

## UMA ANÁLISE DA HISTORICIDADE DE SENTIDOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA\*

Ronaldo Adriano de Freitas<sup>a</sup>

### RESUMO

Situado no campo teórico da História das Ideias Linguísticas em interlocução com a Análise do Discurso, o artigo apresenta uma historização dos sentidos de *ensino de língua portuguesa*. Propõe ainda a noção de instrumentos educacionais, em contraste com instrumentos linguísticos e instrumentos pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: historização; ensino de língua portuguesa; instrumentos educacionais.

Recebido em: 07/06/18

Aprovado em: 13/08/18

Como modo como os objetos “língua” e “ensino” se constituem objetos paradoxais - termo cunhado por Michel Pêcheux para designar objetos “que são, simultaneamente idênticos em si mesmos e se comportam antagonicamente em relação a si mesmos” (PÊCHEUX, 1983, p. 383 apud ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 56) - foi a questão desenvolvida em nossa dissertação de mestrado (FREITAS, 2015), da qual destacamos, no presente artigo, o processo de historização de sentidos de *ensino de língua portuguesa*.

---

\* O presente texto é um recorte da dissertação de mestrado “Língua e ensino – objetos paradoxais: a contradição no ensino de língua portuguesa” (FREITAS, 2015), desenvolvida sob orientação da professora Vanise Gomes de Medeiros, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense.

<sup>a</sup> Professor do Instituto Federal Fluminense. Doutorando em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense.

O artigo se fundamenta na interlocução proposta por Eni Orlandi (2009) entre a Análise do Discurso (AD) e História das Ideias Linguísticas (HIL), com base na consideração de que a historicidade do ensino de língua portuguesa é constitutiva do processo de instrumentalização linguística de que trata a HIL. Segundo Orlandi (2001, p. 17), em HIL “analisamos ensaios, textos científicos diversos, periódicos e outros materiais que concorrem para a formação do imaginário que sustenta a constituição da (unidade da) língua nacional falando sobre sua pureza, sua natureza, etc.”

Para isso, trazemos de Orlandi (2009) uma referência geral das questões da língua nacional. Dando relevo à não unidade e não transparência da língua dita portuguesa, a autora apresenta duas perspectivas de entendimento linguístico: uma, real, que remete à língua utilizada, caracterizada pela fluidez, incompletude, falha e ruptura no contínuo movimento na história e na sociedade; e outra, constituída por um imaginário tradicional, uno e transparente. Mediante isso, a autora afirma não falarmos português, mas uma língua fortemente afetada pelo sistema português e por suas determinações históricas e sociais. Tomando que o espaço brasileiro historiciza a língua, Orlandi (2009) propõe a necessidade de desconstrução dessa noção imaginária e, para isso, propõe a formulação ‘descolonização linguística’.

Seguindo essa orientação, consideramos que pensar a tensão envolvida na disputa de sentidos entre uma língua imaginariamente estabilizada e sua fluidez traz à tona a importância da escola na institucionalização das práticas linguísticas. Mariani (2004), ao tratar da colonização linguística, caracteriza as línguas nacionais como “línguas já instituídas e institucionalizadas – porque são práticas socialmente regularizadas e repetíveis, - fazendo parte desse *aparelho de línguas*, de um aparelho de letrados e de um sistema de ensino”. (MARIANI, 2004, p. 28, grifo da autora).

Pensamos assim, através de Mariani (2004), nessa aproximação entre um sistema de ensino e o *aparelho de línguas*, termo que a autora toma de Balibar para relacionar ao processo de gramatização, a constituição da nação, que, no caso brasileiro, concentra em suas bases a memória da colonização. Com tal formulação, evocamos a noção central nos estudos da HIL: o conceito de gramatização, definido como o “processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso

saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 2009, p. 65). Essa relação é assim descrita por Zoppi-Fontana e Diniz: (2008, p. 91)

O que define, assim, os estudos desenvolvidos no Brasil sobre a produção de um saber metalinguístico e de políticas linguísticas para a língua brasileira é a consideração da relação necessária e constitutiva do processo de gramatização da língua com os processos históricos de constituição do Estado e da identidade nacionais.

