de dados nestes dois polos – política de ensino e formação de professores. E para o entrelaçamento interpretativo da pesquisa documental com as entrevistas, a hermenêutica fez com que eu não me contentasse com explicações sobre o passado, mas que buscasse um constructo interpretativo das vozes que emergem. E esse constructo interpretativo passou, então, a ser o modo de operação, pois a compreensão é produzida no diálogo entre as vozes e a pesquisa bibliográfica.

3.7 Orientações para o desenvolvimento da pesquisa.

O processo de compreender a pesquisa não é puramente uma compreensão científica que escapa do mundo real (perceptível) para um mundo conceitual (inteligível), mas um processo de compreender a pesquisa como uma união entre o histórico e a experiência individual de quem está no mundo.

A pesquisa inicia com pesquisa bibliográfica para fundamentar o referencial teórico o qual possibilitasse o desenvolvimento da investigação. Para em seguida, passar para uma pesquisa documental a qual pudesse fornecer informações incomuns ou raras sobre o ensino de língua portuguesa. Somente com essas pesquisas em andamento, iniciei a escolha dos participantes da pesquisa, os quais pudessem inserir mais informações (**entrepontos**) sobre o ensino de língua portuguesa em contextos escolares diferentes e que esses participantes pudessem contribuir com opiniões e críticas sobre o ensino de língua portuguesa. Após a escolha, iniciou o contato com os entrevistados e depois a realização das entrevistas, na cidade do Rio de Janeiro e em Brasília. Entrevistas realizadas, ocorreu o momento da transcrição das entrevistas e seleção dos trechos os quais entrariam para a composição do Capítulo da análise dos dados. A relação das evidências sobre o ensino de língua foi levantada e interpretada no capítulo seguinte: das considerações finais.

CAPÍTULO 4

Análise dos dados – Pontos e entrepontos

É proveitoso iniciar esse capítulo, dizendo que é um capítulo das histórias. Histórias que se cruzam e entrecruzam entre os espaços, entre os tempos, entre os universos socioculturais diferentes e distantes. Histórias que carregam consigo outras histórias as quais circulam entre os humanos, formando a trama da existência.

Esse capítulo de contexto das histórias é duplo: por conter reflexões históricas da política de ensino de língua portuguesa em 4.1, e por conter histórias da formação do professor de língua portuguesa em 4.2. A compreensão e aprofundamento do conhecimento sobre o ensino, a partir das vozes dos professores, podem ser integrados à forma de formação profissional por meio das opiniões, por conceitos sobre o ensino e sobre a língua, com vistas às políticas de ensino. E todas essas posturas evidenciadas nas entrevistas são analisadas e refletidas à luz do quadro histórico.

Posta essa questão, ao longo da pesquisa empenho-me em levantar pontos históricos que, evidenciem o ensino da língua portuguesa no Brasil, para demonstrar a organização desse ensino no país. O material histórico que utilizo na primeira parte dessa pesquisa, torna-se favorável para a compreensão do percurso que o ensino desempenhou.

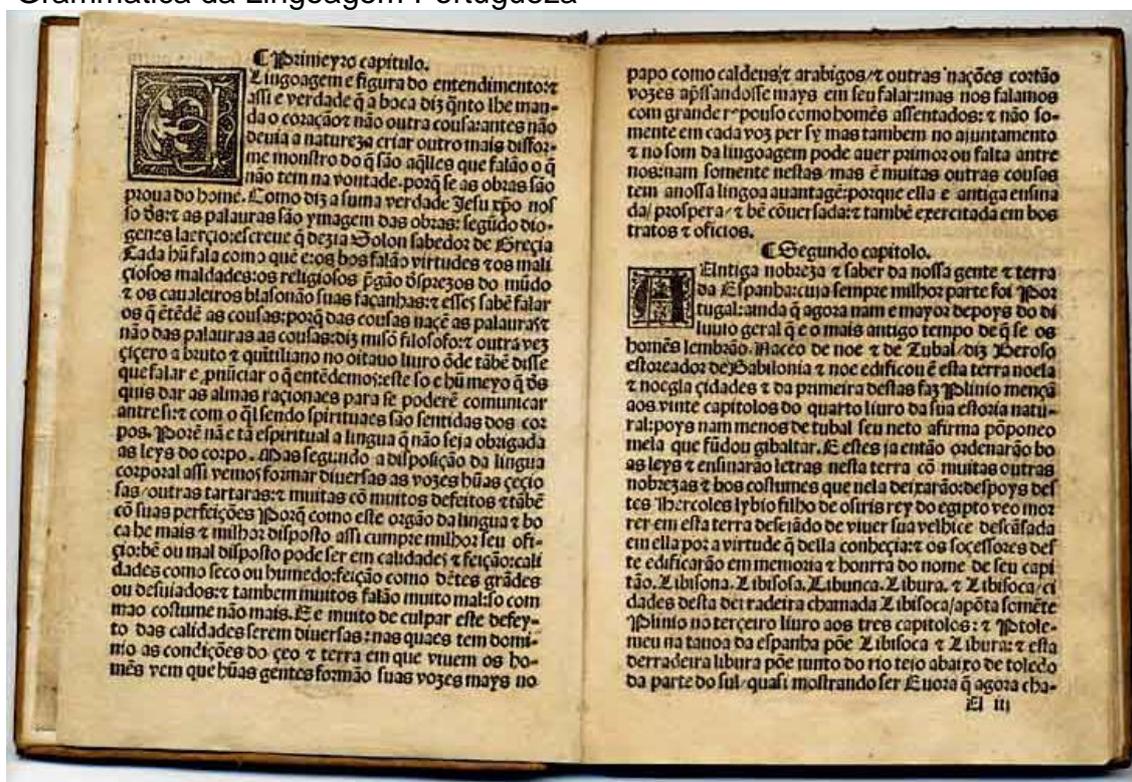
4.1 Pontos: Reflexões históricas do ensino de Língua Portuguesa

A pouca luz que incide sobre o ensino de Língua Portuguesa fez-me recorrer as primeiras gramáticas de língua portuguesa, para saber sobre os conteúdos ministrados e o método utilizados pelos jesuítas. As obras históricas as quais revelam os conteúdos e a forma de ensiná-los são: *Grammatica da Lingoagem Portuguesa* de Fernão de Oliveira de 1536; a *Grammatica da Língua Portuguesa* de João de Barros de 1540, a *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa* de Jerónimo Soares Barbosa de 1822 e da *Orthographia ou Arte de Escrever e Pronunciar com Acerto a Língua Portuguesa* de João de Moraes Madureira Feijó de 1739, as quais em *fac-símile* estão anexas. Nessas obras

entrecruzam a história, a política, o linguístico e o gramatical e são esses pontos que compõem a gramática – espinha dorsal do ensino de língua portuguesa.

Fernão de Oliveira, autor da primeira *Grammatica da lingoagem portugueza* publicada em 1536, registra, naquele contexto histórico, o documento de afirmação de uma política de *status* da língua portuguesa como língua – nacional e oficial – aspectos fundantes para garantir a unidade e hegemonia de uma nação. Fernão de Oliveira explica que a linguagem simboliza a capacidade de expressar e entender o pensamento.

Grammatica da Lingoagem Portugueza



Fonte: OLIVEIRA; Fernão (1536)

Linguagem é figura do entendimento. Assim é verdade que, a boca diz quando Ihe manda o coração não outra coisa. Ante não devia a natureza criar outra, mais disso me monstro do que são aquilo que falam o que não tem na vontade, porque se as obras são prova do homem, como diz a suma verdade [...] as palavras são imagem das obras: segundo Diógenes Laercio referente ao que dizia Sólon, Sabedor da Grécia, cada um fala como é: os bons falam virtudes, os maliciosos falam maldades, os religiosos pagam desprezos do mundo e os cavaleiros blasfemam suas façanhas: esses sabem falar os que entendem as coisas: porque das coisas nascem as palavras, não das palavras as coisas, diz o filósofo. Outra vez Cicero a Brutus e Quintiliano no oitavo verso da ode também diz que: falar é pronunciar o que entendemos e isto só é um meio que Zeus quis dar as almas racionais para poderem se comunicar entre si e com o quê sendo

espiritual, são sentidas com o corpo. Porém, não é tão espiritual a língua que não seja obrigada as leis do corpo. Segundo a disposição da língua corporal, assim vemos formar diversas vozes, umas sequiosas outras tártaras, muitas com muitos defeitos e também com suas perfeições. Porque com esse órgão da língua, a boca, melhor disposto cumpre melhor seu ofício. Se é mal disposto, pode ser em qualidades e feição. Qualidades com seco ou úmido. Feição dentes grandes ou desviados, também muitos falam mal, por mal costume não mais. E muitos se culpar este defeito das qualidades serem diversas, nas quais tem domínio as condições do céu e terra em que vivem os homens. Vêm que umas gentes formam suas vozes mais no papo como caldeus e árabes e outras nações cortam vozes acentuando-se mais seus falares. Mas, nós falamos com grande pouso como homens assentados, não somente em cada voz, mas também no ajuntamento no som da linguagem. Pode haver primor ou falta entre nós, não somente nestas mas em muitas outras coisas, tem a nossa língua vantagens, porque ela é antiga, ensinada, prospera, conversada e exercitada em bons tratos e ofícios. (Transcrição minha)

Apoiando-se na filosofia, Oliveira (1536) considera a linguagem como o meio pelo qual os homens se entendem e expressam o que têm em seus corações e espíritos, cujos os aspectos do Eu de cada um (bom, mal e religioso) estão vinculados. O autor esclarece que a linguagem expressa, também, o conhecimento e entendimentos das coisas, justificando, dessa forma, as experiências como um fator de expansão da linguagem “as palavras nascem das coisas”. Consoante a essa concepção, o conceito de linguagem concebido por Oliveira (1536) apresenta o ser humano como o criador – linguagem como criação – e por isso, é possível fazer a aproximação prática da psicologia com a linguística. Fernão respalda a linguagem na boa ou má comunicação, utilizando-se para isso, o impulso biológico na utilização do órgão “boca” do indivíduo.

Torna-se claro que o conceito de linguagem, não apenas para Oliveira (1536), mas, para a época, é a capacidade de falar e ouvir, de expressar e entender. Esse conceito permite-me concluir que, a linguagem é comunicação. E a comunicação, segundo Calvet (2007), “leva à uniformização do código” (p. 23), que é língua a qual expressa os sentimentos e os propósitos das ações dos homens. Então, parece-me que o código – língua portuguesa – pressupõe o uso das palavras faladas – conversada –, ou escritas – exercitada – em bom trato. A implantação de uma política de *status* assegurava a oficialização e garantia esse bom uso. Todavia era o ensino e a aprendizagem desse bom uso que elevavam a língua à condição de nobreza.

O prestígio de uma língua residia aos olhos renascentistas na escolarização da língua, na aprendizagem da gramática. A língua ensinada, nas escolas, designava superioridade da nação: saber ler e escrever estabelecia o prestígio cultural-político-social da nação perante outros povos. Essa aprendizagem, solidificada em uma política de *status*, extirpava as formas consideradas erradas tanto da pronúncia como nos usos de expressões regionais. Nas escolas, ensinavam as regras da escrita de acordo com autores latinos, o que me leva à evidencia do caráter conservador e unificador da escola. Contudo, isso mostra que nas escolas o foco intenso na gramática coroa os gramáticos com o papel social de – representantes da língua portuguesa. São eles, os gramáticos, que representam o espírito da língua; são os preservadores das regras; são eles que julgam os desvios de pronúncia e de escrita. E são eles os que, ideologicamente, afirmam a política de *status*.

Na Gramática de João de Barros de 1540, não há definição de linguagem, mas de gramática. Demonstrando que a política de *status* da língua se tornara ideologicamente solidificada. A definição de gramática feita por Barros (1540) já teoriza os fatos linguísticos sob a tutela da gramática latina, há uma ordem mecânica dos fatos. Essa ordem mecânica dos fatos são as regras da gramática que são estabelecidas como lei. A feição da mecânica não é biológica, nem genética, nem ambiental, mas sim, é lógica, é raciocínio, o que demonstra, segundo Calvet (2007), “a noção de normalização linguística” (p.34). Quando a lei não é efetuada, instala-se o erro:

Considerando que o seu funcionamento podia ser aperfeiçoado pela intervenção na escrita, na gramática ou no léxico. [...] por um lado, pode-se avaliar a eficácia de uma língua, sua racionalidade, sua normalização e por outro, aperfeiçoar a língua a partir desses diferentes pontos de vista, como se troca uma peça defeituosa de uma máquina. (p.26)

Calvet (2007) explica que essa visão considera a língua como instrumento cujo funcionamento é passível de aperfeiçoamento. E é, justamente, com esse pensamento que Barros (1540) utiliza-se da metáfora do jogo de xadrez. As

regras do jogo são leis comandadas pelos reis – VERBO E NOME. Esse jogo tornou-se um método de ensino – o Método Gramática e Tradução.

Grammatica da Lingua Portuguesa



Fonte: BARROS; JOÃO DE (1540)

Gramática é vocábulo Grego que quer dizer, ciência de letras e segundo a definição que lhe os gramáticos deram um modo de certo e justo de falar e escrever, colheitos do uso e autoridade dos barões doutos.

Nós podemos chamar artifício de palavras postas. Mas, que mediante elas, assim, na fala como na escritura, venhamos em conhecimento das lições alheias. Porque bem assim entram as letras pela vista, como as palavras pelos ouvidos: instrumento com que o nosso entendimento recebe as mais coisas. É como um jogo de xadrez se requerem dois reis, um de uma cor e outro de outra e um deles tem suas peças postas em casas próprias e ordenadas com leis do que cada uma deve fazer (segundo o ofício que lhe foi dado) assim todas as linguagens tem dois reis diferentes em gênero e concordância e ofício, a um chama Nome e ao outro Verbo. Cada um desses reis tem sua dama, a do nome

chamam pronome e a do verbo Adverbio. Particípio, Artigo. Conjunção, Interjeição são peças e capitães principais que de baixo suas forças de dicção comumente puderam ser reis, Nome e Verbo. Assim, que podemos dar que entender se a nossa linguagem composta dessas nove partes: Artigo, que é próprio dos Gregos e Hebreus; Nome, Pronome, Verbo, Advérbio, Particípio, Conjunção, Preposição, Interjeição, que tem os latinos. Os quais partem a sua gramática em quatro partes: Ortografia, que trata de letras; em Prosódia, que trata da sílaba; em Etimologia, que trata da dicção e Sintaxe a que responde a construção, à imitação (por termos as suas partes) dividimos a nossa gramática. É porque a mais pequena destas partes e letras, donde se compõem todas as dicções. Vejamos a primeira dela e dessas outras. Na segunda convém a ordem da gramática especulativa, mas como requerem a perceptiva usando dos termos da gramática latina, cujos filhos nós somos, porque degenerar dela. E também, porque as ciências requerem seus próprios termos por onde se hão de aprender, como as obras mecânicas, instrumentos com que se fazem sem os quais, nenhuma destas coisas se podem entender nem acabar. (Transcrição minha)

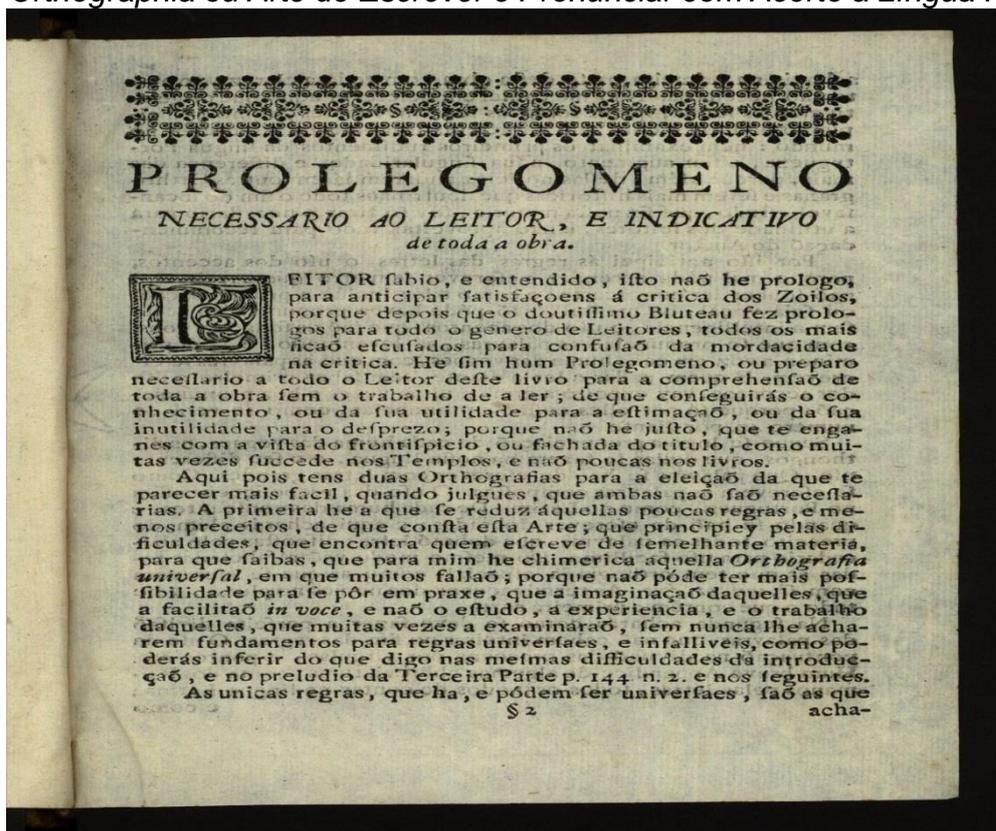
O Método Gramática e Tradução explicado com minuciosos detalhes, demonstrando como o jogo deve ser executado. Ele explica quais são as peças do jogo (Morfologia) e quais as funções que elas exercem (Sintaxe). Explica o espaço ou território que cada peça habita (Morfologia), explica o significado de cada peça (Semântica) e explica a composição de cada peça (fonética e fonologia). O método Gramatical infiltra em sua aplicação jogadas modelos do espírito da época as quais são retiradas da Literatura Clássica Greco-latina. O método Gramatical associa-se à Literatura pela tradução de textos, os quais eram estudados como fonte de tradução do latim para o português e de versão do português para o latim.

E esse método de ensino reflete uma política de ensino que concede às leis o estabelecimento de normas do bem falar e do bem escrever. Essas normas do bem falar e escrever passaram a reger o ensino de língua portuguesa, tornando a língua estilizada e elitizada. E a estilização e a elitização orientaram a natureza do método à luz de uma estrutura social, a qual tornou o método em um poderoso instrumento de ensino, cuja essência social está em determinar que a estrutura linguística, considerada correta, corresponde sempre a uma estrutura social elevada. O que traduz que o falar e o escrever bem corresponde sempre à classe elevada – a elite. Assim, a imitação à língua latina iniciada por Oliveira (1536) e por Barros (1540) continua também na pronúncia, o que

corresponde o Latim como uma matriz tipológica o que me parece resultar em uma tradição pedagógica e didática de ensinar a língua.

Dessa forma, o método Gramática e Tradução expõe a política de ensino que circulava no espaço cultural português. Por isso, na introdução de *Orthographia ou Arte de Escrever e Pronunciar com Acerto a Língua Portuguesa* de João de Moraes Madureira Feijó de 1739, dirigindo-se ao leitor “sábio e entendido”; Feijó (1739) visa a um tipo de leitor, o que já sabe ler, e, a esse leitor, ele destina as regras da ortografia. O autor, também, assegura ao leitor que há duas possibilidades de ortografia “Aqui tens duas ortografias para a eleição da que te parecer mais fácil, quando julgues, que ambas não são necessárias” (FEIJÓ, 1739).

Orthographia ou Arte de Escrever e Pronunciar com Acerto a Língua Portuguesa



Fonte: FEIJÓ; JOÃO DE MORAES MADUREIRA. (1739)

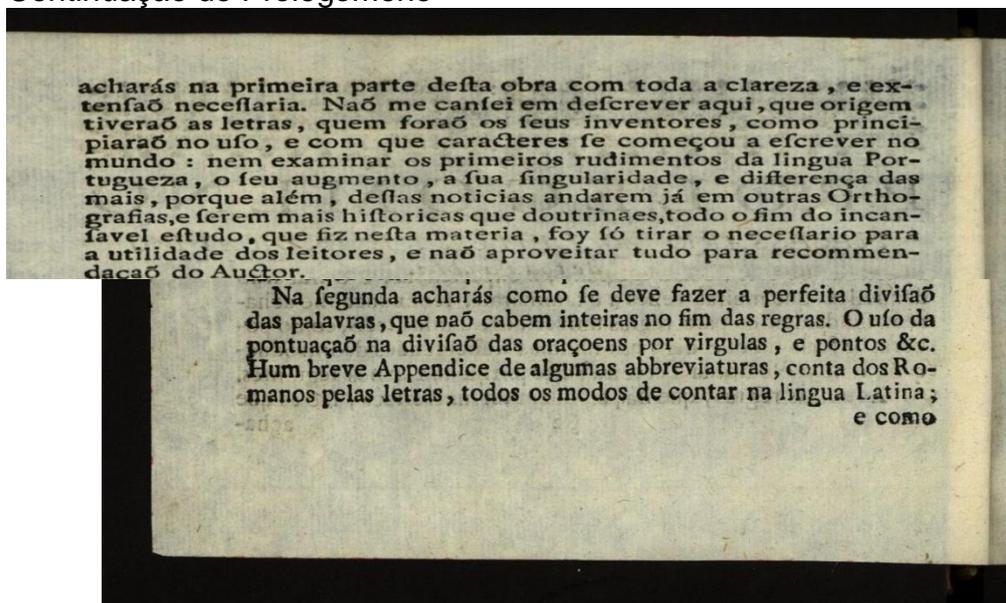
Leitor sábio, e entendido, isto não é um prólogo, para antecipar satisfações à crítica dos Zoilos, porque depois do doutíssimo Bluteau fez prólogos para todo o gênero de Leitores, todos os mais ficam enfiados para a confusão da mordacidade na crítica. É sim um prolegomeno, ou preparo necessário a todo leitor deste livro para a compreensão de toda obra sem o trabalho de a ler, de que conseguirás o conhecimento ou da sua utilidade para a estimação, ou da sua

inutilidade para o desprezo; porque não é justo, que te enganes com a vista do frontispício, ou a fachada do título, como muitas vezes sucede nos Templos, e não pouco nos livros.

Aqui tens duas ortografias para a eleição da que te parecer mais fácil, quando julgues, que ambas não são necessárias. A primeira é a que se reduz aquelas poucas regras, e menos preceitos, de que consta esta Arte, que principie pelas dificuldades, que encontra quem escreve de semelhante matéria para que saibas, que para mim é quimérica aquela ortografia universal, em que muitos falam, porque não pode ter mais possibilidade para se pôr em praxe, que a imaginação daqueles que a facilitam em voz, e não o estudo, a experiência, e o trabalho daqueles, que muitas vezes a examinaram, sem nunca acharem fundamentos para as regras universais e infalíveis como poderás inserir do que digo nas mesmas dificuldades da introdução e no prelúdio, a terceira parte p. 144 no 2 e nos seguintes.

As únicas regras, que há, e podem ser universais, são as que acharás

Continuação do Prolegomeno



Fonte: FEIJÓ; JOÃO DE MORAES MADUREIRA. (1739)

Acharás na primeira parte desta obra como toda a clareza e extensão necessária. Não me cansei em descrever aqui, que origem tiveram as letras, quem foram os seus inventores, como principiaram no uso, e com que caracteres se começou a escrever no mundo: nem examinar os primeiros rudimentos da língua Portuguesa, o seu surgimento, a sua singularidade, e diferença das mais, porque além, destas notícias andarem já em outras Orthografias, e serem mais históricas que doutrinaes, todo o fim do incansável estudo, que fiz nessa matéria, foi só tirar o necessário para a utilidade dos leitores, e não aproveitar tudo para recomendação do autor.

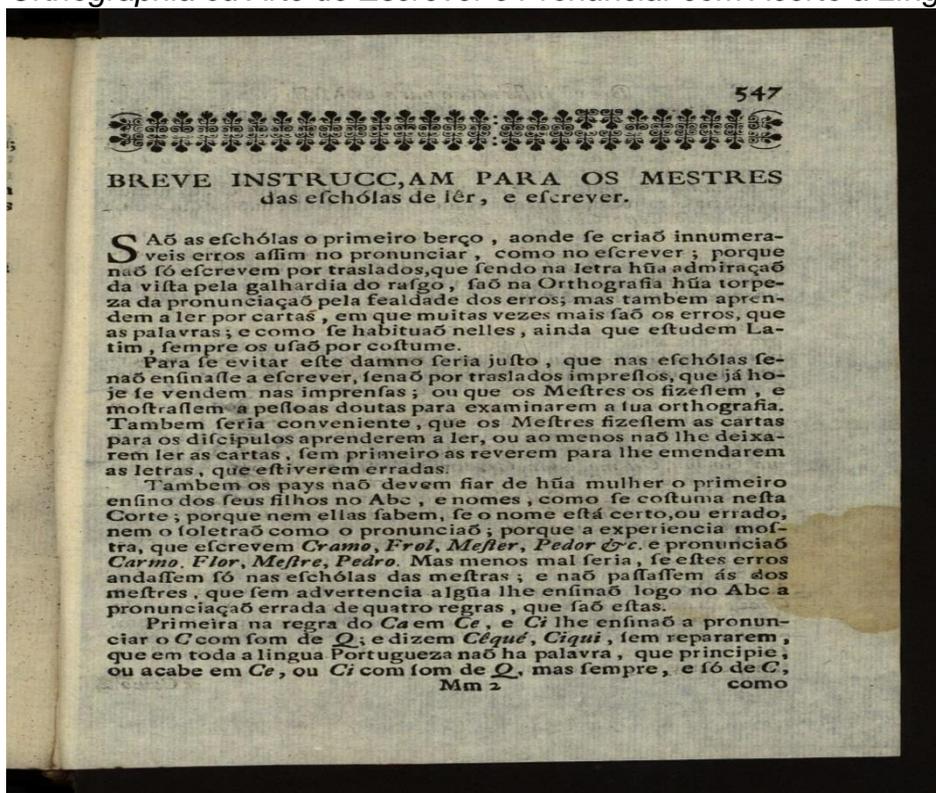
Na segunda, acharás como se deve fazer a perfeita divisão das palavras, que não cabem inteiras no fim das regras. O uso da pontuação na divisão das orações por vírgulas, e pontos. (Transcrição minha)

A ortografia submete-se, então, ao gosto do leitor, somente na escolha, porque ambas, estão regularizadas pelo alfabeto, pelas regras de acentuação e

colocação das letras determinadas pela política de corpus. Desta proporção de “duas ortografias” parece-me termos, então, a explicação histórico-sociológica das divergentes formas ortográficas do português. Parece-me possível interpretar essas duas ortografias como uma interferência de uma política de *corpus* na língua oral e na língua escrita – pronúnciação e etimologia.

Com efeito, a definição de uma ortografia “universal” como diz Feijó (1739), não projeta a fixação de uma única forma ortográfica. A efemeridade e a fragilidade do sistema ortográfico (política de *corpus*) da língua portuguesa demonstram as pretensões de alcançar as realidades fonológicas da língua, isto porque, a língua portuguesa é forçada a submeter a sua natureza gramatical à natureza gramatical de outra língua – a Latina. Feijó (1739) apresenta no final da Ortografia, instruções para os mestres (política de ensino):

Orthographia ou Arte de Escrever e Pronunciar com Acerto a Língua Portuguesa



Fonte: FEIJÓ; JOÃO DE MORAES MADUREIRA. (1739)

Breve instrução para os Mestres das escolas de ler e escrever
São as escolas o primeiro berço, onde se criam inumeráveis erros assim no pronunciar, como no escrever, porque não só escreve por traslados, que sendo na letra uma admiração vista pela galhardia do rasgo, são na Ortografia uma torpeza da pronúnciação pela fealdade

dos erros, mas também aprendem a ler por cartas, em que muitas vezes mais são erros, que as palavras, se habituam neles, ainda que estudem Latim, sempre os usam por costume.

Para se evitar este dano seria justo, que nas escolas senão ensinassem a escrever por traslados impressos, que já hoje se vendem nas imprensas, ou que os Mestres os fizessem, e mostrassem às pessoas doudas para examinarem a sua ortografia. Também seria conveniente que os Mestres fizessem cartas para os discípulos aprenderem a ler, ou ao menos não lhe deixarem ler as cartas sem primeiro as reverem para lhe emendarem as letras, que estiverem erradas.

Também os pais não devem fiar de sua mulher o primeiro ensino dos seus filhos no Abc e nomes, como se costuma na Corte, porque nem elas sabem, se o nome está certo, ou errado, nem soletram como o pronunciam, porque a experiência mostra que escrevem: *Cramo, Frol, Mester, Pedor* etc. Mas pronunciam Carmo, Flor, Mestre, Pedro. Mas, menos mal seria, se estes erros andassem só nas escolas das mestras; e não passassem as dos mestres que sem advertência alguma lhe ensinam logo no Abc a pronúncia de quatro regras, que são estas:

Primeira regra na do Ca, em Ce, em Ci, lhe ensinam a pronúncia do C com som de Q e dizem Ce – quê – Ci – qui, sem repararem que em toda língua Portuguesa não há palavra, que príncipe ou acabe em Ce, ou Ci com o som Q, mas sempre e só C. (Transcrição minha)

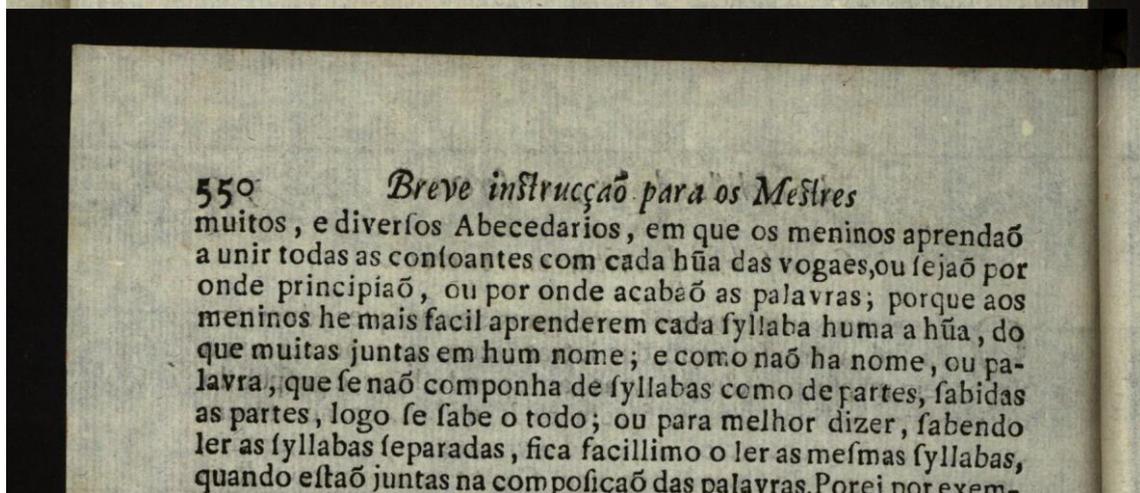
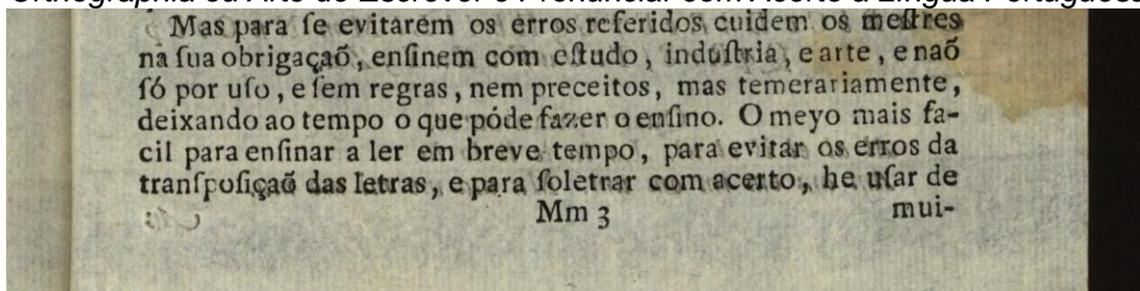
É inegável que essa documentação prova o quão fundamental é aprofundar na história para esclarecer o modo de ensinar a língua portuguesa. Nessa instrução indica, com clareza, o processo de evolução ou elaboração de uma política de ensino. O traslado que servia como o modelo poderia ser auxiliado pela técnica – carta – para facilitar a aprendizagem da ortografia. Nessa instrução parece-me evidente a consciência linguística, uma percepção de ensino que se direciona para a normatização da língua - do certo e do errado.