É pensando na escola como um desses elementos de institucionalização enquanto um lugar da repetibilidade e reafirmação desse discurso que sustenta o imaginário de uma língua homogênea que, ao propor falar sobre ensino de língua portuguesa, levamos em consideração também a reflexão que se vem produzindo no campo da educação.

Por meio da observação desse paralelo, tecemos a denominação de *instrumentos educacionais*, em analogia aos instrumentos linguísticos, estudados pela HILL, para tratar dos instrumentos que regem o fazer docente e instituem o lugar social e discursivo do professor, legitimando seu discurso e submetendo-o às estruturas do Aparelho Ideológico de Estado de que faz parte a escola. Referimo-nos, assim, à legislação educacional, composta por leis, diretrizes, parâmetros, currículos e normas oficiais; aos sistemas de avaliação oficial - ENEM, Prova Brasil, Provinha Brasil, SAERJ, Saerjinho, SAEB, SIMAVE, etc - que balizam a educação pela verificação de conteúdos sistematizados reprodutíveis; aos trabalhos teóricos e manuais de didática, que determinam como ensinar; aos manuais didáticos do professor que acompanham os livros didáticos dos alunos; e às apostilas dos sistemas de ensino particulares que sistematizam o trabalho do professor, dizendo-lhe o que e como ensinar.

A noção proposta de instrumentos educacionais proposta deve contrastar com a de instrumentos pedagógicos, que são os instrumentos utilizados pelo professor para promover a aprendizagem do aluno, aí incluídos os livros didáticos e os recursos tecnológicos utilizados em sala de aula. Enquanto estes são instrumentos utilizados (ou produzidos) pelo professor, aqueles necessariamente o precedem, instituindo o lugar a ser ocupado por ele e determinando o seu dizer; sendo, na maioria das vezes, instrumentos de Estado para a

execução de suas políticas e para a reprodução da ideologia dominante (embora não exclusivamente, pois pode-se pensar em instrumentos educacionais críticos, que produziram o lugar da resistência).

A reflexão a que nos propomos conduz a pensar na relação entre os instrumentos educacionais e os instrumentos linguísticos, uma vez que, ao instrumentar a educação e assim o ensino de língua portuguesa, estabelecem-se dizeres sobre a língua – dizeres que advêm dos instrumentos linguísticos ou a estes se sobrepõem, funcionando, muitas vezes, os instrumentos educacionais como instrumentos linguísticos. Trata-se, portanto, de uma íntima relação, constituída nesse aparelho de línguas, que vincula os objetos língua e ensino.

Apresentamos, então, com base nessas considerações, uma proposta embrionária de estabelecimento de relações entre História das Ideias Linguísticas e os trabalhos sobre a História da Educação, considerando produtiva essa interseção para a reflexão sobre as práticas de ensino. Tais relações serão expostas na próxima seção por uma periodização de acontecimentos históricos<sup>1</sup> ligados à Linguística e à Educação, em especial na obra “História das Ideias Pedagógicas” (SAVIANI, 2007), texto que, embora não consista em uma ação programática, tal qual desenvolvida em HIL, estrutura um campo do saber que se propõe a estabelecer uma leitura crítica das ideias estruturantes do discurso pedagógico no Brasil. O viés para a produção dessa periodização será a identificação/exposição de efeitos de sentido que esses acontecimentos produzem em relação ao ensino da língua, numa perspectiva que considere a variação da língua como parte de seu funcionamento. Tais acontecimentos, ao reestruturarem as matrizes de sentido, produzem contrariedades, instituindo paradoxos.