Importa agora indicar que nessa instrução, mesmo que não consistentemente, remeta ao material didático do professor, parece-me haver na situação de “os Mestres os fizessem, e mostrassem às pessoas doudas para examinarem a sua ortografia” uma indicação do material. O próprio Mestre deveria elaborar o material e passar para os alunos, mas antes disso, deveria submeter-se à sua ortografia a uma pessoa douda. Esboçando, assim a avaliação do material didático e a avaliação da competência linguística – formação – do professor. Em um caso e noutro, as evidências do material didático e a competência profissional caracterizam a escola como o instrumento superior que oferece uma unidade nacional – a língua padrão. Assim, a escola e o mestre são

os espaços de reconhecimento do que é certo e do que é errado, do que é padrão e não-padrão, reafirmando uma política de *status*.

Tem presente nesta instrução o espírito da época, as escolas de meninos e as escolas de meninas. Não me surpreendo que, as mães não poderiam instruir seus filhos no Abc, porque a elas cabiam os possíveis desvios na escrita, o qual o autor justifica esse desvio na soletração. O autor parece-me testemunhar um registro constante na fixação da ortografia, de modo que os desvios não são apenas cometidos pelas mães, por serem adquiridos na alfabetização, mas por mestres que contentam em “ensinarem pouco”, demonstrando uma problemática do ensino – a formação do professor de língua portuguesa.

Orthographia ou Arte de Escrever e Pronunciar com Acerto a Língua Portuguesa



Fonte: FEIJÓ; JOÃO MORAES MADUREIRA. (1739)

Mas para se evitarem os erros referidos cuidem os mestres na sua obrigação, ensinam com estudo, industria, e arte, e não só por uso, e sem regras, nem preceitos, mas temerariamente, deixando ao tempo o que pode fazer o ensino. O meio mais fácil para ensinar a ler em breve tempo, para evitar os erros da transposição das letras, e para soletrar com acerto, é usar de muitos, e diversos Abecedários, em que os meninos aprendam a unir todas as consoante com cada uma das vogais, ou sejam por onde principiam, ou por onde acabam as

palavras, que se não componha de silabas como de partes, sabidas as partes, logo se sabe o todo, ou para melhor dizer, sabendo ler as silabas separadas, fica facilimo o ler as mesmas silabas quando estão juntas na composição das palavras. (Transcrição minha)

Pela perspectiva das gramáticas de Oliveira (1536), Barros (1540) e de Feijó (1739), o ensino da língua portuguesa pode ser considerado como uma necessidade de afirmação e divulgação da nação portuguesa – *política de status*. Mas, ao mesmo tempo essa afirmação busca uma herança cultural linguística em outro sistema - o latino - o que afeta não apenas a ortografia da língua portuguesa – política de *corpus*, mas também, a forma de ensino – política de ensino. É por isso que, o ensino de língua portuguesa utiliza o método Gramática e Tradução, para amparar suas regras nas regras latinas, para dar suporte de nobreza à língua portuguesa.

No Brasil, a escola jesuítica seguia a mesma concepção de ensino de língua portuguesa em Portugal. Mesmo que, os padres jesuítas estreitaram laços à cultura indígena pela aprendizagem da língua Tupi e pela elaboração de uma Gramática da Língua Tupi por Padre Anchieta e difundiam a língua portuguesa e o cristianismo pela técnica do Teatro o qual consistia na representação da vida por meio de personagens-alunos que dialogavam, o ensino da língua era o Gramatical. Não havendo outro método, outra política de ensino, na época, que pudesse encarregar-se da Tradução (traslado) de autores latinos e das regras da língua portuguesa que melhora a comunicação. Esse método passou a assegurar o robustecimento do intelecto pela tradução e assegurar o melhoramento da capacidade da memória e do raciocínio por meio dos exercícios gramaticais.

Mesmo depois da completa expulsão dos jesuítas em 1759, sob a Lei-decreto de Marquês de Pombal, como exposto em páginas anteriores, o ensino continua com a mesma tradição metodológica – Gramática e Tradução – e com os graves problemas de formação de professores. Inúmeras foram as dificuldades que o ensino de língua portuguesa passou. Mesmo sendo obrigatório o uso da Língua Portuguesa, em todo território nacional, o ensino do português ficou fragmentado, principalmente, porque leigos ministravam as aulas avulsas, nas escolas régias do Marquês de Pombal. Isso porque, segundo

Leite (1934) os jesuítas eram mestres de formação e eram muitos e depois da expulsão outras ordens religiosas (beneditinos, carmelitas, franciscanos e oratorianos) assumiram a educação. Porém, essas ordens eram em menores números e a formação dos que compunham estas ordens não destinava ao magistério. Por isso, a falta de mestres- educadores qualificados para a regência de aulas de português. Esse quadro desolador permaneceu até os primeiros anos do século XIX, só esboçando pequenos sinais de melhora depois da chegada da Família Real em 1808.

O Brasil Colônia, do século XIX, passou a ser o país sede da Corte Portuguesa, o que ocasionou mudanças sensíveis na vida do Brasil, principalmente, para a vida cultural e educacional. Essas mudanças sensíveis na vida cultural e educacionais são atribuídas, segundo Almeida (2000), à criação de Museus e Bibliotecas e à abertura da Imprensa Régia e à abertura de escolas de ensino secundário e superior. Todavia esse ensino era destinado para a educação e refinamento de uma elite que compunha a Corte. As atenções recaíram no ensino secundário, segundo Teixeira (1989), mas, principalmente, no ensino superior. O descaso com o ensino primário reflete uma política de status da língua destinada para os educados e letrados da Corte os quais ocupavam os cargos políticos e administrativos e por isso, o ensino superior retinha toda a atenção, por qualificar e habilitar os nobres às funções exigidas pela Corte.

Essa atenção dada ao ensino superior pela Corte, proporciona uma política de ensino ao ensino secundário de adaptação de seus currículos à preparação dos alunos para ingressarem nas escolas superiores. Com o Ato Adicional em 1834, segundo Almeida (2000) a instrução pública passa a ser de responsabilidade das províncias. Às províncias cabiam a responsabilidade do ensino primário e secundário e à Corte o ensino superior. Como as províncias não destinavam verba suficiente para a manutenção das escolas e para o quadro dos poucos professores, a rede escolar das províncias era fragmentada e ineficiente.

Segundo Almeida (2000), o ensino primário foi levado ao abandono, e com ele o ensino de língua portuguesa para a população das províncias,

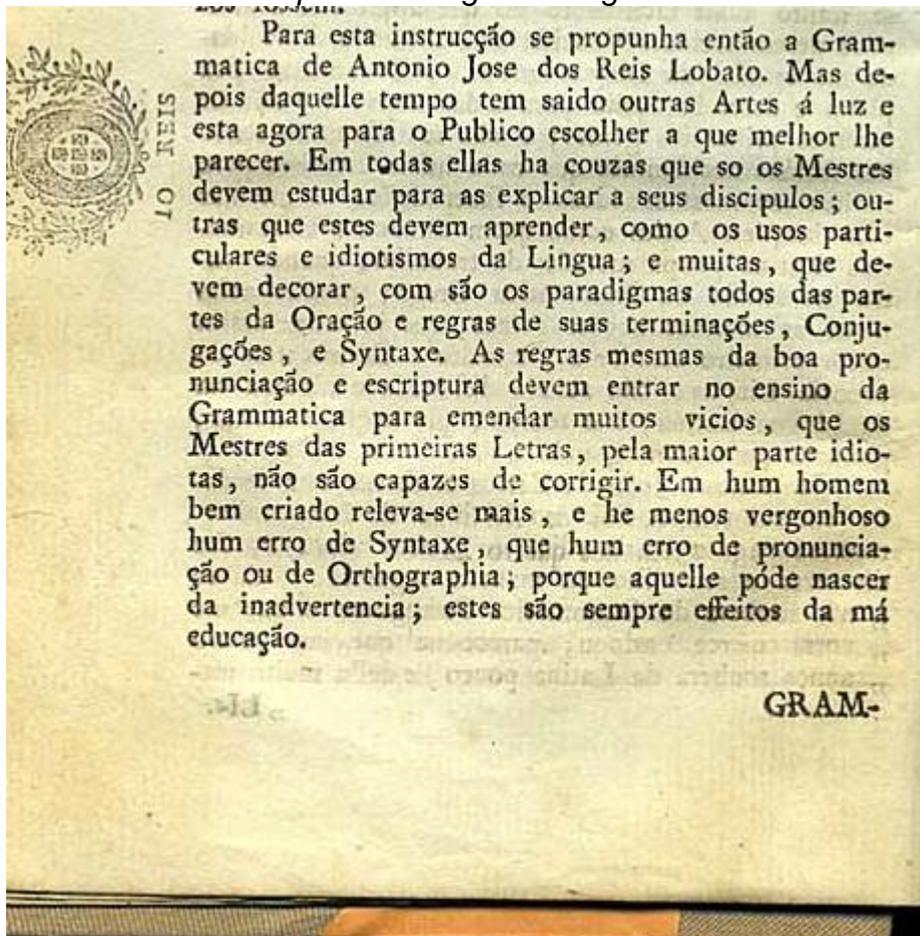
sobrevivendo poucos colégios secundários com o número de aulas de português menor. Nessa situação, a iniciativa privada passou a abrir escolas, o que acentua o traço de uma política de ensino elitista. Nas condições educacionais o Governo Central, para regulamentar a educação, cria uma escola-modelo para as províncias. As províncias deveriam seguir o modelo curricular do Colégio Pedro II. O Colégio Pedro II, segundo Vechia e Cavazotti (2003), era uma diretriz para os currículos das demais escolas particulares ou públicas do Brasil.

Por essa diretriz do ensino secundário, como visto anteriormente, observei que ao ensino de português – *Grammatica Nacional* – era destinado apenas cinco lições no sétimo e oitavo ano. O que me leva a crer que o ensino de Língua Portuguesa, não era predominante no currículo, por não ser uma matéria exigida nos exames de admissão das escolas de ensino superior do Brasil ou no Exterior, refletindo uma política de *status*.

Porém, a colocação da *Grammatica Nacional* nos últimos anos do ensino evidencia apenas como um reforço ao aluno conhecedor da gramática padrão, pois na *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa* de Jerónimo Barbosa Soares de 1822, diz que “Aqueles, que aspiram a estudos maiores, e para entrarem neles tem de aprender as Línguas Sábias, levam uma grande vantagem com aprender primeiro à Gramática de sua Língua” (p. XIII), e ainda Soares (1822) diz que “o que as Línguas mortas tem de mais escabroso é a teoria gramatical, sendo que de sua natureza, sublime e abstrata, é a que custa mais a quem não tem o hábito de discorrer” (p. XIII). Sendo assim, os professores do colégio seguiam essa orientação de ensino porque, segundo Soares (1822), “Essa teoria aplicada primeiro à própria língua, percebe-se e compreende-se muito mais facilmente do que aplicada a Língua desconhecida” (p. XIII).

Os professores do colégio Pedro II de língua portuguesa utilizavam gramáticas de autores portugueses, até escreverem a sua própria gramática, baseadas nas gramáticas portuguesas e latinas. Por não ter outro método a ser utilizado, o método Gramática e Tradução continua a ser empregado em sala de aula de línguas. O que confere na orientação de Soares (1822) seguida pelo Colégio Pedro II:

Grammatica Philosophica da língua Portuguesa



SOARES; JERÓNIMO BARBOSA, (1822)

Grammatica Nacional guarda o carácter do ensino das regras, das relações das categorias gramaticais e do uso de uma gramática padrão. O ensino de língua portuguesa seguia a gramática, porque na gramática guardava a língua da comunicação – política de *status* – oral e escrita e os textos literários, os quais reafirmavam as regras gramaticais da comunicação. Esse ensino elitiza a língua, porque ensina a língua padrão, a qual não alcança o povo, porque o ensino secundário não abrangia o povo. E o ensino primário público – ler, escrever e contar – carecia de estrutura e qualidade “grande parte de mestres idiotas” (SOARES, 1822). As diferenças de ensino proporcionam um abismo cada vez mais crescente entre a elite e as classes desfavorecidas. Esse ensino de qualidade era destinado à classe social mais privilegiada e a educação pública refletia o descaso, o despreparo dos professores. Situação esta que se estende e desponta com a República Velha.

No decurso desta pesquisa relatada nesta dissertação, foi visto que a República Velha é a República dos senhores do café, os quais transformaram o Brasil em uma grande fazenda do grão de ouro negro. Os senhores do café manipulavam a política conforme aos seus interesses e essa manipulação ficou conhecida como a República do café com leite. Nessa república várias reformas educacionais foram realizadas, porém sem obter sucesso. Segundo Piletti (1996) a primeira reforma de Benjamim Constant (1900) era orientada pelos princípios do positivismo – gratuidade do ensino, liberdade de método e laicidade. A reforma sugeria a retirada do currículo humanístico vigente, na época, por currículo mais enciclopédico, científico e a implantação do sistema de ensino por série, não conseguiu ser implantada, por completo. O insucesso dessa reforma aconteceu pela falta de estrutura para a execução e a falta de apoio político da elite cafeeira que não via com bons olhos a integração de um sistema educativo.

Na década de 20 do século passado, segundo Piletti (1996), foram realizadas inúmeras reformas de âmbito estadual, no Ceará, na Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Pernambuco. Essas reformas estaduais representavam ações pedagógicas isoladas, não seguiam ou estabeleciam uma política de ensino nacional, por isso o governo, em 1925, promoveu a regulamentação do ensino entre a União e os Estados. Mas, todas as reformas dessa década partiam do princípio de uma reestruturação curricular – política de ensino – e não de uma estruturação no sistema nacional de educação – política de status.

A república do café com leite sofria pressões e esboçava um enfraquecimento. Segundo Prado Jr (2012), as pressões políticas de políticos opositores ao sistema agrário, as pressões de sociais que emergiam das classes dos donos de fábricas, dos comerciantes, dos imigrantes, dos militares, dos operários e o enfraquecimento econômico dos senhores do café com a crise econômica mundial em 1929 propiciaram a ruptura do sistema oligárquico dos cafezais. Em 1930, a Revolução acontece e a instalação de um Governo Provisório sob o Governo de Getúlio Vargas. A nova política e a nova economia capitalista industrializada exigiam recursos humanos escolarizados para ocuparem setores da indústria e comércio.

Esse cenário econômico choca com o cenário educacional conservador e elitizado. Segundo Piletti (1996), a oferta da educação para o povo era escassa e os poucos cursos técnicos que tinham no país contavam, também, com o pouco interesse da população. Esse desinteresse pelos cursos técnicos ocorria devido ao programa curricular que partia do princípio das diferenças sociais (assim como o Plano de Estudo proposto por Nóbrega, visto anteriormente). Os cursos técnicos destinados para a formação de mão-de-obra e o curso secundário e superior formavam outras classes da sociedade. Esse era o pensamento e o comportamento da população após cinco séculos (dos anos 1500 aos anos de 1900) comandados, ideologicamente, por uma política de status da língua.

Ao longo deste estudo das gramáticas de Oliveira (1536), Barros (1540) Feijó (1739) e Soares (1822) entrelaçando com a história política e econômica do Brasil, percebi que a política de status de língua criara um modelo educacional oficial, com um “substrato ideológico”, segundo Calvet (2007, p. 63), “do uso de bom trato” (OLIVEIRA, 1536). E esse bom uso é adquirido nas escolas; fato que priva as classes menos favorecidas, economicamente, de várias possibilidades dentro da sociedade. Os regimes políticos do Brasil dificultaram o acesso dessas classes às escolas e essa dificuldade de acesso escolar permitiu-me perceber que e essas classes não tinham (ou têm) uma tradição escolar no Brasil.

A política de ensino caracteriza-se pela leitura inspirada em bons modelos de obras literárias (autores gregos e romanos) como ponto de partida da aprendizagem da língua portuguesa para aumentar o vocabulário e ter um bom desempenho na escrita e, conseqüentemente, adquirir a eloquência e a retórica. Parece-me que essa política de ensino de ler e escrever inspirada em modelos literários legitima o caráter produtivo escrito. E com o acelerado ritmo de urbanização e industrialização após 1930, a reforma educacional não poderia mais ocorrer em termos curriculares, deveria ocorrer no sistema educacional. Segundo Piletti (1996), o índice de analfabetismo era alto e retirar a população dessa condição é o desafio do passado e do presente educacional do Brasil. A forma de ensino seguindo a política de ensino elitizado e os problemas de formação de professor de língua portuguesa estenderam do império aos dias

atuais. O ano de 1930, como visto em páginas anteriores, foi marcado pelas grandes mudanças sociais no modo de ser e estar no mundo. Essas mudanças sociais se converteram em matrizes de uma construção para um novo sistema político, cultural e linguístico. Nessa década, o diplomata e escritor, Renato Mendonça, lança o livro *Português do Brasil*, no qual retrata que em 1930 “vencia oficialmente no ensino a tese que forma o tema desse livro: transmitir ao aluno a língua com as modificações adquiridas na fala brasileira, sem a mordança e o torniquete das regras de gramáticas portuguesas” (1936, p. 341).

Isso leva-me a perceber que o ensino oficial de língua portuguesa, no Brasil, era “das regras das gramáticas portuguesas”, o plural é me significativo pois trata-se dos confrontos de ortografias em aspectos divulgativos das regras do bem falar e bem escrever, anteriormente visto. Contudo, esse confronto ocasionou-me a perceber o confronto das aprendizagens, em conformidade com a escolha da gramática a ser seguida pelo professor. Esse confronto gramatical representa um ensino fortemente solidificado nas gramáticas que se avolumavam cada vez mais. O que Mendonça (1936) retrata, é o estabelecimento de uma gramática da língua portuguesa com regras do português do Brasil. Esse fato, também, permite-me concluir que o estudo nos cursos de formação e ensino da língua portuguesa era gramatical; porém o estudo filológico da língua conquistava os estudiosos, como Serafim da Silva Neto. Então, a filologia expandia e as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras passavam a estudar a língua portuguesa dedicando-se aos estudos filológicos e estudos históricos da língua.

Ainda no final dos anos 30 do século passado, como já dito anteriormente, segundo Naro (1976), os estudos do linguista Ferdinand Saussure são divulgados no Brasil, por Mattoso Câmara Jr. que passa a se dedicar aos estudos linguísticos voltados para a Língua Portuguesa. Seus estudos contribuíram para a divulgação da Linguística nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do Brasil. Segundo Naro (1976), nos anos 40 e 50, os currículos dos cursos de Letras, adotavam a disciplina Linguística, resultando uma vertente de estudos dos usos da língua em aspectos fonológicos, sintáticos, morfológicos e semânticos. Porém, nessas décadas, esses estudos linguísticos não incidiram

seus raios no ensino primário e secundário, permanecendo estes com o ensino gramatical.

Consoante Naro (1976), com a passagem para o quadro das disciplinas obrigatórias, nos cursos de Letras, em 1962, a Linguística inicia o novo caminho. O caminho dos estudos descritivos da língua portuguesa, o caminho da cientificidade. Nesse enfoque linguístico, o ensino de língua portuguesa nos cursos de Letras passa a ser orientado pela fonética e fonologia, pela sociolinguística, pelo estruturalismo, pelo gerativismo, pelo funcionalismo, pela linguística textual, pela análise do discurso e por tantas outras teorias as quais desautomatizam a visão da língua, proporcionando a visão de investigação dela.

Parece-me, então, que nos cursos de Letras, professores e futuros professores teorizam sobre os aspectos do português culto e os contrastes entre esses aspectos com as variantes não-padrão. E, isso, propicia ao futuro professor de Língua Portuguesa a análise e reflexão sobre os preconceitos gerados pela língua padrão; propicia, também, a verificação de certas limitações das regras tradicionais do português padrão e, por fim, propicia esclarecimentos dos fatos da língua em usos contextuais. Com esses conhecimentos e esclarecimentos que a Linguística propicia, o futuro professor de Língua Portuguesa compreende melhor as atitudes linguísticas dos alunos sem estigmatizá-los e propicia a melhor compreensão do contraste entre a língua padrão e não-padrão. E por essa compreensão que, segundo Ilari (2007), nos anos 70 e 80 os estudos da Linguística ganham maiores destaques tanto nos cursos de Letras quanto em salas de aula de Língua Portuguesa, com o crescente interesse em descrever as variedades de línguas maternas do Brasil.

Os profissionais do ensino sensíveis a essas variações galgam formas de ensino diversificadas, conforme Ilari (2007), as quais suscitam contrastes culturais de formas prestigiadas ou não, desmitificando não só o uso de uma única variação, mas desmistificando também a política de ensino, porque todas as variações são próprias da língua. Essas formas de ensino articulam a língua com a sociedade, e por essa articulação o ensino de língua portuguesa estende-se para outras áreas do conhecimento, tornando-se interdisciplinar. Porém, as

novas formas de ensino exigiam dos professores novas metodologias de ensino e de aprendizagem.

Segundo Ilari (2007), muitos professores aplicavam as teorias linguísticas em sala de aula do ensino médio. O método não era adequado, ocasionando uma má compreensão da Linguística. Pois, sendo a escola o lugar que se aprende o bem falar e o bem escrever, a Linguística acentuava o erro como certo e por essa posição, as autoridades responsabilizaram o fracasso do ensino de língua portuguesa à Linguística estudada nos cursos de formação. Ora, a responsabilidade não está na Linguística, mas, está na inadequação dos métodos de ensino-aprendizagem da língua. Não se pode ensinar a língua, contextualmente, com suas variantes na concepção da língua em uso, com a mesma política de ensino gramatical. Então, é necessário implantar uma nova política de ensino fundada em interesses, vivências, experiências do aluno. Para que essa política seja implantada presume-se mudanças as quais rompem com a imitação dos modelos ideais das regras e, também, presume-se mudanças na formação do professor de língua.

Inscribe-se nesse quadro a Linguística Aplicada (doravante LA) que define o seu campo de atuação no empreendimento de teorias do ensino e aprendizagem de línguas, demonstrando as especificidades em relação às metodologias do ensino das línguas. Se por um lado a LA distingue da Linguística e de outras áreas pela natureza aplicada, por outro entretanto, ela não caminha só, para marcar a sua especificidade dentro da área Linguagem. A LA considera outras áreas (História, Linguística, Sociologia, Psicologia e outras mais) as quais matizam por diferentes nuances o ensino e aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Dessa forma, a língua é estudada enquanto formação linguística que exige do professor competências específicas de formação e ensino e, exige, também, do aluno-aprendente competências específicas de aprendizagem. Tornando, dessa forma, dois conceitos nucleares, na LA: Formação e Ensino-Aprendizagem.

Segundo Almeida Filho (2009), o percurso histórico da LA no Brasil inicia-se pelas figuras de: Francisco Gomes de Matos e Maria Antonieta Alba Celani. Ambos fazem parte da história da LA no Brasil. Gomes de Matos implantou o

primeiro Centro de Lingüística Aplicada do Yágizi, em São Paulo no ano de 1966. E Alba Celani em 1970 estabeleceu o primeiro curso de pós-graduação em LA pela PUC-SP. A partir desse curso de pós-graduação iniciou-se o processo de divulgação e ampliação dos estudos na área de LA, em 1983 a Revista Trabalhos em Linguística Aplicada contribui para a divulgação das pesquisas realizadas.

Segundo Moita Lopes (1996), em 1985 foi implantado no Brasil, o segundo programa de pós-graduação em LA pela UNICAMP. Neste mesmo ano outra Revista da área é lançada, a Revista D.E.L.T.A – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. Com o crescente interesse em discutir e divulgar as pesquisas, foi criada em 1986 a Associação de Linguística Aplicada (ALA) e neste mesmo ano promoveu o primeiro Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA). Os cursos de pós-graduação, a Associação, as revistas, os congressos foram e são instrumentos que desempenharam e desempenham o fortalecimento da área, ganhando mais robustez no cenário não só acadêmico, mas no cenário nacional.

Ainda segundo Moita Lopes (1996), nas décadas de 70 e 80 do século passado, o Brasil só contava com dois programas o da PUC-SP e da UNICAMP-SP, porém a partir dos anos 90 e 2000 outros programas de pós-graduação em LA foram implantados em várias Universidades do país como: UFSCAR, UFRJ; UFSC; UFRN; UnB e outras mais. Mas, foi na década de 90 que foi fundada a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) no Rio de Janeiro, a qual lançou a Revista de Linguística Aplicada, segundo o próprio histórico da ALAB. A partir dos anos 90, a LA teve seu escopo ampliado, por parte de alguns linguistas aplicados, em sua natureza, interdisciplinar, a qual passou a ser vista e pesquisada, como transdisciplinar.

Em outras palavras, o conhecimento produzido pelas pesquisas em LA devem ultrapassar os muros das escolas. Esse conhecimento produzido pelas pesquisas em LA fora das escolas devem ajudar a solucionar problemas relacionados ao uso da língua pelos falantes em seus contextos reais. Essa mudança de interdisciplinar para transdisciplinar decorre da utilização de outras áreas como a Sociolinguística, a Análise do Discurso e a Pragmática, as quais

se debruçam na compreensão da linguagem, não centrada na língua, mas nas interações verbais, nas produções sociais e nas representações ideológicas.

Dessa forma, a LA passa a se preocupar, também, com questões de outras naturezas, como: sociais e antropológicas as quais pedem posições críticas de ordem política do próprio pesquisador. A LA transdisciplinar passou a ser adotada por alguns pesquisadores, como Moita Lopes, Signorini e Cavalcanti. Essa adoção de enfoque transdisciplinar provoca uma relação dialética entre LA e a LA transdisciplinar. Talvez, segundo minha percepção, mais importante do que as demarcações das fronteiras da LA, seja a posição crítica que os linguistas aplicados (Inter ou trans.) devam tomar mediante aos seus trabalhos e suas pesquisas desenvolvidas. Essa posição crítica de reconhecer a contribuição da pesquisa para os conceitos nucleares da LA: formação e ensino-aprendizagem para que a área de LA é fundamental para que a área de LA não seja, constantemente, cobrada e obrigada a voltar em sua origem e rever sua natureza, seu objeto de estudo e seus objetivos.

Apesar da LA ter um dos seus objetos de estudo o ensino-aprendizagem de línguas, o estudo do ensino-aprendizagem de língua materna não é concedido à LA, ficando os estudos da língua materna sob a tutela da Linguística. Isso ocorreu devido à necessidade de descrever os fenômenos da língua na realidade de sala de aula, para detectar os problemas vivenciados e solucioná-los. O ensino de língua materna sob a tutela da Linguística resultou em amplos estudos dos fenômenos da língua, mas sem uma orientação didático-pedagógica da aplicação desses estudos.

Não se pode negar que a ampla expansão dos estudos linguísticos contribuiu para a compreensão da língua e para a mudança de percepção de língua no ensino e aprendizagem. Porém, a articulação entre o científico, a formação de professores e a prática em sala de aula desempenhada pela LA, permite visualizar lacunas na formação, as dificuldades de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem, as diferenças sócio-históricas e culturais que afetam a relação professor e aluno que podem provocar mal-entendidos. Todos esses aspectos interferem no processo de ensino-aprendizagem e não são contemplados pela Linguística por serem considerados fatores extralinguísticos,

não de ordem linguística. Assim, segundo Moita Lopes (1996), pouco se tem estudado sobre essa articulação no que diz respeito ao ensino do Português. Há um restrito interesse no estudo do ensino da língua portuguesa, destoando dos inúmeros estudos sobre a língua portuguesa e sobre o ensino de línguas no Brasil.

Ora, não é difícil concluir que o ensino da Língua Portuguesa seja esquecido por injunções histórico-culturais. O que me permite relacionar essa problemática ao objeto desta pesquisa relatada nesta dissertação, a noção histórica do ensino de língua portuguesa, centrada na forma do ensino da língua e não na língua. Não se pretende com essa constatação dizer, obviamente, que a LA possa resolver todos os problemas no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, mas ela possibilita obter a vantagem de relacionar nas aulas de língua as ações linguísticas com as abordagens e estratégias de ensino e as práticas educacionais que derivam dessas relações. Em outras palavras, o conhecimento das teorias da LA favorece ao professor de língua portuguesa o redescobrimto da língua engendrada em sua prática de sala de aula, na qual conduz a socialização dos alunos, levando-os a compreender as suas ações por meio da língua.

Tanto a Linguística quanto a LA proporcionaram mudanças no ensino de língua portuguesa. Elas redimensionaram o espaço de sala de aula e redimensionaram o problema da formação do professor. Esses redimensionamentos reorganizam as operações metodológicas as quais intervêm no processo de ensino-aprendizagem. Por essas duas áreas, torna-se claro perceber que o ensino de língua portuguesa inclui tanto o conhecimento sobre a língua quanto conhecimento do saber ensinar essa língua. E, é pela formação do professor que se identifica essa integração das duas áreas.

A integração das áreas à formação de professores é decorrência da perspectiva teórico-metodológica adotada pelos cursos de Letras das universidades brasileiras. E para isso, depende da própria formação dos professores formadores – em graduação ou pós-graduação – e sua prática de ensino. Muitos professores foram formados por universidades federais, estaduais ou particulares em épocas diferentes. Essas universidades

contemplavam em seus currículos dos cursos de Letras, com maior ou menor enfoque: a Gramática, ou a Filologia, ou a Linguística e, atualmente, a Linguística Aplicada. Esses enfoques demonstram a política de ensino e a evolução dos estudos da língua portuguesa no Brasil; primeiro uma fase *Gramatical*, segundo uma fase *Filológica* e terceiro uma fase *Linguística*. A LA não pode ser considerada uma fase dos estudos da língua, porque ela se debruça não na língua, mas no ensino e aprendizagem das línguas. A fase gramatical é caracterizada pela preocupação do uso das regras da língua-padrão, sem o amparo do conhecimento científico seguro da língua(gem). A segunda fase filológica é caracterizada pelo estudo histórico da língua. A terceira fase linguística demarca o estudo científico da língua, os fenômenos da língua são compreendidos e descritos para analisar o funcionamento e estrutura da língua

Em cada fase, a formação do professor de língua portuguesa elucida os conceitos de língua(gem), elucida os conhecimentos sobre a língua e a maneira de como ensinar a língua. É importante ressaltar que a formação do professor estabelece os contrastes de ensino em sala de aula, parece simplista essa constatação, mas ela nos obriga a uma compreensão profunda das interseções do passado com o presente. O passado histórico integra-se ao presente pelo fazer e do dizer em sala de aula.

4.2. Entrepontos: Apontamentos para a história da formação do professor de língua portuguesa

A partir de agora, as vozes de professores que tiveram suas formações nessas três fases – *Gramatical, filológica e linguística* – serão ouvidas, para cumprir a pretensa observação da forma de ensinar Língua Portuguesa. As vozes (memórias) dos professores são os **entrepontos** porque trazem à baila algumas práticas escolares (fundamental, médio e superior) vividas na primeira e na segunda metade do século XX. A escolha desses professores que atuaram e atuam nos cursos de Formação de Professores de Língua Portuguesa – Curso de Letras – foi feita por estes contribuírem e contribuem em teorias e em posturas metodológicas para a formação de professores. A ordem das disposições das entrevistas segue a ordem cronológica da formação dos professores. A primeira voz a ser analisada será da professora Cleonice Berardinelli, seguida do

professor Evanildo Bechara. Posteriormente, a voz da professora Maria Cecília M. Mollica e do professor Afrânio G. Barbosa. Por último a voz do Senador Cristovam Buarque. Essa ordem correspondente às três fases de estudo e formação da língua portuguesa, sendo que a professora Cleonice Berardinelli e o professor Evanildo Bechara correspondem, respectivamente, a primeira e segunda fase – a Gramatical e a Filológica. A professora Maria Cecília M. Mollica e o professor Afrânio G. Barbosa correspondem à fase Linguística. Cabe, neste momento, ressaltar que a periodização não reduz a robustez do conhecimento e nem impede o alcance de outros; a periodização apenas marca a fase da formação educacional e os traços históricos característicos de cada fase. Esclarecido o fato da periodização, passemos a ouvir as vozes dos professores.

Pela sua formação e atuação no curso de Letras, a professora Cleonice Berardinelli oferece reflexões sobre o ensino de língua portuguesa voltado para o ensino de literatura. Tais reflexões partiram de uma pergunta inicial estruturada previamente: Como a língua portuguesa contribuiu e contribui, ainda hoje, para o ensino de Literatura? E a partir da resposta sobre o conhecimento da língua pelos professores de literatura, outras perguntas foram surgindo no momento da entrevista. Os trechos das respostas foram escolhidos de acordo com os critérios de: indicação do período de formação; indicação de forma de ensino do período da formação e reflexões sobre o ensino da língua portuguesa contemporâneo. Passo, então, para resposta da pergunta inicial:

[Excerto 1]

Entrevistadora: Como a língua portuguesa contribuiu e contribui, ainda hoje, para o ensino de Literatura?

Cleonice Berardinelli: Sim. Como é que eu posso ensinar a Literatura se eu não souber a língua na qual a Literatura se exprime, não é?

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Onde... De... Do... Da ... Da qual a Literatura se utiliza, está lá com os pés firmes, as mãos para poder lançar o seu pensamento. Eu acho que não existe possibilidade.

Entrevistadora: Aham

Cleonice Berardinelli: Isto eu acho que é fundamental! E olhe! Eu sou bem antiga! Bem antiga mesmo! Quer dizer, então, o que eu aprendi no meu tempo, era ainda uma língua muito vigiada. Quer dizer, nós tínhamos as regras e obedecíamos aquelas regras.

Para Cleonice Berardinelli a língua representa a unidade de expressão a qual a literatura utiliza. E o professor de literatura deve ter conhecimento da

língua e sobre a língua para que possa entender e compreender a expressão literária. Então, a colocação que “a literatura está lá com os pés firmes” implica a consonância da literatura com a língua, demonstrando a necessidade de aprender as regras da língua para compreender a literatura produzida nela.

Berardinelli revela que o método de ensino da língua portuguesa, em sua época escolar, compreendia o ensino gramatical da língua. Ao dizer que “o que eu aprendi no meu tempo, era ainda uma língua muito vigiada”, demonstra a força da política de ensino na qual as regras gramaticais eram seguidas com rigidez, não havia “ainda” a interferência de outras variações linguísticas em sala de aula. A língua padrão era mantida pelo professor e pelos alunos, mesmo havendo questionamento por parte dos alunos, a posição do professor o qual tinha o domínio da língua era garantida pela visão do padrão ser fundamental para a sucesso do aluno.

[Excerto 2]

Cleonice Berardinelli: Quer dizer, às vezes, sem uma possibilidade de uma discordância, de dizer: “Mas não poderia ser assim?” Isto era mais ou menos vedado! Mas quando o professor era muito inteligente e muito bom, isto já não acontecia! E eu tive alguns professores de Português, cujos nomes talvez nem saiba mais, mas que eram muito bons e muito inteligentes e muito... mais do que professores de Português, eram professores de uma matéria fundamental para completar aquele curso que nós estávamos tentando passar adiante!

A aura de respeito à figura representativa do professor de língua portuguesa transparece na fala da professora em “eram muito bons e inteligentes e muito... mais do que professores de Português, eram professores de uma matéria fundamental”, acentuando que a língua portuguesa padrão otimizava a linguagem no que respeita à sua função comunicativa, o fundamental era aplicar as regras tanto na fala como na escrita, demonstrando que a política de *status* da uniformização pela comunicação do uso de bom trato, vista na gramática de Oliveira (1536), estava ainda presente na política de ensino nas escolas brasileiras. A palavra “vedado” sugere que os questionamentos existiam, os alunos tinham dúvidas das regras, porém a gramática não conseguia explicar, por não ter bases teóricas que a sustentassem, então, os professores repreendiam os questionamentos dos alunos.

Ao perguntar sobre o ensino construído nas variações linguísticas e seus efeitos para a aprendizagem, a professora tem uma posição clara sobre o método:

[Excerto 3]

Cleonice Berardinelli: Eu acho que nesse sentido não favorecem nada! Eu acho que para tudo neste mundo há umas regras. Para fazer a bainha de uma calça, nós temos umas regras!

Entrevistadora: Umas regras!

Cleonice Berardinelli: Não vamos metendo a agulha ou a máquina por cima, de qualquer jeito! Nós temos que ter pontos de referência. Quais são, na língua, os pontos de referência? São as próprias regras gramaticais... as morfológicas, as sintáticas, a semântica e o ritmo da frase; o próprio... o canto, que tem uma frase bem compassada, bem expressa, bem dita! E acho – outra coisa importante:...

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Fazer o aluno ler em voz alta...

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: E fazê-lo entender o que está dizendo, porque se ele conseguir ler de maneira compreensível a ele... e a quem o ouve, isso já é um bom sinal!

O predomínio de uma preocupação normativa estabelece que o ensino do português padrão fecunda um falante-ouvinte capaz de ordenar e compreender o seu próprio discurso. E por isso, a leitura em voz alta é tão importante para estabelecer a distinção entre locutor e receptor. O leitor do texto deve reconhecer-se, também, como receptor para ampliar a eficácia da mensagem que o texto agencia. Essa leitura em voz alta reflete a política de ensino que enfatiza o domínio da retórica pela leitura e pelas regras gramaticais. E por isso, pergunto à professora sobre a variação linguística do aluno

[Excerto 4]

Entrevistadora: Essas regras, então, fazem o aluno ter uma base sólida. Mas, o professor deve respeitar as variações do aluno, também, não é mesmo?

Cleonice Berardinelli: Exatamente.

Cleonice Berardinelli: Mas na escola tem que se aprender essa nova modalidade...

Entrevistadora: Para que ele possa colocar-se melhor no mundo?

Cleonice Berardinelli: Exatamente

Cleonice Berardinelli: Repare cá! Lembrei-me... Me ocorreu um exemplo. Não tem nada a ver comigo! Você resolve guiar automóvel.

Entrevistadora: Hum!

Cleonice Berardinelli: Você vai chamar um instrutor...

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Né?! O professor de escola de... de... de direção, e ele lhe diz: “Você tem que, primeiro, engrenar o carro. Depois você vê qual é a primeira marcha.”

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: É a primeira. É dar a primeira. E em seguida, você vê para que marcha você deve passar. Deve ser a segunda! E você vai... Quer dizer, há regras pra tudo!

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Eu acho que não se vive sem algumas regras.

Entrevistadora: Com certeza!

Cleonice Berardinelli: Ora! A língua tem de ter regras, e ela as tem tido! Só que elas não são estáveis; completamente estagnadas! Podem ser até estáveis, mas estagnadas, não são! Elas vão evoluindo. Vão evoluindo de um ano para o outro, de um século para o outro, não é?

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: De um... um espaço linguístico para outro. Então, eu acho que isso é muito importante, saber as regras.

É, pois, por meio da fala da professora Berardinelli que a concretude do ensino no cenário dos anos 20 e 30 sugere-me o indicador de que o método de ensino era convergente com o da gramática e tradução. As normas gramaticais garantiam o comando não apenas da vida escolar, mas também da vida cotidiana, evidenciando a perspectiva de Barros (1540) sobre as regras do jogo. Vejo, então, como o ensino de língua portuguesa tece o envolvimento dos alunos pela acumulação de regras as quais estabelecem fronteiras entre comportamentos na vida social. “As regras podem ser até estáveis, mas estagnadas, não são!” demonstra a progressividade das regras, a qual atenua o comando imperativo, demonstrando uma naturalidade das regras.

A voz da professora Cleonice oferece a visão do ensino Gramatical o qual proporcionava ao aluno o conhecimento da “arte do bem falar e do bem escrever a própria língua” (SOARES, 1822, p. I). Todos que recebem a educação necessitam das regras gramaticais para ordenar o pensamento para expressá-lo. O método gramatical representa, segundo Calvet (2007), “a noção de normalização linguística” (p.34); a língua regulamentada para se saber expressar e ser entendido, o que conseqüentemente leva a ter uma boa escrita. As regras são necessárias para que o homem possa ordenar-se e posicionar-se no mundo com clareza. Essas regras gramaticais afloram na competência linguística do aluno que ao longo de sua vida, dependendo de sua posição social. Esta fase Gramatical divulga a língua no sistema escolar como um conjunto de regras gramaticais para o bem falar e o bem escrever. Passemos, agora, para a entrevista com o professor Evanildo Bechara.

Não fugindo à regra, nesse mergulho pedagógico, o professor Evanildo Bechara percorre os tempos para a reflexão do ensino, acentuando na formação do professor de Língua Portuguesa a qual está relacionada com a qualidade do ensino.

[Excerto 5]

Entrevistadora: Gostaria também que o senhor falasse um pouquinho da formação do senhor. Como é que foi o ensino da época do colégio?

Evanildo Bechara: Olha! É coisa curiosa! Os professores, antigamente, eram autoridades!

Entrevistadora: Hum!

Evanildo Bechara: E antes lecionavam pela proximidade da sua profissão! Se era padre, ia lecionar religião, latim, português! Se era médico, ia lecionar ciências! Se era engenheiro, ia lecionar matemática...

Entrevistadora: Matemática.

Evanildo Bechara: Geometria, trigonometria! Se era advogado, ia ensinar Português, Francês, Inglês! Então, eles eram autoridades! Não tinham cursado uma faculdade de Letras! Mas tinham uma coisa importante que falta hoje: cultura! Cultura geral! O professor hoje, ganhando pouco...

Entrevistadora: Não tem? ...

Evanildo Bechara: Vivendo para viver honestamente, condignamente. É um professor que tem que dar, no mínimo, 10 horas de aula por dia!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Se não ter de oito a dez aulas, mesmo no ensino oficial... Você sabe no Rio de Janeiro quanto o Governo paga para... por aula a um professor?

Entrevistadora: Não!

Evanildo Bechara: Menos de R\$ 10,00.

Entrevistadora: Pouco demais!

Evanildo Bechara: Um professor que ganha – veja bem! – um salário-base R\$ 1.200,00, com os descontos, recebe R\$ 900,00 pra 20 ou 40 horas semanais, se você divide isso, você vai ver que uma aula está em torno de R\$ 8,00!

Depreende-se, pois, que o sistema socioeducativo, hoje, desfavorece os professores no tocante a uma vida cultural, a qual tem responsabilidade na formação geral para o ensino de língua portuguesa. Depreende-se, também, que nas décadas de 30 e 40 os mestres das escolas coincidiam com a cultura da elite, demonstrando que Almeida (2000) diz sobre o contraste entre a formação dos professores de colégios da elite e dos professores de escolas públicas. Reforça o entrevistado que o professor, hoje, compromete a educação pela sua própria condição social e pelos baixos salários que recebe desfavorecendo a vida cultural dos docentes.

Em outro trecho da entrevista o professor Bechara esclarece que muitos professores de língua portuguesa não tinham a formação no curso de Letras, mas por áreas afins e pela cultura, que os equipava a seguir lecionando a língua. Isso indica o universo cultural como um traço que diferencia o ensino de ontem e de hoje, o que transforma o problema do ensino da língua portuguesa em uma formação cultural, o que tem uma forte conotação ideológica e histórica a qual segundo Teixeira (1989) tem como base a própria condição social.

O professor Bechara no seguinte excerto propicia-nos a ambientação dos anos 40. Destaca, por exemplo, que depois da morte de Getúlio Vargas em 1954, iniciou-se uma abertura maior das cadeiras de língua portuguesa. Vale reforçar que após o término da Segunda Guerra Mundial, ampliou-se a visão pátria dos avanços econômicos como traduzíveis em avanços sociais e culturais. A ampliação da rede de novas escolas públicas e de ampliação das Universidades públicas possibilitaram a expansão (explosão?) do ensino. Assim:

[Excerto 6]

Evanildo Bechara: [...] Aí, os concursos foram aparecendo, não é? Quando eu comecei, o Presidente da República era Getúlio Vargas!

Entrevistadora: Ah!

Evanildo Bechara: Então, não havia concurso, não havia nada! Era quem indica!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Era o QI, de “quem indica”! Etc. Quando o Getúlio suicidou em... em 54, aí vieram os concursos! Para você ter uma ideia, entre dois domingos... entre dois domingos, eu fiz três concursos!

Entrevistadora: Nossa!

Evanildo Bechara: No primeiro domingo, eu fiz concurso para professor... é. do Ginásio do Distrito Federal – naquele tempo era Distrito Federal. No sábado seguinte, fiz concurso para a Escola Técnica Nacional, e no domingo, eu fiz concurso para a Prefeitura, mas para o colegial!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Passei nos três e fui escolhendo! Então, na minha vida profissional, eu me matriculei... eu me inscrevi em onze concursos e fiz dez! E fui passando! Primeiro, de escola, Ginásio, colégio... Depois universidade...

É importante constatar que a indicação de cargos de professores nas escolas estabelece um traço característico da vida escolar. Esse traço guarda na alma a manobra das relações oligárquicas, entregues, de acordo com Teixeira

(1989), ao poder político de uma minoria. Com a aplicação dos concursos, os privilégios diminuem.

No que diz respeito à escolha do magistério, Bechara diz que o magistério surgiu no seu caminho naturalmente. Considerando a época vivida por Bechara em sua formação, ocupar-se do cargo de professor de língua portuguesa, disponível desde a adolescência, foi um processo espontâneo

[Excerto 7]

Evanildo Bechara: Então, foi isso! Foi a minha carreira. Agora, de sempre muito bons mestres! Desde o curso ginásial! Eu comecei a gostar do Magistério porque, naquele tempo, o professor não ganhava férias! Ele trabalhava até dezembro; chegava em dezembro, a escola mandava embora para não pagar as férias...

Entrevistadora: Ah! (RISOS)

Evanildo Bechara: Ele era reconduzido...

Entrevistadora: Ah! Recontratado...

Evanildo Bechara: Em março. E nesses dois meses – janeiro e fevereiro – o professor vivia de aulas particulares! E o meu professor de Português, sabendo que eu gostava de Português e de Latim, não é, o que é que ele fazia? Aqueles alunos primários, ele mandava-os para mim! E, então, eu preparava as aulas! Dava aulas particulares.

Entrevistadora: Aham! E gostou?

Evanildo Bechara: E gostei!

[...]

Entrevistadora: Aí é que surgiu esse interesse...

Evanildo Bechara: Esse interesse em ser professor!

Entrevistadora: Em ser professor!

Evanildo Bechara: Tanto que o meu tio-avô, pai de criação – eu vim para o Rio, para a casa dele, pois o meu pai morreu... e eu vim para casa dele, porque a mamãe não podia ficar com todos os filhos...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Éramos quatro! Aí, ele gostava muito de mim e disse: “Mas Evanildo! Você é estudioso! Você pode ser um médico! Você pode ser um engenheiro! Pode ser um advogado! Vai ser professor?! Vai ganhar pouco! Vai passar fome!”

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Não é! E eu digo: “Mas, titio...” Mas, titio, profissão não se escolhe! Acha-se!

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa hoje, o professor Evanildo Bechara avalia que o problema está na formação do professor:

[Excerto 8]

Evanildo Bechara: Geralmente o período do futuro professor é o seguinte: ele entra na faculdade; quando ele entra na faculdade, o professor parte do pressuposto de que ele já aprendeu a língua!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: E a faculdade não é o lugar ideal nem próprio para se aprender uma língua! Aprende-se a língua durante o seu curso Fundamental e médio. Muito bem! Então, a pessoa não sai preparada no curso Fundamental e Médio e vai para faculdade! Chega lá, o professor, partindo do pressuposto de que a faculdade não é onde se deve ensinar a língua, mas é o lugar onde a língua deve ser cientificamente estudada...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: O professor não ensina a língua! Não trabalha com a língua! O professor trabalha sobre a língua! Aí vem as teorias! E como as universidades não apresentam uma unidade de metodologia para professor... Uma é gerativista; outra é funcionalista; outra é estruturalista; outro, em vez de ser um linguista, é um filólogo...

Evanildo Bechara: Vai chamar a atenção para os usos... são... estilísticos do idioma nos seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, o aluno passa pelo curso de Língua Portuguesa e de Linguística conhecendo várias teorias, mas não tendo um preparo adequado num sistema, para que depois ele possa comparar o que sabe de Linguística com as outras teorias de Linguísticas! Então, o ensino é fragmentado! À medida que ele muda de professor, ele muda de orientação...

Entrevistadora: De orientação...

Evanildo Bechara: Muda de Linguística!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Antigamente, quando nós, na faculdade, falávamos em fonema ou em oração ou em texto, nós sabíamos do que estávamos falando, porque todos os professores trabalhavam com esses mesmos conceitos. Hoje, como existe uma multiplicidade...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: De teorias, quando você fala em fonema, ele me pergunta: "Mas você está falando em fonema segundo a Linguística americana ou segundo a Linguística europeia?"

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Então, são tantas as variedades de conceituação, que você se perde! Quer dizer: quando você vai ler um texto, você primeiro tem que sair da sua nomenclatura para entrar na nomenclatura do autor do texto. Então, resultado: o aluno sai da faculdade professor de Língua Portuguesa, mas ele está com uma teorização linguística muito complexa – ele não tem uma ideia segura daquilo...

Para o professor Bechara, a atuação do professor em sala de aula esbarra na formação, a qual segue ancorada nas teorias da Linguística, teoriza muito sobre a língua e não proporciona ao aluno o conhecimento da língua. Deduzo, então, que se refere à capacidade de uso adequado e correto da língua. Dessa forma, torna-se claro que, a coexistência de teorias sobre a língua proclama o desencontro de teorias linguísticas com as práticas de sala de aula, demonstrada por Ilari (2003). Essa reflexão sugere-me a inadequação da equação do ensino das teorias linguística com o pressuposto de que sejam o bastante para o ensino. Nas salas de aula dos cursos de Letras, o aluno-professor acumula teorias, mas não exercita o conhecimento teórico-aplicado necessário. E, não tendo a

competência de gerir o ensino, nem o comando suficiente da língua passa, então, a trabalhar com as variedades linguísticas apoiando-se muitas vezes numa militante base político-ideológica da formação da cidadania.

[Excerto 9]

Evanildo Bechara: Variedades. Por isso é que eu acho que o trabalho de sociólogos, como é o caso de Marcos Bagno, tem feito um trabalho muito prejudicial e que vai ao encontro do despreparo do professor. Aquele professor que usa o que o Gladstone Chaves de Melo chamava de gramática VT... Porque você tem a gramática GT.

Entrevistadora: Aham! Gerativa Transformacional.

Evanildo Bechara: É. A Gerativa Transformacional.

Evanildo Bechara: Mas o Gladstone chamava essa gramática de VT, quer dizer, a gramática do Vale Tudo! Então... Não é? A pessoa que não sai da faculdade preparada para ensinar a língua, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista idiomático...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: É uma maravilha! Porque ela se descompromete em ensinar a língua padrão que ela – pessoa, professor ou professora – é.. não conhece suficientemente, de modo que ela não mostra para o aluno as belezas de que se serve um escritor quando escreve!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: E não tem um conhecimento da língua! E não tem, muitas vezes, o conhecimento das metodologias pedagógicas para poder ensinar aquilo! Então, ele entra na sala de aula, o que que ele, então, faz? Ou ele não faz nada – que é a teoria do VT, do Vale Tudo...

Entrevistadora: Do Vale Tudo!

Evanildo Bechara: Não é? Ou ele, então, escolhe uma teoria para passar para o aluno! Mas, aí, é que está o erro! Porque a teoria deve estar não entre o professor e o aluno, porque o aluno não vai lá, para ser um futuro linguista...

Entrevistadora: É isso.

Evanildo Bechara: Marília! Ele está ali na escola para aprender o uso da língua! Então, a teoria – que é importante –, ela está por trás do professor!

A reflexão do professor Bechara, acerca do lugar das teorias, demonstra a fase filológica na qual as teorias fundamentam o estudo da língua (sobre a língua, na verdade), mas essas teorias não são aplicadas em sala de aula do ensino médio. As teorias solidificam o conhecimento do professor, possibilitando a segurança para responder os questionamentos e as dúvidas dos alunos. Contudo, essas mesmas teorias que sustentam a segurança do professor, não podem ser transferidas para a sala de aula com máximo proveito. Tais transferências teóricas consistem no despreparo do professor e demonstram, ainda, uma tendência de transformar o ensino médio em curso de Letras. O lugar das teorias, segundo Bechara, não pode ocupar o espaço entre o professor e o aluno (do ensino fundamental ou secundário); esse espaço deve ser ocupado

pela interação, pela circulação da língua e não pelas teorias que fundamentam o saber do professor.

Além do lugar da teoria, Bechara também reflete a aplicação das teorias sem concordância com o ensino, demonstrada por Ilari (2003). Bechara exemplifica com teoria da Gramática Gerativa, que os professores de língua portuguesa, na década de 70, eram gerativistas e ensinavam a língua com a teoria do gerativismo, mas os livros eram elaborados com os conceitos da gramática tradicional. Ocorrendo um desastre no ensino de língua portuguesa.

[Excerto 10]

Evanildo Bechara: Nessa época de 70, a gramática gerativa estava no auge...

Entrevistado: Então, o quem não era gerativista, era atrasado, era visto com maus olhos etc.!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Então, os livros didáticos eram feitos pela chamada gramática tradicional!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Que é uma gramática que tem dois mil anos de vida, não é? E que, como disse um linguista moderno, ela não é uma linguística atrasada! É uma linguística incompleta!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Mas que tem muita coisa boa para gente! Então, você não pode desprezar! Quer dizer: durante dois mil anos, será que os gregos, os romanos e depois todo o Renascimento, toda a Idade Média, será que todo mundo era burro, e só o século XX é o século das Luzes?

Entrevistadora: Claro! Aí... Uma expansão maior, né?!

Evanildo Bechara: Pois é! Não! É que essa tradição tem coisas incompletas que precisam ser completadas, mas tem no seu bojo muita coisa boa que deve ser aproveitada!

Evanildo Bechara: Por que, o que acontece? Erradamente, como teórico, é que ele acha que como ele é teórico, ele pode também ensinar a ensinar a língua! E são duas coisas diferentes! Uma coisa é uma teoria, e outra coisa...

Ah! Entendi.

Evanildo Bechara: “Mas como alguém que se interessa, em primeiro lugar, pela estrutura da língua e, do modo mais genérico, pela natureza dos processos...”

Entrevistadora: Dos processos...

Entrevistadora: É aplicável no ensino...

Evanildo Bechara: É. São coisas diferentes! Não é?

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Uma coisa é você fazer uma teoria! Outra coisa é pegar essa teoria...

Entrevistadora: E aplicá-la!

Evanildo Bechara: E. E. E aplicá-la no ensino de línguas, que já é outra coisa! É a grande confusão que existe entre o linguista que estuda a língua despreocupado do que serve e do que é errado, o linguista quer saber como a língua funciona!

Bechara manifesta-se, na transcrição acima, sobre o desencontro das teorias linguísticas e a aplicação dessas teorias em sala de aula, demonstrando o que Almeida Filho (2009) diz sobre a formação do professor de línguas. Para Bechara o erro está em utilizar as teorias linguísticas nas salas de aula de ensino fundamental e médio, para Almeida Filho (2009) a natureza de aplicação está nas escolhas de metodologias adequadas. Segundo o professor Bechara, o linguista estuda a língua, mas isso não o faz professor:

[Excerto 11]

Evanildo Bechara: Enquanto o professor de língua, ele tem que saber, não é? ... não como a língua funciona, mas como a língua deve funcionar para as finalidades da escola! Quais são as finalidades da escola? É educar. E o que é a palavra “educar”? “Educar” é uma palavra onde há um prefixo e ou *ex*, que quer dizer “para fora”, e *ducere*, que quer dizer “conduzir”. Então, qual é a missão da escola? É preparar uma pessoa para ela sair dos estreitos limites da sua existência para alcançar um lugar mais alto de acordo com o sonho de cada um, não é? no campo da sociedade.

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Se o indivíduo quer ser engenheiro, se ele quer ser médico, se ele quer ser professor etc. Então, educar é isso! É tirar a pessoa daquele meio inicial, e colocá-lo apto para seguir o seu sonho profissional! O seu sonho como pessoa humana dentro da sociedade! Porque ninguém quer continuar a ser o que sempre foi! Todo mundo sempre quer ser algo mais!

Evanildo Bechara: Então, o que que acontece? Você não tem realmente uma orientação. Aí, a orientação, em vez de ser dada pelo professor, adequada ao nível de cada turma – porque cada turma e cada aluno é cada turma e cada aluno! Você não pode, em um colégio onde você tem duas turmas de quinta série do Fundamental, você não pode dar exatamente o mesmo programa, porque...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Há um desnivelamento, e você tem que se adequar à ... à turma, não é? O bom professor não é aquele que cumpre o programa! O bom professor é aquele que tem um programa pela frente e saiba levar a turma, e aí, no final do ano, saiba usar a língua não se esquecendo do... das características... das qualidades que a língua apresenta.

Não há dúvida de que essas reflexões do professor Bechara demonstram o papel do professor que é diferente do papel do pesquisador. Parece-me, que o professor enquanto professor, pela própria natureza, abre espaço para as realizações sociais dos alunos. O professor retira o aluno do seu confinamento, muitas vezes socialmente desprestigiado e integra-o ao lugar social à luz de um desempenho reembasado na própria língua. Não se trata de apenas compartilhar um conhecimento da língua. O pesquisador que só é

pesquisador invade a sala desconhecendo uma correta interpretação do que seja sala de aula, “aplicando” a teoria, sem a intenção de conduzir o aluno a uma outra condição – de conhecedor e usuário transformado da sua própria língua, que legitima-o como ser na sociedade.

Passemos agora, para as entrevistas de Maria Cecília Magalhães Mollica e Afrânio G, Barbosa, ambos professores atuantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

As reflexões da professora Maria Cecília Mollica sobre a formação parte da primeira pergunta sobre como ocorreu a formação no percurso de sua vida.

[Excerto 12]

Maria Cecília Mollica: No Ensino Fundamental e Médio, estudei em escola particular no Rio de Janeiro, em Ipanema, Colégio Notre Dame, ainda hoje existente. Ali desenvolvi meus estudos em língua portuguesa e em outras línguas, incluindo o Latim. O projeto pedagógico da escola incluía muita gramática, leitura e produção textual. A leitura dos clássicos foi sempre estimulada desde as séries iniciais. Paralelamente, estudei Filosofia, em todo o Ensino Médio, o que me parece de fundamental importância na minha formação, dando-me acesso ao pensamento científico como base para minha carreira como pesquisadora.

A formação da professora Maria Cecília Mollica, anos 60 e 70, possibilita perceber a influência da fase filológica dos professores-formadores. O ensino primário e secundário primava pelo ensino gramatical e da leitura dos clássicos. A gramática cingia o ambiente escolar, o qual expõe a aluna a um repertório humanístico e científico, solidificando a base gramatical em sua formação.

[Excerto 13]

Maria Cecília Mollica: Cursei o Mestrado na PUC-Rio e o Doutorado em Linguística e Filologia na UFRJ.

Em todos os níveis, recebi de forma sistemática os ensinamentos da denominada gramática tradicional, ainda que fosse somente para estabelecer relações com outros paradigmas que surgiam na Linguística.

Em nível de Mestrado, fui aluna de Sílvio Elia, Eneida Bonfim em meio à onda estruturalista e gerativista. Assídua da famosa biblioteca Pe. Magne, travei contato estreito com Bechara que lá permanecia boa

parte da jornada. Tinha acesso às prateleiras dos gramáticos antigos e das obras raras da língua e literatura brasileira e portuguesa.

Fui iniciada à Linguística já no Mestrado tanto na PUC quanto no Museu Nacional (UFRJ). Assim, paralelamente à tradição gramatical, meus estudos se voltaram para os estruturalistas clássicos por livros e aulas de professores vindos do exterior. Eis que, ainda como mestranda, fui aluna da primeira turma em Sociolinguística Variacionista, em curso ministrado por Anthony Naro e seus colegas americanos, que estiveram no Brasil para iniciar o primeiro grupo de variacionistas brasileiros. A minha dissertação de Mestrado “Estudos das construções relativas em português” é o primeiro trabalho nesta linha de pesquisa em Sintaxe e a segunda Dissertação defendida no Brasil, orientada por Naro.

No Doutorado, já trabalhando na PUC e na UFRJ, aprofundi os estudos estruturalistas e gerativistas. Alarguei meus horizontes na Sociolinguística e na Linguística Histórica. Com uma trajetória de pesquisadora no PEUL, desde a década de 70, a tese de doutorado “Queísmo e Dequeísmo no Português do Brasil”, também sob a orientação do Professor Naro, consolidava-me como pesquisadora na área de Sociolinguística.

Se, no ensino fundamental e médio a gramática seguia imperiosa, parece-me que na graduação também. Pela ausência do nível da graduação em sua reflexão, é de nossa suposição que o curso de Letras seguia os ensinamentos gramaticais e filológicos, estes eram expostos à comparação com as teorias linguísticas. Somente na pós-graduação, mestrado e doutorado, é que a Linguística ganha força de formação, reforçada pela figura de Anthony Julius Naro, o qual criticava o atraso dos estudos da Linguística no Brasil. A figura de Silvio Elia na pós-graduação demonstra que a filologia era presente nos estudos da língua e não nos surpreende a composição de professores-formadores do curso de Letras: gramáticos, filólogos e linguistas, todos são, portanto, polos que oportunizam, na formação, o maior conhecimento da/e sobre a língua.

Vê-se, então, pela formação de Maria Cecília Mollica que a matriz da Linguística nos currículos do curso de Letras, dos anos 70, impera, primeiro, nos cursos de pós-graduação, para depois imperar nos cursos de graduação das décadas posteriores. E como professora do ensino fundamental e médio a professora destaca o lugar da gramática nessa fase de instrução:

[Excerto 14]

Maria Cecília Mollica: Iniciei-me como docente ainda na Graduação no, então, curso Pré-vestibular da PUC. Minha tarefa era a de ensinar

gramática tradicional dado que os exames de ingresso para o Ensino Superior o exigem. Já graduada, ensinei em várias escolas públicas e particulares no Rio de Janeiro. Já estávamos na onda de trabalhar predominantemente com textos, mas nunca deixei de ter horários reservados para ensinar gramática tradicional. Minhas experiências e de muitos outros em incluir o gerativismo no Ensino Médio foi malograda.

À época, havia sempre as aulas de gramática, de produção textual e de Literatura. Considero este modelo muito bom pois obtive resultados fantásticos com meus alunos. Inovava, especialmente, nas aulas de produção textual nas quais os alunos tinham que discutir os conteúdos, planejar muito bem os textos e reescrevê-los.

Mollica esboça-me os formantes do ensino de língua portuguesa na década de 70: gramática e leitura. A aula das regras gramaticais e a aula de produção de textos e reescrita dos textos comprovam-me a permanência do grande e longo método utilizado no ensino de Língua Portuguesa – Gramática e Tradução. Porém, a tentativa de ensinar a língua portuguesa pelo gerativismo foi malograda, confirmando a visão de Bechara em afirmar que a teoria sobre a língua não pode ser ensinada em salas de aula do ensino médio. A teoria é suporte para o professor e não prática de ensino. No entanto Mollica ressalta que:

[Excerto 15]

Maria Cecília Mollica: O professor que não faz testagem em sala de aula, em escolas públicas e particulares, de resultados de pesquisa não tem condição de confirmar a eficácia ou ineficácia do ponto de vista pedagógico das conclusões de investigações teórico-descritivas de pesquisas acadêmicas. É necessário, então, verificar, no chão da escola, o que surte efeito positivo no alunado para apropriar-se dos padrões monitorados na fala e na escrita. É necessário também que o pesquisador tenha experiência de sala de aula para de fato compreender como se atinge a cultura letrada.

As teorias não podem impedir que o professor tenha conhecimento da língua, porque para ensinar uma língua é preciso conhecê-la. A profundidade do conhecimento acentua o domínio dos gêneros e dos tipos textuais.

[Excerto 16]

Maria Cecília Mollica: Acho que o lugar da Gramática não mudou. Não há língua que não seja estruturada. É preciso conhecer muito bem o sistema da nossa língua para dominar, na fala e na escrita, os gêneros e estilos assim como os tipos textuais.

Para capacitar adequadamente professores do ensino fundamental e médio, a professora Mollica demonstra que:

[Excerto 17]

Maria Cecília Mollica: Os Mestrados Profissionais surgiram com a finalidade de capacitar correta e adequadamente os docentes, professores que são do Ensino Fundamental e Médio. Creio que a formação linguística oportuna não compete com mais com a dicotomia linguistas e gramáticos. Esta dicotomia deveria ser deixada de lado pois a tarefa de letrar é por demais árdua e urgente

Assim, as reflexões de Mollica ecoam na formação do professor. O professor da educação de base deve ter um preparo específico nas técnicas, métodos e instrumentos utilizados em sala de aula, além de ter o conhecimento da língua, relacionando com o conhecimento com a orientação prática. Essas reflexões sobre a formação do professor são encontradas em Almeida (2000) e em Teixeira (1989) os quais constatam que os cursos de formação devem produzir conhecimentos teóricos e práticos para preparar melhor os alunos “mesmo para o preparo apenas da elite” (TEIXEIRA, 1989, p. 132). Passemos, então, para a entrevista do professor Afrânio Gonçalves Barbosa.

As reflexões do professor Afrânio Barbosa orientaram-me para uma percepção do ensino bastante diferente dos professores anteriores.

[Excerto 18]

Afrânio Barbosa: A minha formação em língua portuguesa foi muito boa, desde sempre. Porque os oito primeiros anos foi sempre na mesma escola. Uma escola pública ... Municipal no Rio de Janeiro. Onde eu morava. Ela tinha um ... um ano que estava aberta. Uma escola nova, com uma equipe nova e empolgada. Tinha um ritmo de direção todo próprio ... muito diferente! Hoje, seria por projetos. Uma semana de religião afro-brasileira

Entrevistadora: Aham!

Afrânio Barbosa: A língua portuguesa do primário ao ginásio a gente tinha livros... tinha a caixa escolar... depois o município proibiu isso! com o dinheiro da caixa escolar, os diretores compravam uniformes e livros para quem não tinha condições de comprar.

Entrevistadora: Aham

Afrânio Barbosa: Tínhamos livros de interpretação de textos junto com gramática. Um diferencial, a escola não enfatizava a variante padrão!

Entrevistadora: Aham!

Afrânio Barbosa: A variante não-padrão mais produtiva é aquela que o professor tenta apontar como problema. Enfim, parte do perfil do

trabalho do professor. A concordância verbal e nominal não eram coisa que ensinava, insistida. Não era ... algo perseguido, então, era uma curva de mudança, Estou falando de 72,73,74.

Entrevistadora: Entendo!

Afrânio Barbosa: Eu entrei em 71 ... 72 e sai em 80. Peguei exatamente a década de 70, escola pública, daquela ... daquela fase de expansão da rede pública, que não tinha nem material pra cobrir tudo. Tinha professor, na época, não era nem formado. Outros tinham a licenciatura curta ... Então, eu sou bem daquela geração que pegou a expansão, sem material humano pra cobrir tudo

O professor Afrânio Barbosa proporciona a visão de uma luta entre a aplicação das teorias linguísticas e os declinantes recursos humanos. Pelo não alinhamento ao ensino da variante-padrão, configura o professor dos anos 70 um aplicador da teoria linguística, mas sem metodologia e com um material didático tradicional. Isso resultou no ensino malogrado tanto que o professor confirma o que Bechara declara, o que Mollica aplicou e comprovou e o que Afrânio viveu.

[Excerto 19]

Afrânio Barbosa: Eu me lembro de uns ... 11 pra 12 anos, fazer uma prova de curso pre-militar, pra te tentar pegar bolsa e ... aí tal! E aí, dizer: Nossa! Eu não sei o que é um adjunto adnominal. Perceber que não sabia! ... Mas, houve gente da minha turma que após 8 anos, passou sem cursinho para o Colégio Pedro II

Entrevistadora: Nossa!!

Afrânio Barbosa: Tínhamos gramática, mas ... eu não lembro de nenhuma perseguição. Eu me lembro muito, claramente, nessa fase, era de redigir, ter o trabalho corrigido, de ler o texto do livro. Não ficou na memória nenhum tipo de exagero, de desproporção. Não tinha uma descrição lingüística muito apurada, tanto é ... daí, eu não conhecer adjunto adnominal.

Entrevistadora: Então, o ensino ...

Afrânio Barbosa: Não habilitava a gente, assim, na verdade, a disputar concurso, mas em termos de cidadania, foi fundamental

Assim, o ensino da língua portuguesa saiu do enfoque gramatical e passou a centrar-se no texto. O ensino da língua portuguesa deixou a gramática da morfologia e da sintaxe para focar nos sentidos textuais, por isso que o professor declara que “em termos de cidadania foi fundamental”. Mas, fragiliza a dimensão do conhecimento da língua “eu não sei o que é adjunto adnominal”, o que reduz a chance de o aluno “disputar concurso”. Soma-se a isso a falta de metodologia e a visão distorcida das teorias implicando o despreparo do professor

[Excerto 20]

Afrânio Barbosa: Eu me lembro que para entrar no nível médio, era necessário fazer uma prova. Fiz um ano de preparação com professor particular. Tive um ano, aula de latim e gramática com um mesmo professor. O discurso do professor era um discurso modelar, não diminuía outras variantes. A gente sem sentir tinha o trabalho descritivo da língua padrão. O objetivo era ensinar o que é padrão e o que não é padrão, sem questionar se aquilo ali era melhor ou pior. Mas, você tinha uma comparação descritiva.

Entrevistadora: Aham!

Afrânio Barbosa: Então, no fundo, no fundo as pessoas, nas Letras, esperam, é que haja uma transposição pro ensino médio da descrição linguística. É claro e obviamente que isso não é perfeito. Não é perfeito, porque tem instrumento pra descrever a língua falada que é um objeto que, não ficava dentro da escola, só a escrita. No entanto, nenhum objeto de língua fruto de um olhar descritivo teórico funcional, gerativa ou estrutural, o caso que seja, não dá conta de todos os aspectos de descrição que são mediadas pelos seus estudos

Entrevistadora:

Afrânio Barbosa: Então, ah! Quando a gente vai trabalhar no ensino médio aquele aluno que não vai fazer o curso de Letras. Então, a gente não pode transpor, simplesmente, as teorias. Achar que vai trabalhar no grau de detalhamento e finura descritiva, todos os objetos da língua, porque senão você vai dar uma enciclopédia para o aluno.

Afrânio Barbosa: Então, existe uma redução didática. O que a ciência faz tem que ser filtrado para os perfis médios, sem que seja uma simplificação grosseira

É, pois, por essa vivência do professor Afrânio que se pode notar que a incorporação ou transposição de uma teoria linguística em sala de aula do ensino médio não resulta em eficácia do ensino, ao contrário. Transpor uma teoria para a prática de sala de aula é uma alternativa que aponta o despreparo do profissional. Novamente a voz de Bechara ecoa “a teoria não pode estar entre o professor e o aluno”. O professor Afrânio declara ainda que:

[Excerto 21]

Afrânio Barbosa: Eu sinto, hoje, na faculdade, o aluno que vem de um bom trabalho tradicional, ele tem mais chance de dar um salto. O aluno que vem de um bom trabalho não tradicional, encima de um efeito de sentido ... que seja, com texto, mas que tem uma forma de trabalho descritivo bem feito, ele dá um salto bom. Agora, quem vem ou de tradicional, ou não, sem nenhuma abordagem descritiva dos fatos da língua, ele não consegue dar um bom salto ... bem. Ele não transpõe conteúdos, o que ele mais faz é confusão. Ele acaba confundindo os rótulos com a língua.

O aluno do curso de Letras que não tem o conhecimento gramatical da língua confunde as teorias sobre a língua com a própria língua. O que multiplica

as situações de aplicação das teorias sobre a língua em salas de aula do ensino médio. Ilustrando, ainda, que o professor do fundamental e médio que nega o conhecimento dos fatos da língua ao aluno, proporciona o fechamento do campo de opções a esse aluno. O que provoca um maior grau de dificuldade à compreensão das teorias sobre a língua, pois ao aluno foi-lhe negado o conhecimento da língua. Passemos, para o entreponto político, passemos para a entrevista do Senador Cristovam Buarque.

O hoje Senador Cristovam, por ter sido Reitor da UnB e Ministro da Educação, acredita que somente uma Revolução nas bases da Educação pode melhorar o Brasil. O grau de conhecimento proporciona e impulsiona as transformações sociais, econômicas e políticas. O elemento de exclusão social e de desemprego “é a falta de acesso à educação” (Cristovam Buarque), uma vez que, a escola pública não tem a mesma qualidade. A garantia de uma educação de qualidade está na “Educação Básica pública nacionalizada”. E para isso segundo o Buarque (2009):

A revolução educacional só ocorrerá se o magistério atrair os quadros mais brilhantes da juventude brasileira, e se eles tiverem boa formação e forem bem dedicados ao trabalho. Então, o professor de Educação de Base será tratado como o profissional mais respeitado da sociedade brasileira. Para isso, serão necessários gestos revolucionários em termos de remuneração, formação e reconhecimento, mas também de cobrança de dedicação por parte do professor. (p. 56)

A visão política do Senador Cristovam Buarque proporcionada na resposta da seguinte pergunta: Qual é o papel político do ensino da língua portuguesa no Brasil?

[Excerto 22]

Senador Cristovam Buarque: Hoje, ao oferecer o ensino da língua apenas para uma parte dos brasileiros, serve como instrumento de exclusão. Para ter um bom emprego, absolutamente, é preciso dominar o idioma. Ao negar esta chance para a população pobre, fora da escola ou em escola sem qualidade, o ensino da língua portuguesa serve como instrumento de concentração de renda e de poder.

A declaração do Senador Cristovam Buarque evidencia como o ensino de língua portuguesa pode ocasionar a exclusão social, que é decorrente não pelo o ensino de uma língua padrão, mas pelo não ensino da língua padrão. O ensino

da língua padrão abre as oportunidades “para a população pobre” alcançar outros horizontes. O cidadão bem instruído alavanca o país, diminui as desigualdades, principalmente, as desigualdades educacionais.

Das palavras do Senador depreende-se que a escola não ensinando o português, língua padrão, determina a exclusão social do aluno. Todos aqueles que estudam em escolas que não ensinam aos alunos a modalidade padrão, são mantidos em uma mesma condição – da exclusão. Exclusão esta, não econômica, mas linguística. A língua portuguesa padrão prende-se à estrutura político-social, o que a transforma em instrumento de ascensão social.

Parece-me, possível, considerar que o ensino da língua portuguesa padrão favorece a autonomia para o ser. Essa autonomia é a de ter critérios de orientação e de valores, que favorece uma superação de horizontes. E essa superação é da própria realidade histórica cultural.

E essa é uma visão compartilhada por todos os professores-formadores que compõem esta análise. Claramente, perceptível, neste capítulo, as vozes dos professores de gerações e formações distintas entrecruzam-se nesse ponto. Ao longo de cada entrevista, foi-me permitido perceber que a visão de que a língua padrão possibilita a abertura à vida, despertando o aluno para o existir no mundo é colocada por todos os professores. Agora, estou em condição de perceber que o estudo da história do ensino de língua portuguesa me direcionou para a constatação de que o ensino da língua padrão é ato de uma política de ensino. E é ato político não ensiná-la à população, para que esta não tenha acesso à consciência de estar-se no mundo, deixando a população em uma mesma condição social; esse ato político está solidificado em uma política *status* de exclusão, de controle social – legado da colônia, do império e da República Velha. No capítulo a seguir, retomo as perguntas de pesquisa e apresento as considerações por meio dos pontos históricos e entrepontos das entrevistas. Também, anunciarei as contribuições desta pesquisa, pontuando as limitações encontradas ao longo da realização da pesquisa e sugiro temas para futuras investigações.

CAPÍTULO 5

Considerações Finais

Neste derradeiro capítulo, retomo, em 5.1. as perguntas que orientaram esta pesquisa e tento respondê-las sustentando-me na análise dos registros realizado no capítulo anterior. Logo em seguida, 5.2, apresento as possíveis contribuições desta pesquisa, e apresento também, 5.3, as limitações encontradas. E por último, em 5.4, apresento algumas sugestões de temas para futuras pesquisas.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Esta pesquisa foi direcionada pelos seguintes objetivos: (1) o de favorecer a compreensão da visão integradora do ensino de língua portuguesa como fruto de uma ordem posta pelo Estado para a inclusão (ou exclusão) de fins econômicos e políticos e, não educacionais, e (2) demonstrar que a história e a política são elementos nocionais ideológicos que influenciam diretamente a construção da forma de ensino da língua portuguesa que podem ou não incluir ou excluir o aluno. E com a intenção de atingir os objetivos acima citados, tentei responder as seguintes questões: 1) Como políticas de ensino de línguas se plasmam no processo de ensino de língua portuguesa? 2) Como caracterizar fatos, personalidades e decisões políticas e de políticas na evolução do ensino formal da Língua Portuguesa como L1 na escola brasileira? Passarei neste momento, a retomada de cada uma delas, enfocando alguns pontos analisados durante a pesquisa.

1. Como políticas de ensino de línguas se plasmam no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa?

Ao longo de toda a análise dos registros, verifiquei que as políticas de ensino de línguas – *status e corpus* – se fundamentam na Constituição que rege o país, nos decretos-Lei, nas Leis de Diretrizes e Bases e em Documentos que saem das reuniões de Conselhos regionais, estaduais e federais. Essas políticas

fundamentadas na Constituição, nas leis, decretos e documentos são direcionadas para as instâncias, tais como: Ensino Fundamental, Médio e Superior. E, cada instancia orienta e desenvolve os currículos das áreas de conhecimento: Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Biomédicas e Sociais.

A Constituição, os decretos-Lei, as leis de Diretrizes e Bases estão intimamente ligadas à realidade política, econômica, social e cultural do país. Verifiquei que a economia colonial brasileira alicerçada nas lavouras de cana-de-açúcar e na mão-de-obra escrava deixou profundas marcas de ordem políticas e social. Essa economia colonial favoreceu o estabelecimento de um sistema educacional fundamental na organização das classes sociais – senhores e mão-de-obra escrava. Por essa organização social, os jesuítas fundamentaram o conteúdo curricular de base, puramente, humanística, o qual foi transportado da Metrópole para a Colônia, para o refinamento cultural da classe dominante:

Cujo destino não estava associado a uma atividade manual – então reservada aos cativos e, portanto, estigmatizada – ou mesmo profissional definida, só podia interessar uma educação cujo objetivo precípuo fosse cultivar as coisas do espírito, isto é, uma educação literária, humanística, capaz de dar brilho à inteligência. A esse tipo de indivíduo convinha bem a educação jesuítica, porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social. Educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou no colégio preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguiu a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente, na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar letrados. (ROMANELLI, 1988, p.34-35)

E para a classe dos dominados uma educação, apenas, de conteúdo elementar prático, destinado para a catequização.

Os objetivos práticos da ação jesuítica no Novo Mundo: o recrutamento de fiéis e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora. A catequese assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os “curumins” e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação que se dava aos “curumins” estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a manutenção da fé entre os colonos. [...] Assim, os padres acabavam ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres). (ROMANELLI, 1988, p. 35)

Com essa política de ensino os jesuítas firmaram no ensino de língua portuguesa, um conteúdo elementar para a população da classe dominada e um conteúdo elevado para a classe dominante. Um currículo diferente para cada uma das classes – dominante e dominado. E foi essa política de ensino que perdurou durante toda a permanência dos jesuítas em solo brasileiro, perdurando mesmo depois da expulsão deles e atravessando o período imperial, chegando a atingir a República.

Percebi que essa política desenvolvida pelos jesuítas, não sofreu nenhum abalo, seja estrutural ou curricular, mesmo com a expansão da educação para as camadas populares, nos séculos XIX e XX, tenha sido uma exigência da própria camada, a política de ensino reproduziu (e ainda reproduz) o poder dominante. As bases curriculares permaneceram – o Latim, o Grego, a Gramática, a Filosofia, as línguas modernas – e a população sem essa tradição escolar, com apenas o elementar conhecimento da língua portuguesa chega à escola. O fracasso dessa população ocorre, as explicações ideológicas do governo pelo fracasso da população, segundo Soares (1986), perpetuam a exclusão, porque elas decorrem que o fracasso parte da falta de aptidão para a escola; da falta de cultura e ainda da diferença cultural.

Todas explicações escamoteiam uma política de ensino excludente e que privilegia a desigualdade na própria igualdade, lançando ao aluno da classe popular a culpa do fracasso. No século XX, o Estado traçou a Lei nº 5692/71, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional na qual a política de ensino de línguas democratizou o ensino da língua portuguesa e das línguas estrangeiras, mas não traçou políticas que definam o metodologias apropriadas ensinar a variante-padrão. Propostas pedagógicas e metodológicas despontam em parâmetros curriculares nacionais, os quais são tentativas de resolver os problemas as diferenças linguísticas, porém essas propostas não atingem resultados, porque, segundo Afrânio:

[Excerto 20]

Afrânio Barbosa: Então, no fundo, no fundo as pessoas, nas Letras, esperam é que haja uma transposição pro ensino médio da descrição linguística. É claro e obviamente que isso não é perfeito. Não é perfeito,

porque tem instrumento pra descrever a língua falada que é um objeto que, não ficava dentro da escola, só a escrita. No entanto, nenhum objeto de língua fruto de um olhar descritivo teórico funcional, gerativa ou estrutural, o caso que seja, não dá conta de todos os aspectos de descrição que são mediadas pelos seus estudos

Verifiquei pelas entrevistas que as políticas de ensino de língua plasmam no processo de ensino de língua portuguesa pela formação do professor. Os professores entrevistados foram unânimes em declarar que o professor deve ter conhecimento sólido da língua portuguesa para ensinar adequadamente os alunos

[Excerto 2]

Cleonice Berardinelli: Quer dizer, às vezes, sem uma possibilidade de uma discordância, de dizer: “Mas não poderia ser assim?” Isto era mais ou menos vedado! Mas quando o professor era muito inteligente e muito bom, isto já não acontecia! E eu tive alguns professores de Português, cujos nomes talvez nem saiba mais, mas que eram muito bons e muito inteligentes e muito... mais do que professores de Português, eram professores de uma matéria fundamental para completar aquele curso que nós estávamos tentando passar adiante

[Excerto 8]

Evanildo Bechara: Vai chamar a atenção para os usos... são... estilísticos do idioma nos seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, o aluno passa pelo curso de Língua Portuguesa e de Linguística conhecendo várias teorias, mas não tendo um preparo adequado num sistema, para que depois ela possa comparar o que sabe de Linguística com as outras teorias de Linguísticas! Então, o ensino é fragmentado! À medida que ele muda de professor, ele muda de orientação...

[Excerto 17]

Maria Cecília Mollica: Os Mestrados Profissionais surgiram com a finalidade de capacitar correta e adequadamente os docentes, professores que são do Ensino Fundamental e Médio. Creio que a formação linguística oportuna não compete com mais com a dicotomia linguistas e gramáticos. Esta dicotomia deveria ser deixada de lado pois a tarefa de letrar é por demais árdua e urgente

[Excerto 21]

Afrânio Barbosa: Eu sinto, hoje, na faculdade, o aluno que vem de um bom trabalho tradicional, ele tem mais chance de dar um salto. O aluno que vem de um bom trabalho não tradicional, em cima de um efeito de sentido ... que seja, com texto, mas que tem uma forma de trabalho descritivo bem feito, ele dá um salto bom. Agora, quem vem ou de

tradicional, ou não, sem nenhuma abordagem descritiva dos fatos da língua, ele não consegue dar um bom salto ... bem. Ele não transpõe conteúdos, o que ele mais faz é confusão. Ele acaba confundindo os rótulos com a língua.

Os cursos de formação de professores de Língua Portuguesa – Letras – que pregam aos alunos, futuros professores, que o ensino das regras da língua portuguesa padrão não teve ser ensinado nas escolas, ou até mesmo, o aluno-professor que teve, em sua formação de base, um ensino não focado nas regras da língua padrão que tendem a confundir teorias com língua, plasmam uma política de ensino colonial implantadas pelos jesuítas - o ensino elementar para a população.

Os currículos dos cursos de Letras que privilegiam as teorias em detrimento das práticas pedagógicas e metodológicas plasmam a política de ensino sobre a língua portuguesa. Esses currículos, os quais focam mais as teorias, impõem aos alunos-professores a língua como objeto de estudo, não permitindo um maior diálogo entre teoria e com a prática. Dessa forma, a teoria torna-se, nos cursos de Letras, o foco principal e o didático-prático, secundário o que demonstra a política do – saber aprender – e não do saber-ensinar-aprender-agir-reagir-interagir em sala de aula.

Essa política curricular, de mais teoria linguística e menos práticas, gerando uma transposição de teorias linguísticas para as salas de aula do ensino médio, foi implantada com as aberturas de escolas superiores no império “a forma assumida pelo ensino superior [...] de currículo universalista e humanístico, acabou por influenciar ou mesmo condicionar a estrutura de ensino secundário” (ROMANELLI, 1988, p.39). A política de ensino do império, provoca um efeito negativo na formação do professor, levando os professores a retornarem à Universidade para preencher a lacuna da graduação – o conhecimento da língua e as teorias da aplicação, essas teorias de aplicação recobrem as teorias de língua(gem), ensino e aprendizagem de línguas.

Não rejeitar as variações é parte de uma política de ensino. Não atribuir uma condição de substituição de uma variante por outra, é política de ensino. Não atribuir a adaptação às exigências estruturais da sociedade, é política de ensino. Articular as teorias linguísticas na prática de sala de aula para não

ignorar as dimensões econômicas, políticas, ideológicas, sociais e culturais de que são constituídas os seres, a sociedade e a escola, é política de ensino. Todas elas devem conduzir o professor de língua portuguesa a ensinar a língua padrão como instrumento de participação social, ensinando ao aluno que as variedades linguísticas ocupam lugares demarcados na sociedade e o aprender a língua padrão não o descaracteriza, mas o transforma de sua condição demarcada pelo desprestígio. Essa política ajuda a quebrar as desigualdades educativas.

[Excerto 11]

Evanildo Bechara: Enquanto o professor de língua, ele tem que saber, não é? ... não como a língua funciona, mas como a língua deve funcionar para as finalidades da escola! Quais são as finalidades da escola? É educar. E o que é a palavra “educar”? “Educar” é uma palavra onde há um prefixo e ou *ex*, que quer dizer “para fora”, e *ducere*, que quer dizer “conduzir”. Então, qual é a missão da escola? É preparar uma pessoa para ela sair dos estreitos limites da sua existência para alcançar um lugar mais alto de acordo com o sonho de cada um, não é? no campo da sociedade.

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Se o indivíduo quer ser engenheiro, se ele quer ser médico, se ele quer ser professor etc. Então, educar é isso! É tirar a pessoa daquele meio inicial, e colocá-lo apto para seguir o seu sonho profissional! O seu sonho como pessoa humana dentro da sociedade! Porque ninguém quer continuar a ser o que sempre foi! Todo mundo sempre quer ser algo mais!

Portanto, ensinar a língua portuguesa não corresponde apenas às teorias apreendidas, ou a métodos estudados ou às técnicas utilizadas, corresponde também às políticas de ensino. As escolhas teóricas e metodológicas eleitas pelos professores, são escolhas políticas de ensino, as quais determinam a função social do professor.

Passemos, neste momento, às considerações sobre a segunda e última pergunta.

2. Como caracterizam fatos, personalidades e decisões políticas e de políticas de ensino na evolução do ensino formal da LP, como L1, na escola brasileira?

Baseando-me na análise e discussões dos dados, verifiquei que os fatos e decisões políticas tomadas por personalidades em contextos históricos são encontrados no ensino da língua portuguesa pelas suas significações transformativas das políticas de ensino. As “figuras e instituições marcantes do nosso passado coletivo têm-se prestado, ao longo dos tempos, às mais variadas (e contrastantes ...) leituras.” (SANTOS, 2003, p. 75), essas leituras afirmam valores históricos, os quais importam para analisar as políticas de ensino.

Verifiquei que as pressões nos campos políticos e econômicos são pressões que ocasionam medidas no campo educacional. Ao longo da análise dos dados observei que o ensino da língua portuguesa, na colônia brasileira, não era condição de destaque. A política implantada pela Coroa Portuguesa comprova os interesses econômicos de extração de riqueza, sem interesse de transformar o Brasil em uma nação.

Os jesuítas mesmo promovendo a instrução implantaram a política de *status* e aliada a um regime político colonizador que dificultava o acesso às escolas provocou uma marca cultural na nação brasileira – a não utilização da língua. A língua portuguesa, segundo Elia (2003), era a língua oficial dos administradores e dos documentos escritos. A figura de Marquês de Pombal, é marco inicial da expansão e do ensino de Língua Portuguesa – o Alvará de 28 de junho de 1759 de Marquês de Pombal – a partir desse Alvará o ensino da língua portuguesa ganha novos rumos de política de ensino, um deles é o ensino ministrado não em língua latina, mas em língua portuguesa. O latim cede o espaço para a língua portuguesa.

A ação política da expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal registrou na política de ensino de línguas a oficialização do ensino da língua portuguesa. Dentre os fins políticos da personalidade de José Sebastião de Carvalho e Melo encontrava-se, é claro, um esquema para retirar a força política que os jesuítas estavam tendo tanto na Metrópole quanto na Colônia. Contudo, o decreto registra as mudanças metodológicas e a obrigatoriedade da língua portuguesa em território nacional e nas colônias, oficializando, dessa forma, o ensino na Colônia para garantir a integridade territorial à Portugal. Dessa forma, com a figura de Pombal e sua ação política, o cenário linguístico brasileiro muda.

O Tupi perde o vigor e o brilho e a língua portuguesa ganha a virtude de ser a língua oficial da classe dominante e das escolas. Essa oficialização transforma a língua portuguesa em Língua Primeira – L1.

Embora, explicitamente se sentencie, aqui, a figura de Pombal como a personalidade que garantiu a oficialização da língua portuguesa como L1 – no Brasil, sua personalidade pode ser interpretada como o estratagema para impedir a tomada da colônia pelos ingleses. Seja como for, a figura do Marquês de Pombal caracteriza-se no ensino da língua portuguesa pela obrigatoriedade e defesa da língua, mas essa obrigatoriedade e defesa da língua provocaram a consolidação e elitização da língua, que ganha o reforço das escolas públicas não atenderem toda a população, por falta de professores (por ausência de vontade política).

Verifiquei, então, que a língua estudada nas escolas depende mormente das personalidades que comandam as ações políticas as quais recaem nas políticas de ensino. Ao longo da pesquisa observei que a elite que dirigia o país, nos anos que seguiam, era descomprometida com a educação pública. Esse traço é um traço bem marcante em nossa política de ensino, como (re)afirma o Senador Cristovam Buarque:

[Excerto 22]

Senador Cristovam Buarque: Hoje, ao oferecer o ensino da língua apenas para uma parte dos brasileiros, serve como instrumento de exclusão. Para ter um bom emprego, absolutamente, é preciso dominar o idioma. Ao negar esta chance para a população pobre, fora da escola ou em escola sem qualidade, o ensino da língua portuguesa serve como instrumento de concentração de renda e de poder.

As políticas de ensino que refletem o descompromisso com a educação pública são marcas ideológicas do regime político que foram passadas pelas políticas anteriores, as quais se fundam o ensino de língua portuguesa. Esse descompromisso está caracterizado na ideologia de que o progresso econômico não depende da educação do povo, mas do trabalho. Essa é a característica mais funda e profunda da educação brasileira, característica talhada nos canaviais, nas minas de ouro e nas grandes fazendas dos cafezais. E, essa força

ideológica do descompromisso com a educação pública é marca constante nos discursos das sociedades de ontem e de hoje.

A I República teve, assim, um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população, e até certo ponto, representou as exigências educacionais sentidas pela população [...] cujo índice de urbanização e de industrialização era baixo. A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade (ROMANELLI, 1988, p. 45)

[Excerto 19]

Afrânio Barbosa: Tínhamos gramática, mas ... eu não lembro de nenhuma perseguição. Eu me lembro muito, claramente, nessa fase, era de redigir, ter o trabalho corrigido, de ler o texto do livro. Não ficou na memória nenhum tipo de exagero, de desproporção. Não tinha uma descrição lingüística muito apurada, tanto é ... daí, eu não conhecer adjunto adnominal.

O discurso oficial de democratização do ensino, procura responder a exigência popular pelo acesso à educação, mas as políticas de ensino caracterizam, ainda, pela desigualdade de ensino da língua portuguesa, não pela variante-padrão, mas por manter uma política de *status* que legitima os privilégios sociais.

Agora, com maior conhecimento histórico sobre a trajetória do ensino da língua portuguesa ao largo do tempo, percebi que a política de *status* foi necessária para que não se quebrasse a unidade idiomática, tanto em Portugal quanto no Brasil. Essa política e *status* exige, sem dúvida, a unificação de uma variante linguística da classe de prestígio, dando a ela o título de oficial. Entretanto, no Brasil, passou o tempo da Colônia, da Independência e foram os tempos da República Velha e a política de *status* por meio da política de ensino manteve-se como seguradora da superioridade não da língua, mas de uma classe, na qual vislumbra o processo de “marginalização cultural” (SOARES, 1986, p. 15), por isso acontece as desigualdades de ensino, a política de ensino não desvinculou a classe social da língua. Ora, com essas ponderações não quero desmerecer a política de ensino a qual é necessária para a vulgarização do ensino em todos os graus da educação pública e da aquisição da variante-padrão oficial. Mas, quero elucidar que o problema do

ensino de língua portuguesa está resguardado em ideologias dos sistemas simbólicos sociais. Nos termos de Bourdieu (2011), a escola reproduz dissimuladamente as hierarquias sociais, causando as desigualdades de ensino.

Esta dissertação não seria reconhecível imediatamente como pertencente a subcategorias de corpus e status por se tratar das disposições de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa como L1 ou Língua Nacional, porém posso situá-la, grosso modo, como pertencente a outra categoria denominada de Política de Ensino da Língua Portuguesa como L1. Quando proclamo a Política de Ensino quero chamar a atenção para a necessidade do professor de Língua Portuguesa se conscientizar de sua própria política de ensino e chamo a atenção para propor metodologias adequadas ao ensino da Língua Portuguesa. Não penso, obviamente, com esta dissertação solucionar os problemas vigentes do ensino da Língua Portuguesa, mas, o que faço nesta dissertação são apontamentos (cronológicos) para a História do Ensino da Língua Portuguesa no Brasil, convidando a uma reflexão sobre a formação do professor de Língua Portuguesa

5.2. Contribuições da pesquisa

Nessa seção, apresento as possíveis contribuições teóricas; as possíveis contribuições metodológicas e, as possíveis contribuições práticas favorecidas por esta pesquisa que investigou a história do ensino de Língua Portuguesa e ouviu as vozes dos professores: Cleonice Berardinelli; Evanildo Bechara; Maria Cecília Mollica; Afrânio G. Barbosa e o Senador Cristovam Buarque.

Estudos em Linguística Aplicada têm abordado a História do Ensino de Línguas Estrangeiras – LE – no Brasil, proporcionando um vazio em relação à História do Ensino de Língua Portuguesa como Língua Primeira – L1 – no Brasil. Cumpre-se dizer que, assim como as Línguas Estrangeiras, a Língua Portuguesa - L1, também, tem sua história sobre o processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar.

Dessa forma, a realização da pesquisa aqui apresentada, possibilita estender a bibliografia referente à história do ensino de Língua Portuguesa no

Brasil. Possibilita estender os estudos históricos do ensino da Língua Portuguesa como L1, apresentando a evolução em cada contexto histórico.

Em relação à metodologia, esta pesquisa pode conceder contribuições a futuros estudos históricos sobre o ensino de Língua Portuguesa como L1, como, também pode oferecer contribuições de reflexões dos professores formadores sobre a formação de professores de Português como L1.

A pesquisa relatada nesta dissertação poderá favorecer aos professores, não apenas de Língua Portuguesa como L1, mas também aos professores de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira, o conhecimento sobre a história do ensino, e principalmente, refletir sobre a própria formação. Não será temerário dizer que, essa pesquisa poderá propiciar um maior conhecimento sobre alguns aspectos das políticas de ensino, as quais podem favorecer ou dificultar a aprendizagem da língua portuguesa no que diz respeito à língua padrão.

5.3. Limitações encontradas

A maior limitação, a qual dificultou o andamento desta pesquisa, foi a dificuldade de encontrar material bibliográfico. A busca de bibliografias sobre o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, causou atraso, por não ter materiais específicos sobre o tema. Tanto em Portugal quanto no Brasil, a escassa bibliografia acarretou-me um pouco de atraso para cumprir o correto andamento dos prazos e ainda pela escassez bibliográfica algumas informações sobre o ensino de língua portuguesa em determinados períodos históricos não foram contempladas.

5.4. Sugestões de temas para futuras pesquisas

Para preencher as lacunas deixada por esta pesquisa, seria interessante um estudo sobre a história do ensino da língua portuguesa nas escolas públicas nos anos 30 e 40. Outro sugestivo estudo seria a investigação da história das aplicações das teorias linguísticas em sala de aula de Língua Portuguesa do ensino médio – público e particular – nos anos 70. E por última, sugiro a investigação da ausência do ensino da história do Ensino da Língua Portuguesa nos Cursos de Letras do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas: Editora Pontes, 2009.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889) História e Legislação*. Tradução Chizzotti. 2ª. ed. São Paulo: EDUC, 2000.
- ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho Científico*. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.
- BEARZOTI FILHO, Paulo. *Formação Linguística do Brasil*. Curitiba: Editora Nova Didática, 2002.
- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 3ª ed. 17ª tiragem. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- _____ e PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do*. Promulgada em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais nºs 1/92 a 38/2002 e pelas Ementas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação e. *Do Ensino de 2º Grau: Leis-Pareceres*. Brasília, 1976.
- BUARQUE. Cristovam. *Revolução na Educação: Escola Igual para Todos*. Brasília: Editora do Senado, 2009.
- CALLOU, Dinah e BARBOSA, Afrânio G. *A norma brasileira em construção: cartas a Rui Barbosa (1866/1899)*. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2011.

CALMON, Pedro. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Livraria José Olympio, 1959, Vol. I e Vol. II.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábolas Editorial, 2007.

CHAGAS, Valnir C. *Didática Especial de Línguas Modernas*. 2ª ed. São Paulo, Editora Nacional, 1967.

_____. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*. 2ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1980.

COUTINHO, Afrânio. *Introdução à Literatura no Brasil*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

COUTINHO, Ismael. *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.

COUTO, Jorge. *O Brasil pombalino*. In: Camões Revista de Letras e Culturas Lusófonas. Instituto Camões, 2003

ELIA, Sílvio. *Fundamentos Histórico-Linguísticos do Português do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

_____. *O problema da Língua Brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do livro, 1961.

FAVERO, Leonor Lopes. *Brasil Colônia – A educação jesuítica*. In: SILVA, Elisabeth Ramos da. *Texto & Ensino*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002a.

_____. *O ensino no Império: 1837 – 1867 – Trinta anos do Imperial Collegio de Pedro II*. In: ORLANDI, Eni P. e GUIMARÃES, Eduardo. *Institucionalização dos Estudos da Linguagem: A disciplinarização das Idéias Linguísticas*. Campinas: Editora Pontes, 2002b.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzalas*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1943.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 12ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Estudo de Caso: Fundamentação Científica, Subsídios para Coleta de Dados, Como Redigir o Relatório*. São Paulo: Atlas, 2009.

HEIDEGGER, Martin. *HEIDEGGER: Conferências e Escritos Filosóficos*. Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Linguística Românica*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

_____. BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 6ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

LEITE, Serafim. *Novas páginas de História do Brasil*. São Paulo: Editora Companhia Editora Nacional, 1965.

_____. *As Primeiras escolas do Brasil*. Conferências no Instituto de Educação. Rio de Janeiro: Edições da Academia Brasileira, 1934

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *História e Memória*. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003

LIMA, Oliveira. *O movimento da Independência 1821 – 1822*. São Paulo: Editora Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1922.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDONÇA, Renato. *O Português do Brasil: Origens – Evolução – Tendências*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A. 1936.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de Ensino/aprendizagem de Línguas*. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 1996.

MOLLICA, Maria Cecília M. *Fundamentação teórica: conceituação e delimitação*. In: MOLLICA, Maria Cecília M. e BRAGA, Maria Luíza. *Introdução à Sociolinguística: O tratamento da variação*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

NARO, Anthony Julius. *Tendências Atuais da Linguística e da Filologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1976.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Martins. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ORLANDI, Eni P. e GUIMARÃES, Eduardo. *Formação de um Espaço de Produção Lingüística: A Gramática no Brasil*. In: ORLANDI, Eni P. *Histórias das Idéias Lingüística*. Campinas: Pontes e UNEMAT, 2001.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 2006.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PRADO JUNIOR, Caio. *História Econômica do Brasil*. 43ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

_____. *História e Desenvolvimento: A contribuição da Historiografia para a Teoria e Prática do Desenvolvimento Brasileiro*. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

RIBEIRO, João. *História do Brasil. Curso Superior, segundo os programmas do Collegio Pedro II*. 13ª ed. Editora Livraria Francisco Alves, 1935.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

_____. *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Editora Edições 70, 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 10ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

ROMERO, Nelson. *Prefácio*. In: ELIA, Silvio. *O problema da Língua Brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do livro, 1961.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do Passado: Teoria II: os princípios da pesquisa histórica*. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UnB, 2010.

SAMPAIO, Teodoro. *O Tupi Na Geografia Nacional*. 5ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

SANTOS, A. R. dos. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SANTOS, Eugenio dos. *Pombal e os Oratorianos*. In: Camões Revista de Letras e Culturas Lusófonas. Instituto Camões, 2003.

SCHUMANN, John H. *The acculturation model for second-language acquisition*. Washington: Ed Rosario C. Gringas, 2007.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNORINI, I e CAVALCANTI M. C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA NETO, Serafim. *História da Língua Portuguesa*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Presença, 1986.

_____. *Diferenciação e Unificação do Português no Brasil*. Brasil/Portugal: Edições Dois Mundos, S/A.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil: Análise e Interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

VECHIA, Ariclê e CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. *A Escola Secundária: L'enseignement secondaire*. São Paulo: Annablume, 2003.

_____ e LORENZ, Karl Michael. *Programa de Ensino da Escola secundária Brasileira: 1850.1951*. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VIANNA, Hélio. *História do Brasil Colonial. Terceira série Ginásial*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

VICENTINO, Cláudio e DORIGO, Gianpaolo. *História para o ensino médio: História Geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2001.

DOCUMENTOS EM FAC-SÍMILE:

BARROS, João de. *Grammatica da Língua Portuguesa*. Lisboa: 1540. Biblioteca Nacional de Portugal

FEIJÓ, João Medeiro de Moraes. *Orthographia, ou Arte de Escrever, Pronunciar com acerto A Língua Portuguesa*. Lisboa Ocidental: Oficina de Miguel Rodrigues. 1739. Torre do Tombo.

OLIVEIRA, Fernão de. *Grammatica da Lingoagem portuguesa*. Lisboa: Germam Galhardo 1536. Biblioteca Nacional de Portugal

SOARES, Jerónimo Barbosa. *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa: Princípios da Grammatica Geral Applicada à nossa Linguagem*. Lisboa: Academia das ciencias. 1822. Biblioteca Nacional de Portugal

DOCUMENTOS CONSULTADOS EM SITES:

BRASIL. Lei nº 16. Art.10. Ato Adicional de 1834.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12agosto1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.htm> Acesso em 05 de julho de 2013.

BRASIL. Regulamento nº 8. De 31 de janeiro de 1838 art. 117 Colégio Pedro II.

Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/regulamento%20n.%208%201838%20%20estatutos%20para%20o%20col%20pedro%20ii.pdf Acesso em 05 de julho de 2013.

BRASIL. Alvará de 28 de junho de 1759.

Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>
Acesso em 05 de junho de 2013.

BRASIL. Decreto nº. 19.890 - de 18 abril de 1931 – Lei Francisco Campos.
Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em 20 de julho de 2013.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível

em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-934-365196-publicacaooriginal-1-pl.htm> Acesso em 25 de julho de 2013.

BRASIL. Decreto 6283/34 de 25 de Janeiro de 1934. Criação da Universidade de São Paulo. Disponível em:

<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/225246/decreto-6283-34>
Acesso em 05 de agosto de 2013.

BRASIL. Decreto-Lei 4244 – 9 de abril de 1942. Lei Orgânica. Reforma Capanema.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-retificacao-69216-pe.html> Acesso em 05 de agosto de 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 10 de agosto de 2013.

Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade de São Paulo.

Disponível em: <http://dlim.ffe.usp.br/node/859> Acesso em 10 de agosto de 2013.

ARTIGO CONSULTADO EM REVISTA ELETRÔNICA:

ALENCAR, Elisa. A Importância da História do Brasil para Compreender a Trajetória do Ensino de Línguas no País. In: Revista HELB. Ano 3 - 1/2009.

Disponível

em:

http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=112:a-importancia-da-historia-do-brasil-para-compreender-a-trajetoria-do-ensino-de-linguas-no-pais&catid=1082:ano-3-no-03-12009&Itemid=10

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevista com Professora Doutora: Cleonice Berardinelli

Realizada na Academia Brasileira de Letras

Dia: 19 de setembro de 2013 Horário: 17: 05

Áudio: *Entrevista CLEONICE BERARDINELLI AUDIO-VIDEO*

Tempo: 00h11m01s

Entrevistadora: Pronto, professora! A.. a minha pergunta...

Cleonice Berardinelli: Hã!

Entrevistadora: É sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Cleonice Berardinelli: Aham!

Entrevistadora: Eu estou buscando informações sobre a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, gostaria de saber como a língua portuguesa contribuiu e contribui, ainda hoje, para o ensino de Literatura?

Cleonice Berardinelli: Sim. Como é que eu posso ensinar a Literatura se eu não souber a língua na qual a Literatura se exprime, não é?

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Onde... De... Do... Da.. Da qual a Literatura se utiliza, está lá com os pés firmes, as mãos para poder lançar o seu pensamento. Eu acho que não existe possibilidade

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Isto eu acho que é fundamental! E olhe! Eu sou bem antiga! Bem antiga mesmo! Quer dizer, então, o que eu aprendi no meu tempo era ainda uma língua muito vigiada. Quer dizer, nós tínhamos as regras e obedecíamos aquelas regras.

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Quer dizer, às vezes, sem uma possibilidade de uma discordância, de dizer: “Mas não poderia ser assim?” Isto era mais ou menos vedado! Mas quando o professor era muito inteligente e muito bom, isto já não acontecia! E eu tive alguns professores de Português, cujos nomes talvez nem saiba mais, mas que eram muito bons e muito inteligentes e muito... mais do que professores de Português, eram professores de uma matéria fundamental para completar aquele curso que nós estávamos tentando passar adiante!

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Então, eu acho que eu aprendi bastante bem Português! E eu tive uma outra coisa que não é técnica e nem nada disso! É que na minha casa falava-se certo!

Entrevistadora: Ah! Sim.

Cleonice Berardinelli: Não é? Eu acho isso extraordinariamente útil!

Entrevistadora: Útil.

Cleonice Berardinelli: Porque você se habitua... Aquilo é uma música que entra pelos ouvidos!

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Ou seja, se a música está dissonante, você já faz uma cara estranha!

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Então, eu quando ia à casa de colegas e as ouvia falar com a família, eu percebia que naquela casa falava-se de maneira diferente daquela pela qual nós nos entendíamos em casa! Então, eu acho que isto foi uma coisa importante não vinda diretamente através dos instrumentos didáticos...

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Mas dos instrumentos familiares!

Entrevistadora: Então, a cultura familiar...

Cleonice Berardinelli: Familiar...

Entrevistadora: Acompanha também a cultura...

Cleonice Berardinelli: Exatamente.

Entrevistadora: Escolar!

Cleonice Berardinelli: E também a ... o ... o fato – isso eu acho que pra mim foi muito importante – de desde os quatro anos de idade de declamar versos!

Entrevistadora: Realmente.

Cleonice Berardinelli: Então, eu...

Entrevistadora: Muito diferente!

Cleonice Berardinelli: Eu aprendi a ler e escrever com quatro anos, e já me interessava em ler, mas não entendia! Eu, só, lendo sozinha não entendi!

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Então papai tinha – depois é que eu descobri isto através do Google mais ou menos recentemente, há dois anos, talvez – um pouco mais –... é que os poemas que papai me ensinava e sobre os quais eu refletia, assim, agora modernamente, será que eu sabia o que estava dizendo? E acho que a resposta é: “Não.”

Entrevistadora: Não.

Cleonice Berardinelli: Na maior parte, não sabia que eram textos difíceis, mas que me chegavam dentro de um ritmo, tinham uma métrica, tinham uma rima. Então, isto facilitava muito a minha apreensão!

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Então, eu...

Entrevistadora: Compreendo.

Cleonice Berardinelli: Vem muita música!

Entrevistadora: Ah! É.

Cleonice Berardinelli: Então, eu tenho ouvido!

Entrevistadora: Ouvido musical?!

Cleonice Berardinelli: Musical! E o ouvido musical não está longe do ouvido que é preciso ter para perceber se um verso está certo ou está errado!

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Então, eu me lembro bem – eu acho graça, porque eu vejo os meus alunos, assim... Eu digo: “Bom! Vamos ver em que metro está escrito isso aqui!” E eu os vejo assim!

Entrevistadora: Contanto.

Cleonice Berardinelli: E eu disse: “Espera aí! Não conte com os dedos! Conte com o ouvido!” “Ah! Professora. Como é possível?” Isto, alunos de segundo grau!

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Não é segundo grau que se diz agora ou não? Agora...

Entrevistadora: Ensino Médio.

Cleonice Berardinelli: Ensino Médio.

Entrevistadora: Ensino Médio.

Cleonice Berardinelli: Alunos de Ensino Médio! E ficou dizendo... E eu digo: “Não! Espere.” E eu digo: “Olha! Não é... Eu não estou dizendo a vocês... Eu não estou querendo me vangloriar de nada não, mas é que o ouvido nosso é muito esperto! E se você disser os versos, lê-los bem em voz alta, você vai sentir o ritmo no qual eles foram escritos e nos são transmitidos.” Então, em vez de ficar tá, tá, tá, tá, tá, tá, você procura dizer: “As armas e os barões assinalados que da ocidental praia lusitana, por mares nunca dantes navegados, passaram ainda além da probana, e em perigos e guerras esforçados... Vocês não percebem que isto está dentro de um ritmo que é praticamente musical?” É musical! Então, eles resolvem treinar e ouvir...

Entrevistadora: Ouvir.

Cleonice Berardinelli: O que dizem e, me geral, dá resultado!

Entrevistadora: Consequentemente, então, o ensino da língua...

Cleonice Berardinelli: Eu acho que se deve empregar isso também! Mostrar que a leitura em voz alta – isso eu acho fundamental – ajuda a compreensão do texto!

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Ajuda neste caso, e que você vai sentir a marcação, mas pode não sentir ser prosa. E a boa prosa, em geral, tem um ritmo! A boa prosa de um Machado de Assis tem um ritmo! Não é, assim, um... uma coisa ocasional! Ele... Ele fabrica o seu texto e esse texto adquire um ritmo que é transmi...

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Que é transmitido.

Entrevistadora: E a senhora acha que o ensino da Língua Portuguesa com a norma culta... é ... ela desfavorece ou favorece a educação desse... dessa língua, no sentido de... de variações...

Entrevistadora: Que hoje está ocorrendo...?

Cleonice Berardinelli: E sendo aceitas?

Entrevistadora: E sendo aceitas...?

Cleonice Berardinelli: Destas variações...

Entrevistadora: Tanto na escrita quanto na fala?

Cleonice Berardinelli: Que nós pronunciamos ambas, com uma cara irônica, zombeteira, eu pra você, você pra mim...

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Eu acho que nesse sentido não favorecem nada! Eu acho que pra tudo neste mundo há umas regras. Pra fazer a bainha de uma calça, nós temos umas regras!

Entrevistadora: Uma regra.

Cleonice Berardinelli: Não vamos metendo a agulha ou a máquina por cima, de qualquer jeito! Nós temos que ter pontos de referência. Quais são, na língua, os pontos de referência? São as próprias regras gramaticais... a morfológicas, as sintáticas, a semântica e o ritmo da frase; o próprio... o canto, que tem uma frase bem compassada, bem expressa, bem dita! E acho – outra coisa importante:...

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Fazer o aluno ler em voz alta...

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: E fazê-lo entender o que está dizendo, porque se ele conseguir ler de maneira compreensível a ele...

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: E a quem o ouve, isso já é um bom sinal! Né?!

Entrevistadora: Muito bom! E isso mostra é

Cleonice Berardinelli: Acho que sim!

Entrevistadora: E isso é a língua!

Cleonice Berardinelli: É.

Entrevistadora: Professora. Eu agradeço imensamente! Eu sei que o tempo da senhora também já não está, assim ... mas...

Cleonice Berardinelli: Aham!

Entrevistadora: Foi, assim, de um grande valor...

Cleonice Berardinelli: Que bom, minha filha!

Entrevistadora: De uma grande riqueza, porque...

Cleonice Berardinelli: Tomara que seja mesmo!

Entrevistadora: Não! Será sim! E a minha pesquisa é em cima dessas questões, porque pretendo demonstrar que o ensino da língua tem a gramática, tem sim, a tradição, porque...

Cleonice Berardinelli: Tem que ter uma base...

Entrevistadora: Uma base sólida. Tem que respeitar as variações do aluno.

Cleonice Berardinelli: Exatamente.

Entrevistadora: Mas na escola tem que se aprender essa nova modalidade...

Cleonice Berardinelli: Exatamente.

Entrevistadora: Para que ele possa colocar-se melhor no mundo.

Cleonice Berardinelli: Repare cá! Me lembrou... Me ocorreu um exemplo. Não tem nada a ver comigo! Você resolve guiar automóvel.

Entrevistadora: Hum!

Cleonice Berardinelli: Você vai chamar um instrutor...

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Né?! O professor de escola de... de... de direção, e ele lhe diz: "Você tem que, primeiro, engrenar o carro. Depois você vê qual é a primeira marcha."

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: É a primeira. É dar a primeira. E em seguida, você vê pra que marcha você deve passar. Deve ser a segunda! E você vai... Quer dizer, há regras pra tudo!

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: Eu acho que não se vive sem algumas regras.

Entrevistadora: Com certeza!

Cleonice Berardinelli: Ora! A língua tem de ter regras, e ela as tem tido! Só que elas não são estáveis; completamente estagnadas! Podem ser até estáveis, mas estagnadas não são! Elas vão evoluindo. Vão evoluindo de um ano para o outro, de um século para o outro, não é?

Entrevistadora: Aham!

Cleonice Berardinelli: De um... um espaço linguístico para outro. Então, eu acho que isto é muito importante!

Entrevistadora: Certo, professora!

APÊNDICE B

Entrevista com Professor Doutor: Evanildo Bechara

Realizada na Academia Brasileira de Letras

Dia: 17 de setembro de 2013 Horário: 10:00 Horas

Áudio: *Entrevista EVANILDO BECHARA AUDIO-VIDEO*

Tempo: 01h06m03s

Entrevistadora: Em qual modalidade o professor deve ensinar a língua portuguesa?

Evanildo Bechara: Pelos olhos, né?! Então... E se você comparar as duas... Primeiro, elas têm que se... O ideal é que elas se conjuguem, porque o ideal do professor de língua não é blindar o... a criança numa só modalidade, seja a modalidade padrão, seja a modalidade coloquial.

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Viu? O ideal do professor é transformar esse aluno num poliglota na sua própria língua; fazer que ele saiba, que ele conheça as variedades e que ele as use da mesma maneira como ele usa a sua roupa...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Ele tem uma roupa especial pra ir à praia, que é o calção de banho; ele tem uma roupa especial pra dormir, que é o pijama; ele tem uma roupa especial pra ir à escola – ou é o uniforme, ou é aquela roupa espontânea, de calça e camisa; ele tem uma roupa pra quando for a uma festa de cerimônia ou a um casamento. Então, a língua também é assim!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: A língua não é só a língua do povo, nem a língua do literato, mas a língua é tudo isso!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: E se você encarcerar o aluno, fazendo com que ele pense que se vestir bem é só andar almofadinha...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Não é? Não. Ele tem que se vestir adequadamente aos diversos ambientes em que ele convive.

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Ele convive com a empregada, que tem uma cultura rudimentar. Ele convive na escola com o porteiro da escola, que tem uma cultura melhor do que a empregada que ele tem em casa, mas que não tem ainda a cultura do professor...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Não é? De um modo que ele tem que saber passear nessas diversas...

Entrevistadora: Nessas diversas...

Evanildo Bechara: Variedades. Por isso é que eu acho que o trabalho de sociólogos, como é o caso de Marcos Bagno, tem feito um trabalho muito prejudicial e que vai ao encontro do despreparo do professor. Aquele professor que usa o que o Gladston Chaves de Melo chamava de gramática VT... Porque você tem a gramática GT ...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: É ... A Gerativa Transformacional.

Entrevistadora: Gerativa Transformacional.

Evanildo Bechara: Mas o Gladstone chamava essa gramática de VT, quer dizer, a gramática do Vale Tudo! Então... Não é? A pessoa que não sai da faculdade preparada para ensinar a língua, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista idiomático...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: É uma maravilha! Porque ela se descompromete em ensinar a língua padrão que ela – pessoa, professor ou professora – é ... não conhece suficientemente, de modo que ela não mostra para o aluno as belezas de que se serve um escritor quando escreve!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Porque essas belezas estão por trás das palavras! Não estão dizendo: “Olha! Eu estou aqui...” Não. E você tem que surpreendê-las! Não é? Tem que surpreendê-las! E se ele não conhece a língua, ele não surpreende essas belezas da língua!

Entrevistadora: Ele não tem como nem construir...

Evanildo Bechara: Não tem como!

Entrevistadora: Não é?

Evanildo Bechara: O que acontece é o seguinte? Isso aí é um círculo vicioso! O aluno...

Entrevistadora: Professor, por favor! Eu vou parar aqui pra...

Evanildo Bechara: Pois não! (INTERRUPÇÃO)

Entrevistadora: Pronto, professor!

Evanildo Bechara: Geralmente o período do futuro professor é o seguinte: ele entra na faculdade; quando ele entra na faculdade, o professor parte do pressuposto de que ele já aprendeu a língua!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: E a faculdade não é o lugar ideal nem próprio para se aprender uma língua! Aprende-se a língua durante o seu curso Fundamental e médio. Muito bem! Então, a pessoa não sai preparada no curso Fundamental e Médio e vai pra faculdade! Chega lá, o professor, partindo do pressuposto de

que a faculdade não é onde se deve ensinar a língua, mas é o lugar onde a língua deve ser cientificamente estudada...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: O professor não ensina a língua! Não trabalha com a língua! O professor trabalha sobre a língua! Aí vem as teorias! E como as universidades não apresentam uma unidade de metodologia para professor... Uma é gerativista; outra é funcionalista; outra é estruturalista; outro, em vês de ser um linguista, é um filólogo...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Quer dizer: examina mais o texto, e aí, vai estudar a estilística, não é?

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Via usar o uso... Vai... Vai chamar a atenção para os usos... é... estilísticos do idioma nos seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, o aluno passa pelo curso de Língua Portuguesa e de Linguística conhecendo várias teorias, mas não tendo um preparo adequado num sistema, para que depois ela possa comparar o que sabe de Linguística com as outras teorias de Linguísticas! Então, o ensino é fragmentado! À medida que ele muda de professor, ele muda de orientação...

Entrevistadora: De orientação...

Evanildo Bechara: Muda de Linguística!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Antigamente, quando nós, na faculdade, falávamos em fonema ou em oração ou em texto, nós sabíamos do que estávamos falando, porque todos os professores trabalhavam com esses mesmos conceitos. Hoje, como existe uma multiplicidade...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: De teorias, quando você fala em fonema, ele me pergunta: “Mas você está falando em fonema segundo a Linguística americana ou segundo a Linguística europeia?”

Entrevistadora: É.

Evanildo Bechara: Aí, o camarada diz: “Bom! É de acordo com a Linguística americana.” “Ah! Bom! Então, se é de acordo com a Linguística americana, esse fonema é de acordo com o Bloomfield é de acordo com o Chomsky, é de acordo com o Fulano, Cicrano...”

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Então, são tantas as variedades de conceituação, que você se perde! Quer dizer: quando você vai ler um texto, você primeiro tem que sair da sua nomenclatura para entrar na nomenclatura do autor do texto. Então, resultado: o aluno sai da faculdade professor de Língua Portuguesa, mas ele está com uma teorização linguística muito complexa – ele não tem uma ideia segura daquilo...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: E não tem um conhecimento da língua! E não tem, muitas vezes, o conhecimento das metodologias pedagógicas para poder ensinar aquilo! Então, ele entra na sala de aula, o que que ele, então, faz? Ou ele não faz nada – que é a teoria do VT, do Vale Tudo...

Entrevistadora: Do Vale Tudo!

Evanildo Bechara: Não é? Ou ele, então, escolhe uma teoria pra passar para o aluno! Mas, aí, é que está o erro! Porque a teoria deve estar não entre o professor e o aluno, porque o aluno não vai lá para ser um futuro linguista...

Entrevistadora: É.

Evanildo Bechara: Marília Ele está ali na escola para aprender o uso da língua! Então, a teoria – que é importante –, ela está por trás do professor!

Entrevistadora: E não à frente!

Evanildo Bechara: Ou... E não... E não à frente, como objeto de estudo!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: ... E aí, o aluno discute se o “se” pode ser sujeito, não ser sujeito... Qual é o... a melhor definição de vogal e de semivogal e de consoante, não é? Então, o aluno sai com um arcabouço desarmônico de teoria – porque não tem uma teoria perfeita e assentada; porque, pra isso, era preciso que todos os professores de Linguística da faculdade, embora tivessem nas suas... nas suas pesquisas, nos seus escritos, a liberdade de escolher uma teoria, dentro da Universidade, eles tinham que ter uma teoria só, porque eles estavam preparando alguém que amanhã iria precisar dessa teoria pra servir do... de substrato da maneira como ele ia ensinar a língua! Não é?

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Então, o que que acontece? Você não tem realmente uma orientação. Aí, a orientação, em vez de ser dada pelo professor, adequada ao nível de cada turma – porque cada turma e cada aluno é cada turma e cada aluno! Você não pode, em um colégio onde você tem duas turmas de quinta série do Fundamental, você não pode dar exatamente o mesmo programa, porque...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Há um desnivelamento, e você tem que se adequar à... à turma, não é? O bom professor não é aquele que cumpre o programa! O bom professor é aquele que tem um programa pela frente e saiba levar a turma, e aí, no final do ano, saiba usar a língua não se esquecendo do... das características...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Das qualidades que a língua apresenta, não é? Muito bem! Então, hoje é uma selva de pedra o ensino de língua! Por outro lado, nós tínhamos também livros... Ah! É... Mais outra coisa! O professor não... não tendo uma orientação, ele vai se apegar ao livro didático! Ele vai fazer o que o livro didático faz!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: E como nos livros didáticos você tem as orientações mais diversificadas, antigamente nós tínhamos o Instituto Nacional do Livro Didático...

Entrevistadora: Ah!

Evanildo Bechara: Onde os livros, antes de irem para as mãos do aluno, passavam por um... uma equipe de professores escolhidos, chamados pela... pelo Ministério da Educação, pra ver se o livro de Língua Portuguesa estava numa orientação, não a orientação “A”, “B” ou “C” – porque o professor tem liberdade de... de ensinar, não é? Mas, se as noções que estavam ali, são noções que realmente são válidas!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Então, os livros passam... os livros didáticos, antes de chegarem às mãos dos alunos, eles tinham que passar...

Entrevistadora: Por essa avaliação.

Evanildo Bechara: Por essa avaliação do Ministério!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Mas acontece que avaliar um livro didático é ou ganhar um amigo – se a avaliação for positiva –...

Entrevistadora: O... É.

Evanildo Bechara: Ou ganhar um inimigo! E como essas avaliações eram, de modo geral, gratuitas...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: A leite de pato, isto é, sem remuneração...

Entrevistadora: Sem remuneração.

Evanildo Bechara: Era muito mais fácil para o... o examinador do livro dizer sim, porque não tinha responsabilidade, porque não recebia um dinheiro pra fazer aquilo, não é?

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: A responsabilidade estava bem diminuída, e, em segundo lugar, era a maneira mais fácil de você ganhar um inimigo se você opusesse...

Entrevistadora: Aham! Avaliar...

Evanildo Bechara: Algumas sugestões para a melhoria do livro. Então, hoje, qualquer pessoa – como na *internet*... qualquer pessoa elabora um verbete de Física, de Química etc., o que as grandes Universidades, as grandes Enciclopédias

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: São aquelas que no fim de cada verbete, você tem a assinatura de um responsável! Aí você saberia se aquela pessoa tinha feito aquele verbete sobre Física, sobre Química, sobre Botânica, sobre Língua Inglesa, sobre Língua Portuguesa etc., se era uma pessoa credenciada pra isso!

Entrevistadora: Quer dizer, que tinha um conhecimento...

Evanildo Bechara: Um conhecimento... Uma responsabilidade...

Entrevistadora: Responsável, não é?

Evanildo Bechara: Você pega uma enciclopédia britânica, tem lá no fim o responsável por aquele verbete...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Que é, geralmente, uma autoridade! E à medida que as edições se sucedem, mudam-se os verbetistas, porque a ciência muda também!

Entrevistadora: Também!

Entrevistado: Não é?

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Então, hoje você não tem... hoje você pega uma enciclopédia, você não sabe se a enciclopédia foi feita pelo aluno da equipe do professor – e, muitas vezes, o professor, atarefado de trabalho, mas confiante no aluno, não é?

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: (RISOS) O aluno faz o verbete e o professor recebe da editora uma quantia, e o aluno que colaborou recebe outra quantia, não é? Então, a coisa fica complicada!

Entrevistadora: Então, quer dizer que outro...

Evanildo Bechara: Então...

Entrevistadora: O ensino... O ensino tá... também favorece pra isso, né?!

Evanildo Bechara: Ah! Não. É! É todo um sistema...

Entrevistadora: Essa forma do ensino, hoje, favorece!

Evanildo Bechara: É todo um sistema! Você não tinha... Por exemplo: em 1970... em 1900... Cadê aqui, meu Deus!

Entrevistadora: Eu vou pegar o meu óculos, que eu...

Evanildo Bechara: É.

Entrevistadora: Eu só enxergo com o óculos!

Evanildo Bechara: (RISOS) E eu, às vezes, nem com os óculos!

Entrevistadora: Aham! Eu vou chegar um pouquinho para frente.

Evanildo Bechara: Olha aqui! Lê. 1976.

Entrevistadora: 76.

Evanildo Bechara: 76. Em 1976, na década de 70, a ... a ... a ... a professora Terezinha Saraiva – uma grande...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Pedagoga...

Entrevistadora: Pedagoga.

Evanildo Bechara: Era Secretária de Educação do... do... da Prefeitura de... (INTERRUPÇÃO) Ela – a Terezinha Saraiva – me pediu que eu redigisse um... um pequeno compendio para as professoras do... de Niterói...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Do município de Niterói. Ela era Secretária do Município de Niterói. Então, eu disse: “Olha, Terezinha! Eu escrever, as minhas ideias estão nos meus livros!” Seria interessante nós prepararmos uma coleção de livros com uma seleção de várias autoridades com os diversos temas, e os alunos e os professores, com o professor da...” Não é? Liam o texto e o professor comentavam com a turma esse texto. A Terezinha achou interessante a ideia. Então, eu escrevi uma antologia... preparei, corrigi uma antologia de quatro... quatro compêndios assim!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: E cada compendio, no fim, aqui é ... *A Linguística e o Ensino da Língua!* Aqui é ...

Entrevistadora: *A Linguística...*

Evanildo Bechara: *A Linguística e o Ensino da Língua!* Ou é ... Tudo é a mesma... Ah! Eu trouxe o mesmo! Eu trouxe o mesmo! Mas aqui tem a coleçãozinha, você vai...

Entrevistadora: Ah!

Evanildo Bechara: ver! Eram quatro volumes. Enquanto isso, eu falo rapidamente com a jovem!

Entrevistadora: Sim. (INTERRUPÇÃO)

Evanildo Bechara: Então, eu idealizei... é ... Para mim, era uma época em que havia... era a época daqueles... daquelas instituições que faziam provas de seleção...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Não é? O Cesgranrio ... Aí, o último volume era dedicado exatamente a essa parte de... Olha! Instrumentos de avaliação.

Entrevistadora: De avaliação.

Evanildo Bechara: Então, era Introdução Linguística!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Quer dizer, a introdução linguística era para que a pessoa tivesse um arcabouço teórico, seja ele qual for! Toda a teoria é válida! Cada um tem lá a sua teoria! Toda a teoria é válida! Então, nós apresentávamos vários autores... apresentávamos... é ... é ... noções de linguísticas!

Entrevistadora: Introdução Linguística

Evanildo Bechara: As coisas mais fundamentais! Começava, se eu não me engano...

Entrevistadora: Quando... Deixa eu ver aqui...

Evanildo Bechara: *A Linguística e o Ensino.*

Entrevistadora: O ensino da língua.

Evanildo Bechara: Que era... era nada mais e nada menos do que uma conferência do Chomsky!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Nessa época de 70, a gramática gerativa estava ...

Entrevistadora: Estava, no auge!

Evanildo Bechara: Estava no auge! Então, o que não era gerativista, era atrasado, era visto com maus olhos etc.!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Então, os livros didáticos eram feitos pela chamada gramática tradicional!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Que é uma gramática que tem dois mil anos de vida, não é? E que, como disse um linguista moderno, ela não é uma linguística atrasada! É uma linguística incompleta!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Mas que tem muita coisa boa pra gente! Então, você não pode desprezar! Quer dizer: durante dois mil anos, será que os gregos, os romanos e depois todo o Renascimento, toda a Idade Média, será que todo mundo era burro, e só o século XX é o século das Luzes?

Entrevistadora: Claro! Aí... Uma expansão maior, né?!

Evanildo Bechara: Pois é! Não! É que essa tradição tem coisas incompletas que precisam ser completadas, mas tem no seu bojo muita coisa boa que deve ser aproveitada!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Não é? Então, você tinha essa gramática chamada gramática tradicional! Depois você tinha a gramática estruturalista: Fernand Saussure, Leonard Bloomfield, Chomsky ...

Entrevistadora: Entendo.

Evanildo Bechara: A... Aqueles... Aqueles teóricos estruturalistas...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: E depois você tinha a gramática gerativa transformacional do Chomsky. Então, eu comecei logo com o Chomsky e Bloomfield!

Entrevistadora: Porque eles estavam em maior evidência...

Evanildo Bechara: Exatamente! E olha o que ele diz: “Gostaria de deixar claro desde o início, de que estou participando desta reunião não como especialista em qualquer aspecto do ensino da língua...”.

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Por que, o que acontece? Erradamente, como teórico, é que ele acha que como ele é teórico, ele pode também ensinar a ensinar a língua! E são duas coisas diferentes! Uma coisa é uma teoria, e outra coisa...

Entrevistadora: Ah! Entendi.

Evanildo Bechara: O ensino de língua! Então, ele diz aqui :... Olha!... “Eu estou não como especialista em qualquer aspecto do ensino de línguas...”

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: “Mas como alguém que se interessa, em primeiro lugar, pela estrutura da língua e, do modo mais genérico, pela natureza dos processos...”

Entrevistadora: Dos processos...

Evanildo Bechara: “Cognitivos. Além disso, para ser honesto, sou um tanto cético a respeito da importância para o ensino de línguas, de critérios como os que se tem desenvolvido em Linguística e Psicologia.”

Entrevistadora: Psicologia.

Evanildo Bechara: Então, ele diz: “Olha!”

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: “Eu sou um teórico! Eu tenho muita dúvida para... de saber se a minha teoria ajuda o ensino da língua!” São...

Entrevistadora: É aplicável no ensino...

Evanildo Bechara: É. São coisas diferentes! Não é?

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Uma coisa é você fazer uma teoria! Outra coisa é pegar essa teoria...

Entrevistadora: E aplicá-la!

Evanildo Bechara: E ... E ... E aplicá-la no ensino de línguas, que já é outra coisa! É a grande confusão que existe entre o linguista que estuda a língua despreocupado do que serve e do que é errado, o linguista quer saber como a língua funciona!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Enquanto o professor de língua, ele tem que saber, não é?... não como a língua funciona, mas como a língua deve funcionar para as finalidades da escola! Quais são as finalidades da escola? É educar. E o que é a palavra “educar”? “Educar” é uma palavra onde há um prefixo *e* ou *ex*, que quer dizer “para fora”, e *ducere*, que quer dizer “conduzir”. Então, qual é a missão da escola? É preparar uma pessoa para ela sair dos estreitos limites da sua existência para alcançar um lugar mais alto de acordo com o sonho de cada um, não é? ... no campo da sociedade.

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Se o indivíduo quer ser engenheiro, se ele quer ser médico, se ele quer ser professor etc. Então, educar é isso! É tirar a pessoa daquele meio inicial, e colocá-lo apto para seguir o seu sonho profissional! O seu sonho como pessoa humana dentro da sociedade! Porque ninguém quer continuar a ser o que sempre foi! Todo mundo sempre quer ser algo mais!

Entrevistadora: Algo mais.

Evanildo Bechara: Não é?

Entrevistadora: Então, com isso, nessa aprendizagem da língua, da língua materna...

Evanildo Bechara: Isso!

Entrevistadora: O aluno já vem com essa língua!

Evanildo Bechara: Essa língua, claro!

Entrevistadora: E aí, ele vai... vai trabalhar muito mais com o aspecto...

Evanildo Bechara: Exatamente.

Entrevistadora: De uso dessa língua...

Evanildo Bechara: Exato.

Entrevistadora: Em várias situações!

Evanildo Bechara: Em várias situações! Exato.

Entrevistadora: E aí, eu pergunto pro senhor: como que faz o professor pra motivar esse aluno hoje? Porque o aluno, ele também não quer!

Evanildo Bechara: Não.

Entrevistadora: Porque ele já vem com essa ideia de que ele sabe e não precisa de aprender o ...

Evanildo Bechara: Exatamente.

Entrevistadora: Português, e que tudo está valendo...

Evanildo Bechara: Exatamente.

Entrevistadora: Ele já tem essa ideia.

Evanildo Bechara: Já. Exatamente.

Entrevistadora: Como que o professor faz para motivar esse aluno?

Evanildo Bechara: Fazendo com que o aluno olhe a língua com olhos de simpatia.

Entrevistadora: E como fazer isso?

Evanildo Bechara: É. Depende da... Infeliz... A ... A vida é muito ingrata porque, quando você se aposenta, é quando você está preparada para dar as melhores aulas...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Porque o aluno é uma cobaia!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Você... Eu, quando me lembro dos meus primeiros alunos, eu fico muito preocupado, porque como eu era um estruturalista, não é?... o que que eu fazia? Eu queria que ele entendesse as teorias do Bloomfield etc. Não é? E depois, eu fui... "Não! Não é isso! O aluno não veio pra escola pra isso! O aluno não veio!" Então, o professor deve conhecer a língua suficientemente pra saber mostrar que aspectos da língua...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Ele vai aproveitar e vai mostrar para o aluno a necessidade dele conhecer; não para fazer a análise, Cidade: isso é sujeito; se é objeto direto; se é... Porque isso é... isso é nomenclatura! A língua não é uma nomenclatura.

Entrevistadora: A língua não pode ser mesmo.

Evanildo Bechara: Não é? Então, o que é que o professor deve fazer? Deve ter habilidade suficiente para mostrar, para a necessidade que ele tem, para conhecer certos fundamentos teóricos! Exemplo: se o professor vai falar de elementos da frase, em primeiro lugar, os estudos modernos mostraram que a gramática tradicional – que era uma gramática que vinha de uma filosofia animista, onde tudo na vida resultava da ação de um deus...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: O mundo antigo tinha o deus da guerra, o deus da paz e o deus da floresta, o deus do mar, o deus do vento...

Entrevistadora: O deus trovão...

Evanildo Bechara: Não é?

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Então, a gramática começava pelo sujeito! Então, era o sujeito e, de pois, o verbo! Mas, a língua é diferente! A língua deve começar pelo verbo! Por que? Porque o verbo é a declaração! O verbo é o que você quer informar às pessoas!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Então, em vez de ser sujeito e verbo, o professor deve começar pelo verbo!

Entrevistadora: Pelo verbo!

Evanildo Bechara: E de acordo com a natureza do verbo, esse verbo vai pedir um sujeito, se você diz ANDAR. Andar é uma ação que tem que ter uma pessoa que anda! TRABALHAR! É uma ação que tem que ter uma pessoa que trabalha. Se você disser: “Está calor!”, o “está calor” não se aplica a ninguém!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: É uma oração sem sujeito! “Está quente!” Chove!”: é uma oração sem sujeito! Então, o que que acontece? O professor deve começar o estudo da frase pelo verbo, que é a palavra que exprime a declaração. Não é?

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Se você vai andando pela rua e vê um pedaço de papel e fala “Paulo”, “Paulo” é “Paulo”!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: E deixa! Mas se você anda pela rua e vê um pedaço de papel que diz assim: “Anda.” Aí, bom! Alguém anda! Então, você vai procurar esse alguém! Então, é a natureza semântico-sintática do verbo que vai fazer excluir os outros termos da oração!

Entrevistadora: Entendi!

Evanildo Bechara: Certo? Se você pega um verbo como o VER, aí você: “Espera aí! Ver... Primeiro, preciso de uma pessoa que veja, e depois, algo que é visto!”

Entrevistadora: Que é visto.

Evanildo Bechara: Então, você já precisa que essa oração se divida em três termos...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Não é? Agora, pra que você precisa isso? Saber o que é sujeito, objeto direto ou predicado? É porque você vai falando ou escrevendo, construir frases!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Então, se você tem um sujeito e um verbo, você vai aprender que entre o sujeito e o verbo, você não faz pausa! Você não diz: “Eu. Trabalho.” Você diz: “Eu trabalho.”

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Se você não faz pausa falando, você não .. não usará a vírgula na língua escrita!

Entrevistadora: Língua escrita.

Evanildo Bechara: Então, daí aquela regra de não se separar o sujeito e verbo por vírgula! Se você tem um sujeito plural, o verbo tem que fazer a concordância. Então, você tem que dizer: “O homem trabalha. Os homens trabalham.” Mas a língua tem certas palavras que no singular indicam pluralidade. Quer dizer: povo. E aí, você diz: “O povo trabalha.” Na mentalidade dos... dos que conhecem pouco a língua padrão, sendo o povo um singular que indica plural ou mais de um, vai levar o verbo ao plural. Por isso, é que você vê o povo dizendo: “A gente vamos!”

Entrevistadora: “A gente vamos!”

Evanildo Bechara: Não é?

Entrevistadora: É.

Evanildo Bechara: “A gente vamos!” Porque a gente não é somente a pessoa que fala. Sou eu e mais alguém! Não é? Então, você vai ensinar isso! Você tem o objeto direto: “Eu vi o professor.” Mas acontece que você diz: “Eu vi o professor.”, o verbo... o sujeito está à esquerda do verbo, e o objeto direto está à direita. Mas será que eu só posso construir dessa maneira: sujeito, verbo e complemento? Será que a língua não me permite...

Entrevistadora: Fazer...

Evanildo Bechara: Colocar o objeto direto e colocá-lo na cabeça da frase? A língua permite.

Entrevistadora: Permite.

Evanildo Bechara: Não é?!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Mas se você disser: “Eu vi o professor.”, e pegar o professor colocar na cabeça da frase, o você vai dizer: “O professor me viu!” Não é?

Entrevistadora: (RISOS) Aham!

Evanildo Bechara: Mas acontece que eu continuo vendo o professor, e não o professor me vendo. Então, a língua permite que você possa começar a frase com o professor e declarar que esse professor é o objeto da ação...

Entrevistadora: O objeto.

Evanildo Bechara: E não o sujeito da ação.

Entrevistadora: E o professor...

Evanildo Bechara: E o que que a língua faz? Como é que a língua faz? A língua põe à sua disposição o pleonasma.

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Você pode dizer: “O professor, eu o vejo todos os dias!” Aí, esse “o”, que representa o professor... esse “o” é um pleonasma do... do objeto, não é?

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: É um pleonasma do objeto. Às vezes, você não precisa do pleonasma, que é a própria... o entendimento lógico da frase já mostra! Por exemplo, você diz, assim: “O vento bole as folhas” ou “a folha”; “a folhagem”.

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: “O vento bole a folhagem.” Mas o poeta pode dizer: “A folhagem, o vento bole!” Mas aí, você não precisa de nenhum outro artifício da... do pleonasma, porque você – pela sua experiência do mundo... porque você não fala só com as palavras! Você fala também com a experiência do mundo!

Entrevistadora: Conhecimento.

Evanildo Bechara: Como conhecimento do mundo! Ora! Você sabe que é o vento que bolha a folhagem! Não é a folhagem que bole o vento!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Então, o saber do mundo mostra que, embora a frase comece com a folhagem, a folhagem não é o sujeito da frase! A folhagem é o objeto direto da frase. Muitas vezes, não é o conhecimento do mundo, mas é o conhecimento da sua cultura! Por exemplo, você diz: “Caim matou Abel.” Na lição da Bíblia.

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Mas você pode dizer: “Caim matou Abel.” “Caim matou Abel.” Aí você não precisa de nenhum elemento gramatical porque a sua cultura de falar é também ter cultura, porque você só fala pra transmitir o que você sabe, vê, observa...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Então, você vai mostrando ao aluno que é importante que ele fale; que é importante que ele conheça a língua; porque a língua é um instrumental que vai ajudá-lo a transmitir melhor o pensamento! Então, você vai mostrar ao aluno que a Língua Portuguesa não é somente uma matéria do seu currículo! É uma arma que ele precisa saber manejar para expressar os seus

pensamentos! Pra dizer o que ele pensa, o que ele quer, o que ele deseja! Então, você...

Entrevistadora: Então, com isso... Então, com isso também eu posso dizer que língua é uma certa forma de exclusão? Porque se eu não a domino tanto, eu...

Evanildo Bechara: É ...

Entrevistadora: Pelo domínio que eu tenho...

Evanildo Bechara: É. Mas ... A palavra exclusão é muito forte!

Entrevistadora: Muito forte, né?!

Evanildo Bechara: Você pode dizer que numa competição, você leva desvantagem!

Entrevistadora: Ah! Sim.

Evanildo Bechara: É como se você tivesse uma corrida de bicicleta, e um tivesse só uma bicicleta, e o outro tivesse uma bicicleta a motor!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Quando a bicicleta... Mas aquele motor está ali naquela bicicleta, é permitir que a pessoa tire mais vantagem do que o outro só estar usando as suas forças físicas. O outro está usando as forças físicas e está usando também o motor. Então, a língua não é um... um elemento de exclusão!

Entrevistadora: De exclusão.

Evanildo Bechara: Mas é um elemento, não é? ... que dá à pessoa oportunidades de a pessoa ser algo mais! Por isso, é mais uma arma a favor...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Da pessoa do que um prejuízo para essa pessoa!

Entrevistadora: Que é o que acontece hoje com essa forma do ensino em cima das variações.

Evanildo Bechara: Exatamente.

Entrevistadora: Não privilegiando a ... a tradição...

Evanildo Bechara: É.

Entrevistadora: A norma padrão, mas...

Evanildo Bechara: É ...

Entrevistadora: Privilegiando...

Evanildo Bechara: É ...

Entrevistadora: Essa variação que o aluno carrega.

Evanildo Bechara: Porque essa variação que o aluno carrega é suficiente pra via comunitária do seu lar!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Mas se ele alarga esses horizontes, se ele alarga o círculo da casa e vai pegar, não é? ... o Estado, o País, o mundo...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Ele vai precisar de um elemento linguístico maior! É como se você, por exemplo, com a sua bicicleta, você vai à escola... Você, com a sua bicicleta, você vai ao... ao... ao... ao shopping...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Mas, com a sua bicicleta, você não sai de um Estado pra outro! Você precisa de um meio de transporte que lhe dê a capacidade pra você atingir o outro Estado.

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Mas, você até pode ir de bicicleta do Rio a São Paulo! Mas acontece que o melhor é você ir do Rio a São Paulo ou de ônibus; ou se você tiver carro, com o carro você vai com maior comodidade e com menos tempo...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: E se você tiver um avião, então, é a melhor coisa!

Entrevistadora: Melhor! (RISOS)

Evanildo Bechara: (RISOS)

Entrevistadora: Melhor.

Evanildo Bechara: Então, você... o professor tem que achar elementos que tragam o aluno para a língua, e não a língua para o aluno, não é? Porque o aluno, a língua não é... é... o aluno não precisa da língua por que? Ele já fala!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Agora, se ele conhecer mais a língua, ele vai ter mais sucesso! Inclusive, conhecendo as variedades! Eu, por exemplo... Eu sou pernambucano. Quando eu fiz a viagem – tinha 10 para 11 anos – do... do Recife para o Rio – era no tempo da guerra, o navio parava em cada porto e não podia se afastar muito porque alguns navios brasileiros tinham sido torpedeados...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Então, quando nós chegamos à Bahia, o capitão disse: “Olha! Vocês podem passear pela cidade que eu vou precisar de 12 horas para...” é ... “deitar fora as mercadorias que trouxe e trazer mercadorias para o Rio de Janeiro – que eu preciso levar para o Rio de Janeiro.” Aí, eu fui para um restaurante! Cheguei ao restaurante, eu viajava sozinho, tinha perdido meu pai e ... Então, cheguei ao restaurante e lá no Recife, eu ouvia falar muito em vatapá!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Então, o garçom perguntou: “O que que você quer comer, menino?” E eu disse: “É ... Um vatapá!” Ele disse: “Quente ou frio?” Eu sabia que era uma modalidade quase sopa, e eu disse: “Olha! Eu prefiro quente.” Não sabia que na Bahia, quente quer dizer apimentado!

Entrevistadora: Apimentado.

Evanildo Bechara: Resultado: quando eu botei a primeira colherada na boca, as lágrimas...

Entrevistadora: As lágrimas desceram!

Evanildo Bechara: Desceram. E era um erro... Como um carioca...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Se for à minha terra, se for a feira e disser assim: “Olha! Eu quero uma dúzia de tangerina!” “Aí, ele dirá: “Nós não temos isso aqui não!” “Como que o senhor não tem tangerina? Olha ali a tangerina!” E ele, aí, aponta! E o indivíduo olha e: “Não. Aquilo aqui na minha terra se chama laranja cravo!”

Entrevistadora: Nossa!

Evanildo Bechara: É. Laranja cravo.

Entrevistadora: Eu, como mineira, eu também conheço como tangerina!

Evanildo Bechara: Tangerina. Pois é! Se for ao... gaúcha, é bergamota!

Entrevistadora: Bergamota.

Evanildo Bechara: Não é?

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Ou mexerica!

Entrevistadora: É.

Evanildo Bechara: Não é? Então, você vai aprendendo essas coisas... Então, você deve mostrar... fazer não que o aluno, não é?... não que a língua vá ao aluno, porque o aluno está desinteressado!

Entrevistadora: Aham! Aproximar.

Evanildo Bechara: Aproximar. Por exemplo, se eu vou dar aos alunos noções de prefixos e sufixos e a semântica do prefixo e sufixo, eu não vou começar logo com os prefixos gregos e romanos! Não. Eu vou começar da seguinte maneira: “Vocês sabem que a maioria dos nomes de vocês tem significação? E que essa significação se chama etimologia?” “Não!” “Por exemplo: como é o seu nome?” Aí, o indivíduo diz! Aí, você já em casa...

Evanildo Bechara: Viu pela lista de chamada...

Entrevistadora: Ah!

Evanildo Bechara: Você escolhe os alunos cujos nomes são nomes germânicos, são nomes gregos, não é? “Felipe.” “O Felipe! Você sabe que o seu nome tem um significado?” “Não!” “Pois é! Felipe é uma palavra grega, onde você tem *filos*, que quer dizer “amigo”, e *hipos*, que quer dizer “cavalo”. Então, Felipe quer dizer “o amigo do cavalo”! Então, veja como é interessante vocês conhecerem esses significados, porque, muitas vezes, você olhando pra palavra, você descobre! Por exemplo: carnívoro. “Carne” você já sabe que é carne. E esse “ivoro”? O que é? Esse “ivoro” é comer! Daí, “devorar”!”

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Não é? Então, carnívoro é o comedor de carne! É aquele que come carne! Então, você conhecendo os elementos que constituem a palavra, você pode conhecer o significado da palavra sem abrir o dicionário! Não é?

Entrevistadora: Aham! ..

Evanildo Bechara: Aquele animal é um bípede. Bípede. Bípede. Olha! Bi quer dizer dois! Tanto que quando as pessoas querem que a pessoa, um cantor repita, as pessoas dizem: “Bis! Bis!”

Entrevistadora: “Bis!”

Evanildo Bechara: Então, esse bi aí quer dizer dois, e pés, *pedes*, quer dizer “pé”! Então, bípede quer dizer quem tem... “Ah! É isso?” Aí, o aluno...

Entrevistadora: Já começa a se sentir...

Evanildo Bechara: Já começa... Não é?! A... A... A entrar na língua!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: “E o seu, professor? E o seu?” Olha! Muitas vezes, o nome é a junção de dois nomes, ou o pai e mãe tem nomes diferentes e, então, junta os nomes e fazem! E a esses, não tem explicação porque são criações! Mas as palavras que vem da história tem... tem...

Entrevistadora: Tem uma explicação. A etimologia.

Evanildo Bechara: A etimologia. Então, você chega...

Entrevistadora: Então, a... assim, a raiz do nosso ensino é na tradição!

Evanildo Bechara: Ah!

Entrevistadora: A gramática tradicional. Colocando assim! E... E deve ser continuado então?

Evanildo Bechara: Pois é! Não. É... Deve ser continuada e, como toda continuação, deve ser melhorada.

Entrevistadora: Melhorada.

Evanildo Bechara: É. O que é o filho se não a continuação dos pais melhorada.

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Por isso, o pai não pode ter ciúme de um filho querido mais do que ele!

Entrevistadora: Além...

Evanildo Bechara: Não! Pelo contrário! O filho deve mais do que ele. É a ordem natural das coisas! Para isso, eu, pai, que não tive a oportunidade de dar uma boa educação – meu pai não teve uma boa oportunidade de me dar uma boa educação, mas eu consegui dar uma boa educação ao meu filho! De modo que o meu filho deve ir mais uma geração, se só chegar ao ponto que a geração dos pais chegou, é um indivíduo que não acrescentou nada!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: A geração tem que ir a algo mais!

Entrevistadora: Além.

Evanildo Bechara: E deve ir...

Entrevistadora: além...

Evanildo Bechara: No bom caminho, porque, às vezes...

Entrevistadora: É. (RISOS)

Evanildo Bechara: Quando...

Entrevistadora: No mau caminho.

Evanildo Bechara: No mau caminho. Como parece acontecer hoje, não é?

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Ou pelo menos em um caminho diferente! De modo que é isso, Marília! Então, você precisa...

Entrevistadora: Gostaria, também, de que o senhor falasse um pouquinho da formação do senhor. Como é que foi o ensino na época do colégio?

Evanildo Bechara: Olha! É coisa curiosa! Os professores, antigamente, eram autoridades!

Entrevistadora: Hum!

Evanildo Bechara: antes lecionavam pela proximidade da sua profissão! Se era padre, ia lecionar religião, latim, português! Se era médico, ia lecionar ciências! Se era engenheiro, ia lecionar matemática...

Entrevistadora: Matemática.

Evanildo Bechara: Geometria, trigonometria! Se era advogado, ia ensinar Português, Francês, Inglês! Então, eles eram autoridades! Não tinham cursado uma faculdade de Letras! Mas tinham uma coisa importante que falta hoje: cultura! Cultura geral! O professor hoje, ganhando pouco...

Entrevistadora: Não tem...

Evanildo Bechara: Vivendo para viver honestamente, condignamente, é um professor que tem que dar, no mínimo, 10 horas de aula por dia!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Se não der de oito a dez aulas, mesmo no ensino oficial... Você sabe no Rio de Janeiro quanto o Governo paga para... por aula a um professor?

Entrevistadora: Não!

Evanildo Bechara: Menos de R\$ 10,00.

Entrevistadora: Pouco demais!

Evanildo Bechara: Um professor que ganha – veja bem! – um salário-base R\$ 1.200,00, com os descontos, recebe R\$ 900,00 pra 20 ou 40 horas semanais, se você divide isso, você vai ver que uma aula está em torno de R\$ 8,00!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Olha! O flanelinha que toma conta do seu carro na vaga, cobra R\$ 10,00 se você... se cobrar e você der menos, da outra vez, ele fura o teu pneu ...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Ele rasga a porta... arranha a porta do teu carro etc. Não é? Então, o professor tem que trabalhar e tem que trabalhar em mais de um colégio!

Ora! O professor que trabalha todos os dias – eu, por exemplo! No início da minha carreira, eu dava treze aulas por dia! Treze!

Entrevistadora: Treze!

Evanildo Bechara: Quatro aulas de manhã, quatro aulas de tarde e cinco de noite!

Evanildo Bechara: Eu podia fazer isso porque eu morava na esquina de um colégio particular.

Entrevistadora: Ficava fácil, né?!

Evanildo Bechara: Aí, era só atravessar a rua...

Entrevistadora: Atravessar a rua...

Evanildo Bechara: E lá eu não pegava condução pra dar as minhas aulas! E chegava a noite, e eu olhava e via os meus filhos dormindo pequenos, e eu disse: “Meu Deus! Eu sou professor de um colégio particular! Não tem garantia nenhuma!” O colégio era de quatro sócios. “Se esses sócios brigam...”

Entrevistadora: Como que fica?!

Evanildo Bechara: “Como é que vai ficar a minha vida? Se eu não for um professor que agrade ao diretor e aos alunos, me põem pra fora!” Então, o professor particular vive na corda bamba! Por outro lado, não é?... Por outro lado, eu também pensava da seguinte maneira: “Eu tenho que entrar pro Magistério oficial! Porque no Magistério oficial, eu não vou ganhar muito mais do que ganho aqui, mas eu sei que todo o fim de mês o meu dinheiro...”

Entrevistadora: Estará...

Evanildo Bechara: Está garantido!

Entrevistadora: Entendi.

Evanildo Bechara: Não é?

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Aí... Eu quando comecei a lecionar, eu tinha um colega – que Deus o tenha; já morreu; professor Benedito Gouveia; ele era professor de Física – ele me chamou e eu comecei a lecionar com 18 anos, carteira assinada. Ele me chamou e disse: “Bechara! Você tem que trabalhar sempre em três colégios! O primeiro colégio, pra garantir a sua despesa de casa! Pra você, na hora de querer comprar um livro, dizer ao seu filho ou à sua esposa: “Olha! Aquela... Aquele calçado...”

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: “Ou a... aquela... aquele vestido, ou aquela semana em Petrópolis, nós vamos deixar pra outra oportunidade porque o dinheiro não dá pra isso!” Então, você precisa de um colégio que lhe garanta a despesa de casa! Precisa do segundo colégio que lhe garanta o seu aperfeiçoamento! Você comprar seus livros, comprar suas enciclopédias. Assistir a peças teatrais, ir ao Municipal. Formar a sua cultura, ir ao seu cinema. Para isso! E um terceiro colégio pra você mandar o diretor àquela parte se você reprovar um aluno e o diretor chegar a você e lhe disser assim: “Olha! Bechara. Eu pago a você, mas o pai do aluno paga a escola!”

Entrevistadora: Paga a escola!

Evanildo Bechara: “Então, entre você e o aluno...”

Entrevistadora: O aluno...

Evanildo Bechara: “Ele é muito mais importante do que você! Então, você tem que aprovar esse aluno! Você não pode dizer não! Mas, para você, como tem a garantia dos outros dois empregos...”

Entrevistadora: Pode dizer ...

Evanildo Bechara: “Você pode mandar aquele diretor... “Olha! O senhor fique com o seu colégio, e o aluno não merece ser aprovado e eu não... eu não vou sair da minha área, do meu julgamento...”

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: “Porque eu vou ser diminuído!”” Então, esse Benedito Gouveia me deu esse... essa...

Entrevistadora: Essa lição...

Evanildo Bechara: Essa lição maravilhosa! Sempre fiz isso! Aí, os concursos foram aparecendo, não é? Quando eu comecei, o Presidente da República era Getúlio Vargas!

Entrevistadora: Ah!

Evanildo Bechara: Então, não havia concurso, não havia nada! Era quem indica!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Era o QI, de “quem indica”! Etc. Quando o Getúlio suicidou em ... em 54, aí vieram os concursos! Para você ter uma ideia, entre dois domingos... entre dois domingos, eu fiz três concursos!

Entrevistadora: Nossa!

Evanildo Bechara: No primeiro domingo, eu fiz concurso para professor... é... do Ginásio do Distrito Federal – naquele tempo era Distrito Federal. No sábado seguinte, fiz concurso para a Escola Técnica Nacional, e no domingo, eu fiz concurso para a Prefeitura, mas para o colegial!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Passei nos três e fui escolhendo! Então, na minha vida profissional, eu me matriculei... eu me inscrevi em onze concursos e fiz dez! E fui passando! Primeiro, de escola, Ginásio, colégio... Depois universidade...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Até chegar à Cátedra! Terminei a minha vida como catedrático da Universidade do Estado...

Entrevistadora: Aham!

E como catedrático da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da UFRJ e UFF, em Niterói,

Entrevistadora: Ah! A UFF.

Evanildo Bechara: A Universidade Federal Fluminense.

Entrevistadora: Fluminense. Aham!

Evanildo Bechara: Então, foi isso! Foi a minha carreira. Agora, de sempre muito bons mestres! Desde o curso ginásial! Eu comecei a gostar do Magistério porque, naquele tempo, o professor não ganhava férias! Ele trabalhava até dezembro; chegava em dezembro, a escola mandava embora pra não pagar as férias...

Entrevistadora: Ah! (RISOS)

Evanildo Bechara: Ele era reconduzido...

Entrevistadora: Ah! Recontratado...

Evanildo Bechara: Em março. E nesses dois meses – janeiro e fevereiro – o professor vivia de aulas particulares! E o meu professor de Português, sabendo que eu gostava de Português e de Latim, não é. o que é que ele fazia? Aqueles alunos primários, ele mandava pra mim! E, então, eu preparava as aulas! Dava aulas particulares.

Entrevistadora: Gostou?

Evanildo Bechara: E gostei!

Entrevistadora: Ah! Então, é isso ..

Evanildo Bechara: E o Magistério é uma cachaça!

Entrevistadora: É. É sim!

Evanildo Bechara: Não é? Daí, eu gostei de dar aulas!

Entrevistadora: Aí é que surgiu esse interesse...

Evanildo Bechara: Esse interesse em ser professor!

Entrevistadora: Em ser professor!

Evanildo Bechara: Tanto que o meu tio-avô, pai de criação – eu vim pro Rio pra casa dele, pois o meu pai morreu... e eu vim pra casa dele, porque a mamãe não podia ficar com todos os filhos...

Entrevistadora: Aham!

Entrevistado: Éramos quatro! Aí, ele gostava muito de mim e disse: “Mas Evanildo! Você é estudioso! Você pode ser um médico! Você pode ser um engenheiro! Pode ser um advogado! Vai ser professor?! Vai ganhar pouco! Vai passar fome!”

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Não é! E eu digo: “Mas, titio...”

Entrevistadora: A mesma preocupação de hoje!

Pois é! “Mas, professor... Mas, titio, profissão não se escolhe! Acha-se!”

Entrevistadora: É.

Evanildo Bechara: E eu achei a minha! Eu gosto de dar aula! Tanto que até hoje... ontem, por exemplo, eu leio aula de Pós-Graduação no Liceu! É um curso gratuito, de um ano!

Entrevistadora: É?

Evanildo Bechara: É. É gratuito. Liceu literário...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: De Português! Eu dou sintaxe pra eles! Por aí! Durante o ano, eles ganham no primeiro semestre, que fazem seis disciplinas...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Eles ganham seis livros de graça. E no segundo semestre, ganham mais seis livros! Depois tem um semestre pra fazer a monografia! O curso é todo gratuito! Olha, Marília! Nós oferecemos quarenta e cinco vagas por semestre. Normalmente comparecem cento e cinquenta alunos pra fazer esse... pra vestibular!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: E nós temos que aprovar desses cem, cento e cinquenta que se inscrevem...

Entrevistadora: Se inscrevem...

Evanildo Bechara: Nós temos que aprovar quarenta...

Entrevistadora: Quarenta.

Evanildo Bechara: Até no máximo quarenta e cinco, porque a turma, a sala comporta quarenta e cinco alunos! Você sabe o que é uma dificuldade? Alunos já formados! Alunos que já fizeram a faculdade!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: E nós fazemos uma prova que corresponde mais ou menos à prova que nós fazíamos para os alunos de quarta série ginasial!

Entrevistadora: E muitos são reprovados!

Evanildo Bechara: E muitos são reprovados! Às vezes, você tem que diminuir a nota: em vez de 6, pra passar, 5, pra passar, pra você poder completar a turma em quarenta! Este semestre...

Evanildo Bechara: Estamos com uma turma de vinte e nove alunos novos, porque, assim mesmo, tivemos que diminuir, porque se nós fizéssemos dentro do critério, só teríamos vinte alunos!

Entrevistadora: Esta é uma conclusão muito...

Evanildo Bechara: É. Desastrosa.

Entrevistadora: É. Muito desastrosa, só por... por perceber esse...

Evanildo Bechara: É.

Entrevistadora: Esse nível...

Evanildo Bechara: Exatamente.

Entrevistadora: Né?! Esse nível, essa aprovação...

Evanildo Bechara: Exatamente.

Entrevistadora: Professor! Eu agradeço muito...

Evanildo Bechara: Agora... É pena! Agora... a... Antigamente, você tinha muitos bons livros que ensinavam o professor a dar aula!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Mas nada como a experiência do dia a dia! Cada dia eu me sinto melhor professor porque, quando eu entro na escola pra dar... quando eu entro na sala, eu tenho a certeza de que eu não vou ser só... não estou ali só para ensinar! Mas estou também para aprender!

Entrevistadora: Aprender.

Evanildo Bechara: Porque a gente aprende muito com os alunos!

Entrevistadora: Realmente ...

Evanildo Bechara: Eu sempre digo aos meus alunos: “Perguntem! Nas dúvidas, perguntem! Perguntem uma vez, duas vezes!” Eu tenho agora nessa turma de vinte e nove, uns dois ou três alunos – colegas, não é?... porque são todos formados, não é?

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Eu tenho sempre...: “Professor! Eu tenho duas perguntinhas!” Eu notei aí, a turma... Nós começamos agora! Mas a turma já sabe os perguntadores e as perguntadoras! E eu digo: “Vocês perguntem!” Porque nós, professores, às vezes, nós vemos a matéria de uma maneira, mas, o aluno nos mostra com uma pergunta...

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: Às vezes, um aluno faz uma pergunta, à primeira vista, parece que essa pergunta é sem sentido! Mas se você penetrar mesmo, você vai ver que aquela pergunta vai suprir uma explicação que você deixou de dar ao aluno na hora em que você explicou tal coisa! Então, uma aula não é somente uma atividade para ensinar, mas é também uma atividade pra você aprender!

Entrevistadora: Aham!

Evanildo Bechara: E a gente aprende muito com os alunos!

Entrevistadora: Aprende.

Evanildo Bechara: Não é?

Entrevistadora: E esse sentido de aprender é eterno, né?!

Evanildo Bechara: É eterno! É eterno!

Entrevistadora: Porque estamos sempre aprendendo!

Evanildo Bechara: Exatamente!

Entrevistadora: A cada momento!

Evanildo Bechara: Exatamente!

Entrevistadora: Em cada situação!

Evanildo Bechara: O que eu espero é que você seja uma grande professora!

Entrevistadora: Obrigada!

Evanildo Bechara: E eu tenho certeza que daqui a dez anos, você estará muito melhor do que hoje, que já está muito boa!

Entrevistadora: Olha! Muito obrigada! Eu agradeço imensamente! Professor! Deixa eu terminar, que eu sei que o senhor tem um horário e, na verdade, a gente fica preocupado com a situação do ensino!

Evanildo Bechara: É.

APÊNDICE C

Entrevista com o Professor Doutor: Afrânio G. Barbosa
Realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Dia: 13 de setembro de 2013 Horário: 10:00 Horas

Áudio: *Entrevista AFRANIO G. BARBOSA AUDIO-VIDEO*

Tempo: 01h

Entrevistadora: Como foi a sua formação em Língua Portuguesa?

Afrânio Barbosa: A minha formação em língua portuguesa foi muito boa, desde sempre. Porque os oito primeiros anos foi sempre na mesma escola. Uma escola pública ... Municipal no Rio de Janeiro. Onde eu morava. Ela tinha um ... um ano que estava aberta. Uma escola nova, com uma equipe nova e empolgada. Tinha um ritmo de direção todo próprio ... muito diferente! Hoje, seria por projetos. Uma semana de religião afro-brasileira

Entrevistadora: Aham!

Afrânio Barbosa: A língua portuguesa do primário ao ginásio a gente tinha livros... tinha a caixa escolar ..depois o município proibiu isso!.. com o dinheiro da caixa escolar, os diretores compravam uniformes e livros para quem não tinha condições de comprar.

Entrevistadora: Aham

Afrânio Barbosa: Tínhamos livros de interpretação de textos junto com gramática. Um diferencial, a escola não enfatizava a variante padrão!

Entrevistadora: Aham!

Afrânio Barbosa: A variante não-padrão mais produtiva é aquela que o professor tenta apontar como problema. Enfim, parte do perfil do trabalho do professor. A concordância verbal e nominal não eram coisa que ensinava, insistida. Não era ... algo perseguido, então, era uma curva de mudança, Estou falando de 72,73,74.

Entrevistadora: Entendo!

Afrânio Barbosa: Eu entrei em 71 ... 72 e sai em 80. Peguei exatamente a década de 70, escola pública, daquela ... daquela fase de expansão da rede pública, que não tinha nem material pra cobrir tudo. Tinha professor, na época, não era nem formado. Outros tinham a licenciatura curta ... Então, eu sou bem daquela geração que pegou a expansão, sem material humano pra cobrir tudo.

Entrevistadora: Aham!

Afrânio Barbosa: Mas por sorte! Numa escola que destoava bastante. Professores bons e ruins. Claro! Não era uma escola forte como outras.

Entrevistadora: Aham!

Afrânio Barbosa: Eu me lembro de uns ... 11 pra 12 anos, fazer uma prova de curso pre-militar, pra te tentar pegar bolsa e ... aí tal! E aí, dizer: Nossa! Eu não sei o que é um adjunto adnominal. Perceber que não sabia! ... Mas, houve gente da minha turma que após 8 anos, passou sem cursinho para o Colégio Pedro II

Entrevistadora: Nossa!!

Afrânio Barbosa: Tínhamos gramática, mas ... eu não lembro de nenhuma perseguição. Eu me lembro muito claramente, nessa fase, de redigir, ter o trabalho corrigido, de ler o texto do livro. Não ficou na memória nenhum tipo de exagero, de desproporção. Não tinha uma descrição lingüística muito apurada, tanto é ... daí, eu não conhecer adjunto adnominal.

Entrevistadora: Então, o ensino ...

Afrânio Barbosa: Não habilitava a gente, assim, na verdade, a disputar concurso, mas em termos de cidadania, foi fundamental.

Entrevistadora: Aham!

Afrânio Barbosa: Eu me lembro que para entrar no nível, era necessário fazer uma prova. Fiz um ano de preparação com professor particular. Tive um ano, aula de latim e gramática com um mesmo professor. O discurso do professor era um discurso modelar, não diminuía outras variantes. A gente sem sentir tinha o trabalho descritivo da língua padrão. O objetivo era ensinar o que é padrão e o que não é padrão, sem questionar se aquilo ali era melhor ou pior. Mas, você tinha uma comparação descritiva. Então, no fundo, no fundo as pessoas, nas Letras, esperam, é que haja uma transposição pro ensino médio da descrição lingüística. É claro e obviamente que isso não é perfeito.

Entrevistadora: Aham!

Afrânio Barbosa: Obviamente, que isso não é perfeito, porque tem instrumento pra descrever a língua falada que é um objeto que não ficava dentro da escola, só a escrita. No entanto, é nenhum objeto de língua fruto de um olhar descritivo teórico funcional, gerativa ou estrutural, o caso que seja, não dá conta de todos os aspectos de descrição que são mediadas pelos estudos

Entrevistadora:

Afrânio Barbosa: Então, ah! Quando a gente vai trabalhar no ensino médio aquele aluno que não vai fazer o curso de Letras. Então, a gente não pode transpor, simplesmente, as teorias. Achar que vai trabalhar no grau de detalhamento e finura descritiva, todos os objetos da língua, porque senão você vai dar uma enciclopédia para o aluno.

Entrevistadora:

Afrânio Barbosa: Assim, como alguém de biologia, não ensino citologia no mesmo nível de uma aula na faculdade

Entrevistadora:

Afrânio Barbosa: Então, existe uma redução didática. O que a ciência faz tem que ser filtrado para os perfis médios, sem que seja uma simplificação grosseira

Entrevistadora: Entendi

Afrânio Barbosa: Eu sinto, hoje, na faculdade, o aluno que vem de um bom trabalho tradicional, ele tem mais chance de dar um salto. O aluno que vem de um bom trabalho não tradicional, encima de um efeito de sentido ... que seja , com texto, mas que tem uma forma de trabalho descritivo bem feito, ele dá um salto bom. Agora, quem vem ou de tradicional, ou não sem nenhuma abordagem descritiva dos fatos da língua, ele não consegue dar um bom salto ... bem. Ele não transpõe conteúdos, o que ele mais faz é confusão. Ele acaba confundindo os rótulos com a língua.

APÊNDICE D

Entrevista com Professora Doutora: Maria Cecília M. Mollica

Realizada: por e-mail

Entrevista com Maria Cecilia de Magalhães Mollica

1) Como ocorreu a sua formação no percurso de sua vida (ensino fundamental, médio e superior)? Em quais escolas e universidades estudou e seus respectivos anos? Como foi a forma de ensino da Língua Portuguesa?

No Ensino Fundamental e Médio, estudei em escola particular no Rio de Janeiro, em Ipanema, Colégio Notre Dame, ainda hoje existente. Ali desenvolvi meus estudos em língua portuguesa e em outras línguas, incluindo o Latim. O projeto pedagógico da escola incluía muita gramática, leitura e produção textual. A leitura dos clássicos foi sempre estimulada desde as séries iniciais. Paralelamente, estudei Filosofia, em todo o Ensino Médio, o que me parece de fundamental importância na minha formação, dando-me acesso ao pensamento científico como base para minha carreira como pesquisadora.

Cursei o Mestrado na PUC-Rio e o Doutorado em Linguística e Filologia na UFRJ.

Em todos os níveis, recebi de forma sistemática os ensinamentos da denominada gramática tradicional, ainda que fosse somente para estabelecer relações com outros paradigmas que surgiam na Linguística.

Em nível de Mestrado, fui aluna de Silva Elia, Eneida Bonfim em meio à onda estruturalista e gerativista. Assídua da famosa biblioteca Pe. Magne, travei contato estreito com Bechara que lá permanecia boa parte da jornada. Tinha acesso às prateleiras dos gramáticos antigos e das obras raras da língua e literatura brasileira e portuguesa.

Fui iniciada à Linguística já no Mestrado tanto na PUC quanto no Museu Nacional (UFRJ). Assim, paralelamente à tradição gramatical, meus estudos se voltaram para os estruturalistas clássicos por livros e aulas de professores vindos do exterior. Eis que, ainda como mestranda, fui aluna da primeira turma em Sociolinguística Variacionista, em curso ministrado por Anthony Naro e seus colegas americanos, que estiveram no Brasil para iniciar o primeiro grupo de variacionistas brasileiros. A minha dissertação de Mestrado “Estudos das construções relativas em português” é o primeiro

trabalho nesta linha de pesquisa em Sintaxe e a segunda Dissertação defendida no Brasil, orientada por Naro.

No Doutorado, já trabalhando na PUC e na UFRJ, aprofundei os estudos estruturalistas e gerativistas. Alarguei meus horizontes na Sociolinguística, na Linguística Histórica. Com uma trajetória de pesquisadora no PEUL, desde a década de 70, a tese de doutorado “Queísmo e Dequeísmo no Português do Brasil”, também sob a orientação do Professor Naro, consolidava-me como pesquisadora na área de Sociolinguística.

2) Ao longo da história, a gramática teve um papel importante e fundamental no ensino de Língua Portuguesa. O método gramatical (gramática e tradução) atravessou cinco séculos como forma de ensino. Este método de ensino é realmente produtivo.

Iniciei-me como docente ainda na Graduação, no então curso Pré-vestibular da PUC. Minha tarefa era a de ensinar gramática tradicional dado que os exames de ingresso para o Ensino Superior o exigem. Já graduada, ensinei em várias escolas públicas e particulares no Rio de Janeiro. Já estávamos na onda de trabalhar predominantemente com textos, mas nunca deixei de ter horários reservados para ensinar gramática tradicional. Minhas experiências e de muitos outros em incluir o gerativismo no Ensino Médio foi malograda.

À época, havia sempre as aulas de gramática, de produção textual e de Literatura.

Considero este modelo muito bom pois obtive resultados fantásticos com meus alunos.

Inovava especialmente nas aulas de produção textual nas quais os alunos tinham que discutir os conteúdos, planejar muito bem os textos e reescrevê-los.

3) Mas, hoje, a gramática não tem o mesmo lugar do que quatro séculos atrás. Então, qual é o lugar da gramática em meio a tantas críticas dos linguistas?

Acho que o lugar da Gramática não mudou. Não há língua que não seja estruturada. É preciso que conhecer muito bem o sistema da nossa língua para dominar, na fala e na escrita, os gêneros e estilos assim como os tipos textuais.

4) Quais orientações devem seguir os cursos de formação de professores – Letras – para a criação de instrumentos adequados para o ensino da língua materna?

Sou pela permanência do ensino das estruturas linguísticas de forma sistemática. Sou pelo domínio dos diferentes padrões e gêneros discursivos na fala e na escrita.

5) Na aprendizagem e ensino de língua materna, considerando que os alunos (ensino básico- fundamental e médio) já possuem a língua, como é que se ensina o português? Como motivá-los a praticar e usar o conteúdo (fonológico, morfológico, lexical e sintático) que aprenderam em sala de aula?

O que o falante aluno geralmente conhece é a denominada linguagem coloquial. É preciso oferecer-lhes os estilos monitorados tanto na fala quanto na escrita. Tenho alguns livros e artigos em que apontam como isso pode/deve ser feito. Contudo, reconheço que não constituímos ainda uma completa e desejada pedagogia por meio da qual os falantes alunos se apropriem dos estilos monitorados. Muita coisa já foi feita e muito está por ser feita. O PROFLETRAS foi criado também para preencher esta lacuna.

6) Na aula de língua materna, como o professor deve se posicionar ao se deparar com as variações linguísticas dos alunos (ensino básico)?

O professor deve reconhecer que há fatos linguísticos que, mesmo com equivalência semântica, são estruturas diferentes e igualmente legítimas. No entanto, deve trabalhar os obstáculos dos alunos enfrentados para apropriar-se das variedades monitoradas e mais bem avaliadas no que Bourdieu entende como Mercado Linguístico.

7) que é necessário na formação de um professor de língua portuguesa para que ele tenha habilidade e consciência de que o conhecimento teórico de sua formação não pode ser transportado, totalmente, para a sala de aula de ensino fundamental e médio, ocasionando muitas vezes na transformação de aula teórica do curso de Letras?

O professor que não faz testagem em sala de aula, em escolas públicas e particulares, de resultados de pesquisa não tem condição de confirmar a eficácia ou ineficácia do ponto de vista pedagógico das conclusões de investigações teórico-descritivas de pesquisas acadêmicas. É necessário então verificar, no chão da escola, o que surte efeito positivo no alunado para apropriar-se dos padrões monitorados na fala e na escrita. É necessário também que o pesquisador tenha experiência de sala de aula para de fato compreender como se atinge à cultura letrada.

8) Como capacitar adequadamente os docentes e formadores de Língua Materna? O que deve-se formar - Linguistas ou gramáticos?

Os Mestrados Profissionais surgiram com a finalidade de capacitar correta e adequadamente os docentes, professores que são do Ensino Fundamental e Médio. Creio que a formação linguística oportuna não compete com mais com a dicotomia linguistas e gramáticos. Esta dicotomia deveria ser deixada de lado pois a tarefa de letrar é por demais árdua e urgente.

APÊNDICE E

Entrevista com o Senador Doutor: Cristovam Buarque

Realizada por e-mail

- 1) Qual é o papel político do ensino da língua portuguesa no Brasil?

Hoje, ao oferecer o ensino da língua apenas para uma parte dos brasileiros, serve como instrumento de exclusão. Para ter um bom emprego, absolutamente é preciso dominar o idioma. Ao negar esta chance para a população pobre, fora da escola ou em escola sem qualidade, o ensino da língua portuguesa serve como instrumento de concentração de renda e de poder.

- 2) Quais são os princípios que regem a execução de uma ação política para língua oficial?

- 3) Como é assegurada a oficialização efetiva da língua portuguesa?

ANEXOS

ANEXO A

O REGULAMENTO Nº 8. DE 31 DE JANEIRO DE 1838, ART. 117
COLÉGIO PEDRO II

TABELLA PRIMEIRA.

Aulas 8.ª, e 7.ª: 24 lições por semana.

Grammatica Nacional — cinco lições.

————— Latina — cinco lições.

Arithmetica — cinco lições.

Geographia — cinco lições.

Desenho — duas lições.

Musica vocal — duas lições.

TABELLA SEGUNDA.

Aula 6.ª: 24 lições.

Latinidade — dez lições.

Lingua Grega — tres lições.

————— Franceza — huma lição.

Arithmetica — huma lição.

Geographia — huma lição.

Historia — duas lições.

Desenho — quatro lições.

Musica — duas lições.

TABELLA TERCEIRA.

Aulas 5.ª, e 4.ª: 25 lições.

Latinitate — dez lições.
 Lingua Grega — cinco lições.
 ———— Franceza — duas lições.
 ———— Ingleza — duas lições.
 Historia — duas lições.
 Historia Natural — duas lições.
 Geometria — duas lições.

TABELLA QUARTA.

Aula 3.ª: 25 lições.

Latinitate — dez lições.
 Lingua Grega — cinco lições.
 ———— Ingleza — huma lição.
 Historia — duas lições.
 Sciencias Physicas — duas lições.
 Algebra — cinco lições.

TABELLA QUINTA.

Aula 2.ª: 30 lições.

Philosophia — dez lições.
 Rhetorica e Poetica — dez lições.
 Sciencias Physicas — duas lições.
 Historia — duas lições.
 Mathematica — seis lições.

TABELLA SEXTA.

Aula 1.ª: 30 lições.

Philosophia — dez lições.
 Rhetorica e Poetica — dez lições.
 Historia — duas lições.
 Sciencias Physicas — duas lições.

Astronomia — tres lições.

Mathematica — tres lições.

Art. 118. A distribuição dos dias e horas destes estudos será feita pelo Conselho collegial, e definitivamente approvada pelo Ministro do Imperio.

Art. 119. Em geral tudo o que não vai expressamente providenciado nestes Estatutos, tanto ácerca da divisão dos estudos, como mesmo sobre o movimento dos Alumnos, será determinado no Regimento interno.

Regulamento nº 8. De 31 de janeiro de 1838. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/regulamento%20n.%208%201838%20%20estatutos%20para%20o%20col%20pedro%20ii.pdf>

ANEXO B

DECRETO N. 19.890 - DE 18 DE ABRIL DE 1931.

LEI FRANCISCO CAMPOS

Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.

Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: Alemão ou Inglês. Latim, Literatura, Geografia, Geofísica o Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História natural, Biologia geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho.

Art. 5º Para os candidatos à matrícula no curso jurídico são disciplinas obrigatórias:

1ª série: Latim - Literatura - História da civilização - Noções de Economia e Estatística - Biologia geral - Psicologia e Lógica.

2ª série Latim - Literatura - Geografia - Higiene - Sociologia - História da Filosofia.

Art. 6º Para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia são disciplinas obrigatórias:

1ª série: Alemão ou Inglês - Matemática - Física - Química - História Natural - Psicologia e Lógica.

2ª série: - Alemão ou Inglês - Física - Química - História natural - Sociologia.

Art. 7º Para os candidatos à matrícula nos cursos de engenharia ou de arquitetura são disciplinas obrigatórias:

1ª série: Matemática - Física - Química - História natural - Geofísica e Cosmografia - Psicologia e Lógica.

2ª série: Matemática - Física - Química - História natural - Sociologia - Desenho.

Art. 8º O regulamento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras discriminará quais as matérias do curso complementar que serão exigidas para a matrícula em seus cursos.

Art. 10º. Os programas do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino serão expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro e à qual serão submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II.

Disponível em:

< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>

ANEXO C

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL DE 1934

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;

c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;

d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;

e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

Art 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Art 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art 155 - É garantida a liberdade de cátedra.

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.

Art 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado.

ANEXO D

CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO DECRETO 6283/34 DE 25 DE JANEIRO DE 1934

O DOUTOR ARMANDO DE SALLES OLIVEIRA, Interventor Federal no Estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo Decreto nº 19.398, de 11 de novembro de 1930, e considerando que a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística, constituem as bases em que se assentam a liberdade e a grandeza de um povo; considerando que, somente por seus institutos de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre, desinteressado, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos; Considerando que a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes. Considerando que, em face do grau de cultura já atingido pelo Estado de São Paulo, com Escolas, Faculdades, Institutos de formação profissional e de investigação científica, é necessário e oportuno elevar a um nível universitário a preparação do homem, do profissional e do cidadão. Decreta:

Da Universidade de São Paulo

Artigo 1.º - Fica criada, com sede nesta Capital, a Universidade de São Paulo.

Artigo 2.º - São fins da Universidade

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolveram o espírito, ou sejam úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

TÍTULO II

Da composição da Universidade

Artigo 3.º - A Universidade de São Paulo se constitui dos seguintes institutos oficiais:

- a) Faculdade De Direito;
- b) Faculdade De Medicina;
- c) Faculdade De Farmácia E Odontologia;
- d) Escola Politécnica;
- e) Instituto De Educação;
- f) Faculdade De Filosofia, Ciências E Letras;

- g) Instituto De Ciências Econômicas E Comerciais
- h) Escola de Medicina Veterinária
- i) Escola Superior de Agricultura;
- j) Escola de Belas Artes.

Parágrafo único - as instituições enumeradas neste artigo são autônomas dentro das normas do presente decreto e podem expedir certificados, diplomas e conferir grau nas diversas atividades profissionais.

CAPÍTULO I

Do Instituto de Educação

Artigo 5.º - O Instituto de Educação, antigo instituto "Caetano de Campos", participará da Universidade exclusivamente pela sua Escola de Professores, ficando-lhe, porém, subordinados a administrativa e tecnicamente, como institutos anexos, o Curso Complementar, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim de Infância, destinados à experimentação, demonstração e prática do ensino e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores.

§ 1.º - A licença para o magistério secundário será concedida pela Universidade somente ao candidato que, tendo-se licenciado em qualquer das seções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação;

§ 2.º - O candidato ao magistério secundário, escolhida a seção de conhecimento em que pretende especializar-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, poderá fazer simultaneamente, no 3.º ano o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação;

§ 3.º - A seção de Materiais de Ensino para os candidatos ao professorado secundário, constituirá uma seção autônoma da de prática de ensino, e terá por fim o estudo teórico-prático:

- a) da metodologia da matéria, das dificuldades que lhe são inerentes, e das técnicas e processos para remove-las;
- b) da importância da matéria para formação mental do adolescente;
- c) da correlação de cada matéria com as demais;
- d) dos princípios e da prática da organização dos programas escolares.

CAPÍTULO II

Da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

Artigo 6.º - A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade, terá os seguintes cursos, distribuídos por três seções, instalados progressivamente, de acordo com as necessidades do ensino:

- a) Filosofia;
- b) Ciências;
- c) Letras

Artigo 7.º - A Seção de Filosofia abrangerá inicialmente as seguintes cadeiras

- 1) Filosofia;
- 2) História da Filosofia;
- 3) Filosofia da Ciência;
- 4) Psicologia

Artigo 9.º - A Seção de Letras abrangerá as seguintes cadeiras fundamentais

- 1) Lingüística;
- 2) Filologia Comparada;
- 3) Filologia Portuguesa;
- 4) Literatura Luso-Brasileira;
- 5) Língua e Literatura Grega;
- 6) Língua e Literatura Latina;
- 7) Língua e Literatura Francesa;
- 8) Língua e Literatura Inglesa;
- 9) Língua e Literatura Alemã;
- 10) Técnica e Crítica Literária.

Artigo 10 - O curso para licença cultural será seriado e de três anos, em cada uma das seções e subseções que compõem a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, abrangendo todas as matérias da respectiva seção ou sub-seção e outras afins ou fundamentais, distribuída da seguinte forma, pelos três anos:

VIII - Letras:

(Seção de Letras Clássicas e de Português)

- 1.º ano - Lingüística, Filologia comparada, Língua (francesa, inglesa ou alemã);
- 2.º ano - Língua e literatura grega, Língua e literatura latina, Filologia Portuguesa;
- 3.º ano - Língua e literatura latina, Literatura luso brasileira, Técnica e crítica literária.

IX - Letras (Seção de línguas estrangeiras)

- 1.º ano - Lingüística, Filologia comparada, Língua (francesa, inglesa ou alemã);
- 2.º ano - Língua (francesa, inglesa ou alemã), Literatura (francesa, inglesa ou alemã);
- 3.º ano - Língua (francesa, inglesa ou alemã), Literatura (francesa, inglesa ou alemã); técnica e crítica literária.

Artigo 11 - Terminado o curso, em qualquer das seções ou das subseções, ao candidato será dada licença cultural respectiva, considerando-se licenciado em filosofia, em ciências ou letras.

Parágrafo único - Fica facultada ao candidato inscrição, em qualquer das seções, ou subseções, para fazer o curso seriado completo, de três anos, ou o curso de uma ou mais disciplinas de escola livre, segundo o critério de especialização.

Artigo 12 - Para o doutoramento em cada uma das seções ou subseções, o licenciado é obrigado, a um curso e estágio de dois anos, em seminários ou laboratórios, findos os quais lhe será conferido o grau de doutor se aprovado na defesa de trabalho original, de pesquisa ou de alta cultura.

Artigo 13 - À medida que convier aos interesses do ensino, poderá ser instituído o ensino de outras disciplinas, mediante a criação de cursos e cadeiras, ou desdobramentos das existentes

Disponível e: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/225246/decreto-6283-34>>

ANEXO E

Reforma Capanema - Lei Orgânica Decreto-Lei 4244 – 9 de abril de 1942

TÍTULO I

Das bases de organização do ensino secundário

CAPÍTULO I

DAS FINALIDADES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

CAPÍTULO II

NOS CÍCLOS E NOS CURSOS

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; na curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

CAPÍTULO III

DOS TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SECUNDÁRIO

Art. 5º Haverá dois tipos de estabelecimentos de ensino secundário, o ginásio e o colégio.

§ 1º Ginásio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a ministrar o curso de primeiro ciclo.

§ 2º Colégio será o estabelecimento de ensino secundário destinado a dar, além do curso próprio do ginásio, os dois cursos de segundo ciclo. Não poderá o colégio eximir-se de ministrar qualquer dos cursos mencionados neste parágrafo.

Art. 6º Os estabelecimentos de ensino secundário não poderão adotar outra denominação que não a de ginásio ou de colégio.

Art. 7º Ginásio e colégio são denominações vedadas a estabelecimentos de ensino não destinados a dar o ensino secundário.

Art. 8º Não poderá funcionar no país estabelecimento de ensino secundário que se reja por legislação estrangeira.

CAPÍTULO IV

DA LIGAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO COM AS OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO

Art. 9º O ensino secundário manterá ligação com as outras modalidades de ensino pela forma seguinte:

1. O curso ginasial estará articulado com o ensino primário, de tal modo que deste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão.

2. Estará o curso ginasial vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau, para a realização dos quais deverá constituir base preparatória suficiente.

3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula.

TÍTULO II

Da estrutura do ensino secundário

CAPÍTULO I

DO CURSO GINASIAL

Art. 10. O curso ginasial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:

I. Línguas:

1. Português.

2. Latim

3. Francês.

4. Inglês.

II. Ciências:

5. Matemática.

6. Ciências naturais.

7. História geral.

8. História da Brasil.

9. Geografia geral.

10. Geografia do Brasil.

III. Artes:

11. Trabalhos manuais.

12. Desenho.

13. Canto orfeônico.

Art. 11. As disciplinas indicadas no artigo anterior terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

CAPÍTULO II

DOS CURSOS CLÁSSICO E CIENTÍFICO

Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes:

- I. Línguas:
 1. Português.
 2. Latim.
 3. Grego.
 4. Francês.
 5. Inglês.
 6. Espanhol.
- II. Ciências e filosofia:
 7. Matemática.
 8. Física.
 9. Química.
 10. Biologia.
 11. História geral.
 12. História do Brasil.
 13. Geografia geral.
 14. Geografia do Brasil.
 15. Filosofia.
- III. Artes:
 16. Desenho.

Art. 13. As disciplinas indicadas no artigo anterior são comuns aos cursos clássico e científico, salvo o latim e o grego, que somente se ministrarão no curso clássico, e o desenho, que se ensinará somente no curso científico.

Art. 14. As disciplinas constitutivas do curso clássico terão a seguinte seriação:
Primeira série : 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.

Art. 15. As disciplinas constitutivas do curso científico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral

Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral 10) Desenho.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho.

Art. 16. É permitida a realização do curso clássico, sem o estudo do grego. Os alunos que optarem por esta forma de currículo serão obrigados ao estudo, na primeira e na segunda série, das duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial.

Art. 17. As disciplinas comuns aos cursos clássico e científico serão ensinadas de acordo com um mesmo programa, salvo a matemática, a física, a química e a biologia, cujos programas terão maior amplitude no curso científico do que no curso clássico, e a filosofia, que terá neste mais amplo programa do que naquele.

CAPÍTULO III***DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS***

Art. 18. Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais.

Parágrafo único. Os programas de que trata o presente artigo serão sempre organizados por uma comissão geral ou por comissões especiais, designadas pelo Ministro da Educação, que os expedirá.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-retificacao-69216-pe.html>>

ANEXO F

Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961
Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

TÍTULO I Dos Fins da Educação

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

TÍTULO II Do Direito à Educação

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

TÍTULO III Da Liberdade do Ensino

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos

estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados.

TÍTULO IV

Da Administração do Ensino

Art. 6º O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação.

Parágrafo único. O ensino militar será regulado por lei especial.

Art. 7º Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.

Art. 8º O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.

§ 1º Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de nêles serem devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular.

§ 2º De dois em dois anos, cessará o mandato de um têtço dos membros do Conselho, permitida a recondução por uma só vez. Ao ser constituído o Conselho, um têtço de seus membros terá mandato, apenas, de dois anos, e um têtço de quatro anos.

§ 3º Em caso de vaga, a nomeação do substituto será para completar o prazo de mandato do substituído.

§ 4º O Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sôbre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sôbre matéria de caráter geral.

§ 5º As funções de conselheiro são consideradas de relevante interesse nacional, e o seu exercício tem prioridade sôbre o de quaisquer cargos públicos de que sejam titulares ou conselheiros. Êstes terão direito a transporte, quando convocados, e às diárias ou jeton de presença a serem fixadas pelo Ministro da Educação e Cultura, durante o período das reuniões.

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

- a) decidir sôbre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares;
decidir sôbre o reconhecimento das universidades, mediante a
- b) aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de, no mínimo, dois anos;

- c) pronunciar-se sôbre os relatórios anuais dos institutos referidos nas alíneas anteriores;
- d) opinar sôbre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários;
- e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70;
- f) VETADO
- g) promover sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel cumprimento desta lei;
- h) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República;
- i) conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal e decidir sôbre êles;
- j) sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino;
- l) promover e divulgar estudos sôbre os sistemas estaduais de ensino;
- m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino;
- n) estimular a assistência social escolar;
- o) emitir pareceres sôbre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;
- p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;
- q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

§ 1º Dependem de homologação do Ministro da Educação e Cultura os atos compreendidos nas letras a, b, d, e, f, h e i ;

§ 2º A autorização e a fiscalização dos estabelecimentos estaduais isolados de ensino superior caberão aos conselhos estaduais de educação na forma da lei estadual respectiva.

Art. 10. Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna.

CAPÍTULO IV

Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais
- a) onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;
 - b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Art. 60. O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas vetado.

Art. 61. O magistério nos estabelecimentos ... VETADO ... de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente.

Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

ANEXO G

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS USP

1. HISTÓRICO

O Curso de Letras da Universidade de São Paulo foi o primeiro curso superior de Letras no Brasil, criado juntamente com a Universidade de São Paulo e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pelo Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Antes disso, a formação em Letras estava restrita aos colégios e aos preparatórios para o ingresso nas Escolas Profissionalizantes, de modo especial, nos preparatórios para ingresso na Faculdade de Direito.

Os objetivos gerais da Faculdade de Filosofia eram a formação de pessoal dedicado ao ensino e à pesquisa nas áreas de filosofia, ciências e letras e a elevação do nível do ensino secundário, normal e superior, bem como a ilustração da sociedade em geral. Como diz o Decreto acima mencionado, as principais finalidades da Faculdade de Filosofia eram:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal ou superior;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem o objeto de seu ensino.

A chamada secção de Letras era organizada em dois cursos: Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras. O primeiro compreendia as seguintes cadeiras: Filologia Grega e Latina; Filologia Portuguesa; Literatura Luso-Brasileira; Literatura Grega e Literatura Latina; o segundo, as cadeiras de Língua e Literatura Francesa e de Língua e Literatura Italiana.

Em 1939, a Faculdade de Filosofia teve de adaptar-se ao padrão da Faculdade Nacional de Filosofia, criada no Rio de Janeiro, pelo Decreto Federal nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Na secção de Letras, constituem-se os Cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, padrão que se manterá até 1962, quando, com base no parecer 283/62, do Conselheiro Valnir Chagas, do CFE, aprovado em 19 de outubro de 1962, reorganizam-se os Cursos de Letras no país. Só em 1940 começam a funcionar as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã, embora seu funcionamento já estivesse previsto no Decreto de criação da Faculdade de Filosofia. Cria-se a cadeira de Filologia Românica. As cadeiras que tinham a cargo esses três cursos eram Língua e Literatura Latina, Língua e Literatura Grega, Filologia e Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Filologia Românica, Língua e Literatura Francesa, Língua e Literatura Italiana, Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, Língua Inglesa e Literatura Inglesa e Anglo-Americana, Língua e Literatura Alemã.

Orientação pedagógica das cadeiras ao longo dos anos

É preciso que se faça agora um breve retrospecto das orientações das cadeiras ao longo desses anos em que o Curso de Letras estava dividido em Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras ou Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas.

Na cátedra de Filologia e Língua Portuguesa duas diretrizes orientam sua atuação: o predomínio, como padrão, da variante europeia da língua portuguesa e a atribuição de um papel central aos estudos filológicos, ou seja, uma abordagem predominantemente histórica no estudo da língua. A Literatura Luso-Brasileira logo se segmenta em dois cursos: Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira. As duas disciplinas, inicialmente, voltaram-se para o estudo dos “monumentos literários”, numa perspectiva diacrônica.

A cadeira de Filologia Grega e Latina estava orientada para os estudos filológicos e histórico-comparativos (gramática histórica, lexicografia e sintaxe histórica). Em 1938, houve a separação das cadeiras de Grego e de Latim. Os estudos de Letras Clássicas orientaram-se para os campos da filologia, da gramática histórica e comparada e da glotologia. Só mais tarde os cursos orientaram-se para o aprendizado da língua, acompanhado da leitura de textos e de exercícios de tradução e versão.

Como já se disse, iniciaram suas atividades já no ano de 1935 as Cadeiras de Língua e Literatura Francesa e Italiana. O curso de Italiano nasce sob o signo poético, com o engajamento acadêmico, desde sua fundação e por um período de 6 ou 7 anos, de um dos maiores poetas da Literatura Italiana e do século XX, Giuseppe Ungaretti. A cadeira de Língua e Literatura Francesa irá contar, no decorrer de sua história, com a colaboração de renomado intelectual europeu, o sociólogo Roger Bastide, em 1949. Ambos, como exemplos relevantes da universalidade do espírito, representaram um contato vivo e privilegiado entre as culturas europeia e brasileira, deixando nesse convívio iniciante uma marca de fecunda relação, sem predomínios ou dependências.

O estudo das outras línguas passou a ser oferecido, de fato, a partir de 1940. Não seria errôneo afirmar que o curso de Letras, no seu início, estava muito mais voltado para o mundo da reflexão poética do que para o conhecimento pragmático da língua estrangeira. Nas diversas cadeiras, tanto no âmbito das Letras Neolatinas como no das Anglo-Germânicas dava-se ênfase especial aos estudos de literatura em detrimento aos estudos de língua. Essa orientação nitidamente literária levava a um estudo de textos com abordagens estilísticas e filológicas. A língua era ministrada indiretamente por meio da análise dos textos literários.

Reformas em Letras

Em 1962, o Parecer do CFE acima citado alterou radicalmente a organização dos cursos de Letras no Brasil. De um lado, estabeleceu que os estudantes poderiam bacharelar-se ou licenciarse em Português e respectivas literaturas; numa Língua Estrangeira Clássica ou Moderna e respectivas literaturas ou em Português e respectivas literaturas e numa Língua Estrangeira Clássica ou Moderna e respectivas literaturas; de outro, criou o chamado Currículo Mínimo

Federal, composto de cinco matérias obrigatórias (Língua Portuguesa, Língua Latina, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e Linguística) e mais três escolhidas dentro de um elenco (na USP, escolheu-se Teoria Literária para todas as habilitações e Cultura Brasileira, dada sob a forma das disciplinas Língua Tupi e Toponímia, e Filologia Românica para a habilitação em Português, e Língua Estrangeira Clássica ou Moderna e respectivas literaturas para as demais habilitações). O espírito do parecer era estabelecer a existência de um Curso de Letras com diferentes habilitações. Na USP, criaram-se, então as habilitações em Português, Latim, Grego, Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, Alemão, Sânscrito, Armênio, Chinês, Hebraico, Japonês e Russo. Em 1970, cria-se o Bacharelado em Linguística, que passaria a funcionar a partir de 1972.

A origem dos chamados cursos de Letras Orientais remonta aos anos 40 quando foram criados alguns cursos livres como os de Russo, Hebraico e Árabe. Duas décadas mais tarde, é criada a Seção de Estudos Orientais, ligada inicialmente ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pelo Decreto Governamental nº 40.784 de 18/9/1962. Foi dado início, então, aos cursos de Bacharelado das Áreas de Árabe, Armênio, Hebraico, Japonês e Russo. Em 1968 agregaram-se a esta Seção as áreas de Chinês e de Sânscrito.

A partir da reforma universitária de 1970, a antiga Seção de Estudos Orientais passou para o âmbito do Curso de Letras, com a criação do Departamento de Linguística e Línguas Orientais, do qual ainda faziam parte áreas de Teoria Literária e Literatura Comparada, Tupi e Toponímia. Com a criação do Departamento de Linguística, em 1986, este Departamento passou a se denominar Departamento de Letras Orientais. Nos anos imediatamente subsequentes, foram realocadas para outros Departamentos as áreas de Tupi e Toponímia, de Sânscrito e de Teoria Literária e Literatura Comparada, permanecendo neste Departamento somente os bacharelados de Árabe, Armênio, Chinês, Hebraico, Japonês e Russo.

É a dimensão que se reporta aos processos históricos de formação das línguas naturais, que assinala o início da Linguística na Universidade de São Paulo. Em 1940, junto à cadeira de Filologia Românica, cria-se, por iniciativa do Professor Theodoro Henrique Maurer Junior, a cadeira de Linguística Indo-Europeia. Em 1961, a Congregação autoriza a criação de um curso autônomo de Linguística. No ano seguinte, é criada a disciplina Introdução à Linguística, que vai passar a integrar o CMF.

A disciplina Teoria da Literatura começa a integrar o currículo de Letras em 1961. Sua criação segue o mesmo espírito da criação da disciplina Introdução à Linguística. Era preciso que os futuros bacharéis tivessem uma formação teórica mais sólida e mais articulada com a finalidade de prosseguir nos estudos linguísticos e literários. Em 1962, passou a chamar-se Teoria Literária e Literatura Comparada.

A cadeira de Etnografia Brasileira e Línguas Tupi-Guarani foi criada em 1935 e pertencia à chamada Sub-seção de História e Geografia. Na década de 60, a cadeira de Língua Indígena Brasileira passa para o Curso de Letras. O antigo conteúdo programático é desdobrado em duas disciplinas autônomas, Língua

Tupi e Toponímia. A Toponímia tinha uma dupla orientação: de um lado, o ensino dos princípios teóricos gerais da onomástica; de outro, o estudo etimológico dos topônimos indígenas, cuja frequência, no léxico do Português, atingiu índices expressivos nos mais variados campos semânticos (por exemplo, a zoonímia, a fitonímia, a hidronímia, a geomorfonímia, a ergonímia).

Na década de 70, introduziram-se no Curso as disciplinas de Literaturas Africanas de Língua Oficial Portuguesa, no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Desde então, e progressivamente, houve expansão de tais disciplinas, até que a promulgação da Lei 10.639/03 veio reafirmar nacionalmente o reconhecimento dessas literaturas e garantir aos estudantes o acesso a parte significativa de nossa formação histórico-cultural.

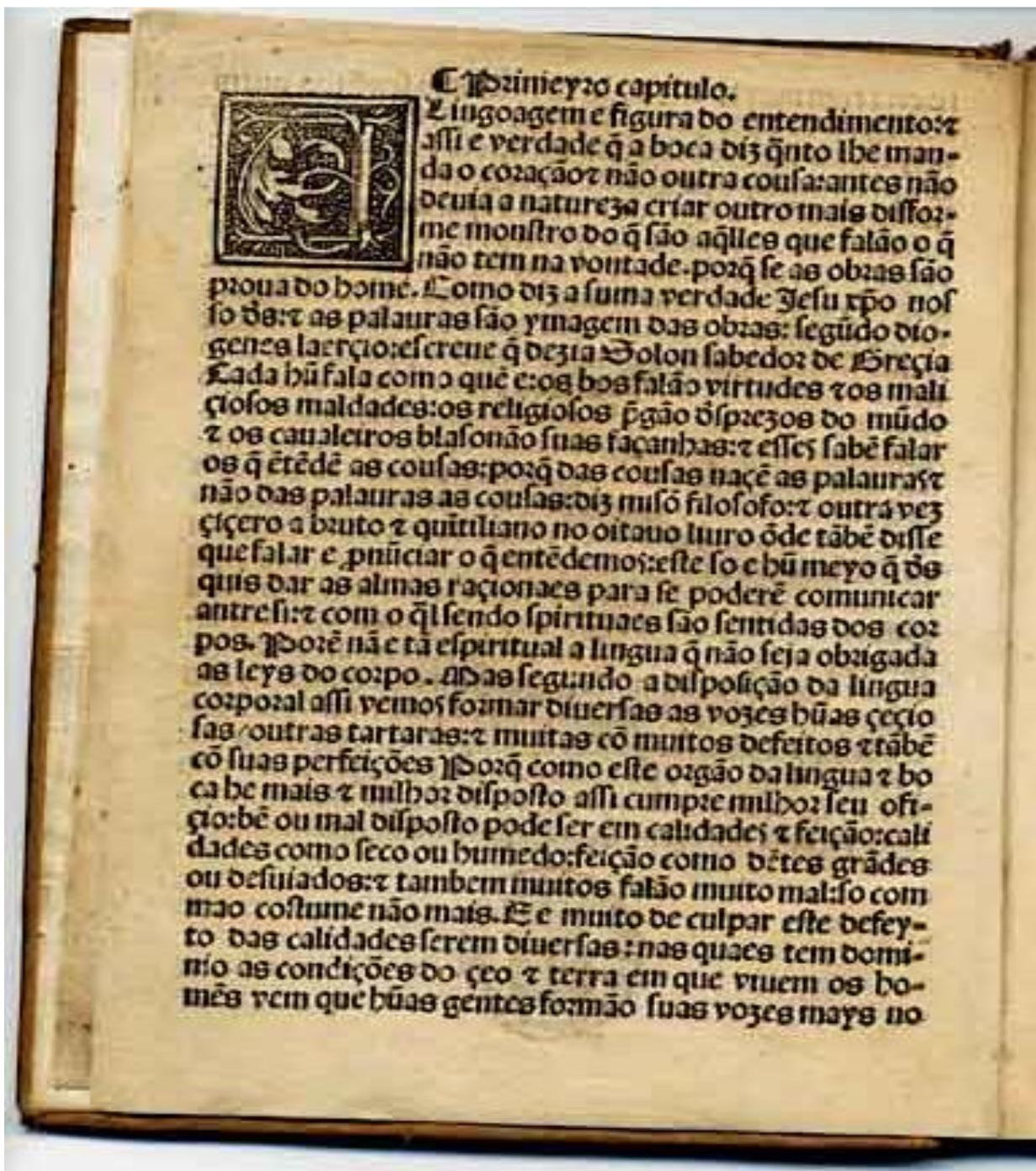
Criado em 1978, o Curso de Tradução funcionou por dois anos como modalidade da graduação em Letras, oferecendo aos estudantes a opção de cursarem, no período vespertino, outra habilitação além do bacharelado e da licenciatura. A partir de 1981, o Curso passou de modalidade da Graduação a curso extracurricular (primeiramente com uma carga horária de 1240 horas, reduzidas mais tarde para 720), e assim funcionou até 1992, quando um grupo de professores formado por representantes de todas as Áreas do Departamento de Letras Modernas (DLM), valendo-se de uma legislação em vigor na Universidade e convictos de que o Curso deveria figurar no currículo da Universidade, decidiu transformá-lo em Curso de Especialização de Longa Duração (720 horas), ou seja, num Curso de Pós-Graduação *lato sensu*. Nesse formato, o Curso funcionou, gratuitamente, até dezembro de 2004, ou seja, para os inscritos até essa data, que terminaram o curso em dezembro de 2006.

A mais recente reforma no curso de Letras ocorreu a partir de 2008, com a implantação do novo formato da licenciatura. As mudanças atenderam à necessidade de adequação da Licenciatura em Letras ao Programa de Formação de Professores da USP, concebido como resposta da Universidade às Diretrizes Nacionais para as Licenciaturas definidas pelo Ministério da Educação (Lei 9304/96, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e Resoluções CNE – nº 1 e 2/2002, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica). Como resultado da reforma, o curso de Letras passou a oferecer a disciplina obrigatória “Atividades de Estágio” para os licenciandos, bem como um rol de disciplinas eletivas voltadas integralmente para a formação de professores.

ANEXO H

GRAMMÁTICA DA LINGUAGEM PORTUGUEZA, 1536

FERNÃO DE OLIVEIRA



papo como caldens/ e arabigos/ e outras nações cortão vozes apilando-se mais em seu falar: mas nos falamos com grande repouso como homens assentados: e não somente em cada voz per sy mas também no ajuntamento e no som da liugoagem pode auer primor ou falta entre nos: nam somente nestas mas e muitas outras cousas tem a nossa lingua vantagem: porque ella e antiga ensinada/ prospera/ e bẽ couersada: e tambẽ exercitada em bos tratos e officios.

¶ Segundo capitulo.

Antiga nobreza e saber da nossa gente e terra da Espanha: cuja sempre melhor parte foi ppor tugal: ainda q̃ agora nam e mayor depoyz do di liuro geral q̃ e o mais antigo tempo de q̃ se os homens lembrão. Hacco de noe e de Tubal diz Heroso estorizador de Babilonia e noe edificou e esta terra noela e noe glã cidades e da primeira destas faz Plinio mença aos vinte capitulos do quarto liuro da sua estoria natural: poyz nam menos de tubal seu neto afirma pponer nela que fũdou gibaltar. E estes ja entã ordenarã bo as leys e ensinarã letras nesta terra cõ muitas outras nobrezas e bos costumes que nela deixarã: depoyz destes Ihercoles Iybio filho de osiris rey do egypto veo morrer em esta terra deseãdo de viuer sua velhice descãfada em ella por a virtude q̃ della conbecia: e os soçesores deste edificarã em memoria e honrra do nome de seu capitão. Libisona. Libisosa. Libunca. Libura. e Libifoca/ cidades desta deiradeira chamada Libifoca/ apõta semẽte Plinio no terceiro liuro aos tres capitulos: e Ptolemeu na tãoa da espanha põe Libifoca e Libura: e esta derradeira libura põe junto do rio tejo abaixo de toledo da parte do sul/ quasi mostrando ser Euora q̃ agora cha-

ANEXO I

GRAMMATICA DA LÍNGUA PORTUGUESA 1540

JOÃO DE BARROS

GRAMMATICA²
DA LINGVA POR-
TVGVESA.

Difinçám da Grāmatica e as pártes della. ¶



GRAMMATIC A, E uocabulo Grægo: quer dizer, ciência de letras. É segundo a difinçám que lhe os Grāmáticos derã: e hũ modo çerto e iusto de falar, e escrever, colheito do uso, e autoridade dos barões doutos. Nós podemos lhe chamár arteficio de paláuras, póstas e seus naturáes lugáres: pera que mediáte ellas, assy na fála como na escritura, uenhamos em conbiçimento das tenções alheas. Por que bem assy entram as letras pela uista, como as paláuras pelos ouuidos: instrumento comque o nóssõ intendimẽto recebe as mais das cousas. E como pera o iogo do enxedrez se requerẽ dous reyes, hũ de hũa cor e outro de outra, e que cada hũ delles tenha suas peças póstas em cásas próprias e ordenádas, com leyes do que cada hũa deue fazer (segundo o officio que lhe foy dádo:) assy todas as linguágẽes tem dous reis, diferentes em genero, e concordas e officio: a hũ chamã. Nome, e ao outro, Verbo.

a ij Cada

DA LETERA.

Cada hũ destes reyes tẽ sua dama, a do nome chamam Pronome, & a do uerbo, Auerbio. Participio, Artigo, Coniunçam, Interieçã, sam peças e capitães principaes que de baixo de sua urdiçam tẽ muita pionagem de dições, com que comũmente seruem aestes dous poderosos reyes, Nome, & Verbo. Assy que podemos da quy entẽder, ser a nõssa linguagem cõpõsta destas noue pãrtes: Artigo, que ẽ prõprio dos Grægos e Hebreus, Nome, Pronome, Verbo, Aduerbio, Participio, Cõiunçam, Preposiçam, Interieçam, que tem os latinos. Os quães pãrtem a sua Grammatica em quarto pãrtes, ẽ Ortografia, que trata de letera, em Prosodia, que trata de syllaba, em Etimologia, que trata da diçam e em Syntaxis, a que respõde a cõstruçã, á imitaçã dos quães, (por termos as suas pãrtes,) diuidimos a nõssa Grãmatica. E por q̃ amais pequena destas pãrtes ẽ a letera, dõde se todolad dições cõpõem: ueiamos primeiro della, e desy das outras tres. Nam segũdo conuẽ a ordẽ da Grãmatica especulatiua, mas como require a preçitiua: usando dos termos da Grãmatica latina cujos filhos nõs somos, por nam degenerar della. E tãbem, por que as ciencias require seus prõprios termos per onde se am de aprẽder, como as obras mecanicas instrumentos com que se fãz em, sem os quães, nenhũa destas cousas se põde entender nem acabar.

Difinçam

ANEXO J

ORTHOGRAPHIA OU ARTE DE ESCREVER, PRONUNCIAR COM ACERTO
A LÍNGUA PORTUGUEZA, 1739

JOÃO DE MORAES MADUREIRA FEIJÓ



PROLEGOMENO

NECESSARIO AO LEITOR, E INDICATIVO
de toda a obra.



LEITOR sabio, e entendido, isto não he prologo, para anticipar satisfaçoens á critica dos Zoilos, porque depois que o doutissimo Bluteau fez prologos para todo o genero de Leitores, todos os mais não escusados para confusão da mordacidade na critica. He sim hum Prolegomeno, ou preparo necessario a todo o Leitor deste livro para a comprehensão de toda a obra sem o trabalho de a ler; de que conseguirá o conhecimento, ou da sua utilidade para a estimação, ou da sua inutilidade para o desprezo; porque não he justo, que te enganes com a vista do frontispicio, ou fachada do titulo, como muitas vezes succede nos Templos, e não poucas nos livros.

Aqui pois tens duas Orthografias para a eleição da que te parecer mais facil, quando julgues, que ambas não são necessarias. A primeira he a que se reduz áquellas poucas regras, e menos preceitos, de que consta esta Arte; que principiey pelas difficuldades, que encontra quem escreve de semelhante materia, para que saibas, que para mim he chimerica aquella *Orthografia universal*, em que muitos fallaõ; porque não pôde ter mais possibilidade para se pôr em praxe, que a imaginação daquelles, que a facilitaõ *in voce*, e não o estudo, a experiencia, e o trabalho daquelles, que muitas vezes a examinaõ, sem nunca lhe acharem fundamentos para regras univérfaes, e infalliveis, como poderás inferir do que digo nas mesmas difficuldades da introdução, e no prelude da Terceira Parte p. 144 n. 2. e nos seguintes.

As unicas regras, que ha, e podem ser univérfaes, são as que

§ 2

acha-

acharás na primeira parte desta obra com toda a clareza, e extensão necessaria. Não me cansei em descrever aqui, que origem tiverão as letras, quem foraõ os seus inventores, como principiaraõ no uso, e com que caracteres se começou a escrever no mundo: nem examinar os primeiros rudimentos da lingua Portugueza, o seu augmento, a sua singularidade, e differença das mais, porque além, dessas noticias andarem já em outras Orthografias, e serem mais historicas que doutrinaes, todo o fim do incansavel estudo, que fiz nesta materia, foy só tirar o necessario para a utilidade dos leitores, e não aproveitar tudo para recommendação do Auctor.

Por isso anticipei ás regras das letras o uso dos accentos, porque mal póde aprender a escrever sem erro quem primeiro não souber ler com acerto; e como o ler inclue a pronunciação, ou seja vocal, ou mental, não póde haver pronunciação recta sem a intelligencia, e uso dos acentos, que são os sons, ou tons, com que se pronunciaõ as palavras, já levantando, e já deprimindo a voz em cada huma das vogaes, com que as palavras se escrevem. E quem passar a ler a diante, sem saber primeiro o uso dos accentos, vay exposto a errar muitas vezes a boa pronunciação; porque só por elles ensino a pronunciar, como se verá do numero 40. por diante.

Segue-se logo a pronunciação de cada huma das vogaes, os dithongos, que dellas se fazem na nossa lingua, e o seu diferente uso. Que palavras se haõ de escrever com letras grandes. Como se escrevem as palavras compostas. O uso das preposiçoens assim no Portuguez, como no Latim. De cada huma das consoantes, e quando se haõ de escrever dobradas; e aqui acharás além do preceito todas as palavras, que dobraõ letra; dispostas pelo abecedario para uso facillimo. Do mesmo modo vaõ alfabetadas todas as que tem orthografia especial, como as que se escrevem com *ff, mn, pt, &c.* As terminaçoens dos nomes no plural, e he tudo o que contém a primeira parte.

Na segunda acharás como se deve fazer a perfeita divisaõ das palavras, que não cabem inteiras no fim das regras. O uso da pontuação na divisaõ das oraçoens por virgulas, e pontos &c. Hum breve Appendice de algumas abbreviaturas, conta dos Romanos pelas letras, todos os modos de contar na lingua Latina; e como



BREVE INSTRUCC,AM PARA OS MESTRES
das eschólas de lêr, e escrever.

SÃO as eschólas o primeiro berço , aonde se criaõ innumera-
veis erros assim no pronunciar , como no escrever ; porque
naõ só escrevem por traslados, que sendo na letra hũa admiraçaõ
da vista pela galhardia do rasgo , saõ na Orthografia hũa torpeza
da pronunciaçaõ pela fealdade dos erros; mas tambem aprendem
a ler por cartas , em que muitas vezes mais saõ os erros, que
as palavras; e como se habituaõ nelles , ainda que estudem Latim
, sempre os usaõ por costume.

Para se evitar este damno seria justo , que nas eschólas se-
naõ ensinasse a escrever, senaõ por traslados impreslos, que já ho-
je se vendem nas imprensas ; ou que os Mestres os fizessem , e
mostrassem a pessoas doutas para examinarem a tua orthografia.
Tambem seria conveniente , que os Mestres fizessem as cartas
para os discipulos aprenderem a ler, ou ao menos naõ lhe deixa-
rem ler as cartas , sem primeiro as reverem para lhe emendarem
as letras , que estiverem erradas.

Tambem os pays naõ devem fiar de hũa mulher o primeiro
ensino dos seus filhos no Abc , e nomes , como se costuma nesta
Corte ; porque nem ellas sabem, se o nome está certo, ou errado,
nem o soletraõ como o pronunciaõ ; porque a experiencia mos-
tra, que escrevem *Cramo, Frol, Mester, Pedor &c.* e pronunciaõ
Carmo. Flor, Mestre, Pedro. Mas menos mal seria, se estes erros
andassem só nas eschólas das mestras ; e naõ passassem ás dos
mestres , que sem advertencia algũa lhe ensinaõ logo no Abc a
pronunciaçaõ errada de quatro regras , que saõ estas.

Primeira na regra do *Ca* em *Ce* , e *Ci* lhe ensinaõ a pronun-
ciar o *C* com som de *Q* ; e dizem *Céqué, Ciqui* , sem repararem ,
que em toda a lingua Portugueza naõ ha palavra , que principie,
ou acabe em *Ce* , ou *Ci* com som de *Q* , mas sempre , e só de *C* ,

Como se haõ de evitar outros erros.

O Utros erros intoleraveis, e indignos de qualquer advertencia saõ a transposiçaõ das letras, com que pervertem a sua ordem na escripta das palavras; antepoõdo hũas, e pospondo outras; o que ordinariamente fazem no *R*, e no *L*, sem acertarem quando se põem antes, ou depois das vogaes a que se ajuntãõ; porque em lugar de *Carmo* escrevem *Cramo*, antepoõdo o *R* ao *A*, em lugar de *Pedro* escrevem *Pedor*, pospondo o *R* ao *O*, em lugar de *Calma Clama*, em lugar de *Flor Frol*; e destas outras muitas de que andaõ cheyas as cartas, e os mesmos *traslados*.

E reparando eu, que estando as palavras erradas na posiçaõ das letras, elles as pronunciaõ com acerto, vim a inferir, que o tal erro nasce de soletrarem, ou unirem as consoantes com as vogaes erradamente; porque a alguns perguntei como soletravaõ *Carmo*, e responderaõ logo *Cra-mo*, em *Mestre Mef-ter*, em *Prazo Par-zo &c.* E examinada a causa deste mesmo soletrar errado, naõ só nasce de naõ observarem na posiçaõ das letras o som da pronunciaçaõ de cada hũa; mas das muitas regras, que faltaõ no *Abc* por onde os ensinaõ, contentandose os mestres com lhe ensinarem pouco mais quo o *Ba*, e *Bam*; e naõ as outras syllabas, que fazem cada hũa das consoantes juntas com todas as vogaes, como *Bar*, *Ber*, *Bir*, *Bor*, *Bur*: *Bra*, *Bre*, *Bri*, *Bra*, *Bru* &c. E fora melhor ensinarem estas, e outras regras taõ uteis, como necessarias, em quanto gastaõ tempo aos meninos com a regra do *Ax*, *Bu* &c. taõ escusada, que nunca serve; porque só foy inventada por Julio Cesar para escrever todas as letras do *Abc* ás aveffas, pondo o *X* em lugar do *A*, o *B* em lugar do *U*, e assim as mais, de que usava para escrever cousas de segredo, em quanto se naõ soube o invento.

Mas para se evitarem os erros referidos cuidem os mestres na sua obrigaçaõ, ensinem com estudo, industria, e arte, e naõ só por uso, e sem regras, nem preceitos, mas temerariamente, deixando ao tempo o que pôde fazer o ensino. O meyo mais facil para ensinar a ler em breve tempo, para evitar os erros da transposiçaõ das letras, e para soletrar com acerto, he usar de

550

Breve instrucção para os Mestres

muitos, e diversos Abecedarios, em que os meninos aprendaõ a unir todas as consoantes com cada hũa das vogaes, ou sejaõ por onde principiaõ, ou por onde acabaõ as palavras; porque aos meninos he mais facil aprenderem cada syllaba huma a hũa, do que muitas juntas em hum nome; e como naõ ha nome, ou palavra, que se naõ componha de syllabas como de partes, sabidas as partes, logo se sabe o todo; ou para melhor dizer, sabendo ler as syllabas separadas, fica facillimo o ler as mesmas syllabas, quando estaõ juntas na composiçaõ das palavras. Porei por exemplo estes Abecedarios, e por elles tirarãõ os mestres outros semelhantes para ensinarem a unir todas as consoantes hũa a hũa com cada hũa das vogaes, que fazem hũa só syllaba; nem syllaba he outra cousa mais que hũa letra vogal junta com hũa consoante; e quantas saõ as vogaes em cada palavra, tantas saõ as syllabas.

Abecedario para aprender a ler com acerto.

A a b c d e f g h i j l m n o p q r s t u v x y z.

Segundo

A B C D E F G H I L M N O P Q R S T U V X Y Z

Letras vogaes.

Pequenas *a e i o u*. Grandes *A E I O U*. Chamaõse vogaes, porque cada huma sã por si só, ou faz hum só som vocal. Todas as mais saõ consoantes, porque soaõ juntamente com as vogaes.

Terceiro.

*A a B b C c D d E e F f G g H h I i L l M m N n O o P p
Q q R r S s T t U u V v X x Y y Z z.*

Quarto para ajuntar.

Al al el il ol ul. La la le li lo lu.

Am am em im om um. Ma ma me mi mo mu.

An

ANEXO K

Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa, 1822

Jerónimo Sousa Barbosa

xiv

„ nos. Mas com saber a Portugueza fiquei alumiado
 „ em ambas, o que não fará quem souber a Lati-
 „ na. „ O que o mesmo zeloso Escriptor tanto de-
 sejava, que nas villas nobres e nas cidades puzesse
 o Governo Mestres capazes, que podessem ensinar
 á mocidade a Grammatica da sua propria Lingua;
 executou felizmente em nossos tempos o Senhor Rei
 D. Jose de gloriosa memoria, estabelecendo por to-
 da a parte Professores Publicos de Grammatica e
 Lingua Latina, e ordenando-lhes pelo Alvara de 30
 de Setembro de 1770, que, quando em suas clas-
 ses recebessem os discipulos para lhes ensinar a dicta
 Lingua, os instruissem primeiro na Grammatica Por-
 tugueza por tempo de seis mezes, se tantos preci-
 zos fossem.

Para esta instrucção se propunha então a Gram-
 matica de Antonio Jose dos Reis Lobato. Mas de-
 pois daquelle tempo tem saido outras Artes á luz e
 esta agora para o Publico escolher a que melhor lhe
 parecer. Em todas ellas ha couzas que so os Mestres
 devem estudar para as explicar a seus discipulos; ou-
 tras que estes devem aprender, como os usos parti-
 culares e idiotismos da Lingua; e muitas, que de-
 vem decorar, com são os paradigmas todos das par-
 tes da Oração e regras de suas terminações, Conju-
 gações, e Syntaxe. As regras mesmas da boa pro-
 nunciação e escriptura devem entrar no ensino da
 Grammatica para emendar muitos vicios, que os
 Mestres das primeiras Letras, pela maior parte idio-
 tas, não são capazes de corrigir. Em hum homem
 bem criado releva-se mais, e he menos vergonhoso
 hum erro de Syntaxe, que hum erro de pronuncia-
 ção ou de Orthographia; porque aquelle póde nascer
 da inadvertencia; estes são sempre effeitos da má
 educação.

JO REIS

GRAM-