## **Periodização de acontecimentos relacionados ao Ensino da Língua Portuguesa**

Apresentamos, nesta seção, numa proposição que busca marcar nosso trajeto de historização de sentidos de ensino de língua, uma reflexão que tem

---

<sup>1</sup> Dela Silva (2008, p. 14) define acontecimento histórico a partir de Le Goff: “um fato pontual, que por sua relevância enquanto ocorrência no mundo, passa a ser rememorado na História, fazendo parte do dizer sobre o passado de um povo, narrado pela ciência histórica.”

por base determinados acontecimentos que produzem efeitos na discursividade contemporânea sobre o ensino de língua portuguesa. Trata-se de um gesto interpretativo que tenta relacionar a periodização dos estudos de língua portuguesa, apresentada por Guimarães (1993, 2004), à periodização de acontecimentos na área educacional, proposta por Saviani (2007), de forma a tentar reunir vestígios de deslizamentos de sentido, que ocorrem tanto na área da Linguística, quanto da Educação. O que se apresenta aqui, portanto, é um ensejo a ser retomado em produções futuras, mas cujos efeitos consideramos já proveitosos para a reflexão proposta.

A motivação para o desenvolvimento dessa periodização está em promover a articulação entre língua e ensino pelo processo de historização de ambos os objetos em uma única linha temporal, possibilitada pela observação de que diversos acontecimentos apresentados na periodização de Guimarães (1993, 2004) eram mencionados também por Saviani (2007); bem como na coincidência bastante aproximada entre as datas que abrem e fecham os quatro períodos propostos por Guimarães (e que servem de referência para nossa periodização) e os primeiros quatro períodos propostos por Saviani (que apresenta uma subdivisão do que aqui denominamos quarto período em mais quatro, resultando sua proposição em sete períodos).

Os quatro períodos apresentados retratam as periodizações propostas por esses autores, por meio do gesto de selecionar da cronologia por eles apresentada eventos que inauguram certas tendências históricas (como a publicação da primeira gramática, ou a inauguração do primeiro curso de Letras). No entanto, ao fazê-lo, produziremos nossa própria periodização, que considera a questão do ensino da língua portuguesa pelas contradições que se manifestam nessas histórias que correlacionamos.

Buscaremos, nesse processo, estabelecer ligações entre os acontecimentos apresentados e a questão da consideração da heterogeneidade linguística nos processos de ensino, enfatizando como os acontecimentos listados produzem o efeito de reafirmação de uma concepção normativa e homogeneizante de ensino de língua ou sugere possibilidades de considerar a variação como inerente a seu funcionamento.

Apresentamos, assim, nossa periodização de acontecimentos que produzem efeitos sobre os sentidos de *ensino de língua portuguesa*, tanto em relação ao

ensino, quanto em relação à língua. Cada um desses períodos foi introduzido por uma breve cronologia que tem por finalidade estabelecer uma sequência temporal para os acontecimentos que articulamos. Desdobramentos, referência e justificativa para se considerar tais acontecimentos inerentes ao objeto que discutimos são apresentadas logo em seguida. A opção por não mencionar a fonte de cada um desses acontecimentos na cronologia inicial se deve ao fato de que nossa proposta é de ressignificação desses acontecimentos, que, uma vez aqui mencionados, devem ser interpretados pela perspectiva do ensino e da língua, inseparavelmente articulados na formulação *ensino de língua portuguesa*.

### O 1º PERÍODO:

- 1500 - Chegada dos primeiros portugueses ao Brasil;
- 1549 - Vinda dos jesuítas;
- 1757 - Promulgação da Política Pombalina;
- 1808 - Vinda da Família Real Portuguesa;
- 1822 - Independência do Brasil;
- 1824 - A constituição subscreve instrução primária gratuita a todos os cidadãos;
- 1827 - Aprovação da lei que estabelece o ensino da gramática da língua nacional;
- 1837 - Fundação do Imperial Colégio Pedro II.

Segundo Guimarães (2004), o período que vai da “descoberta do Brasil” em 1500 até a primeira metade do século XIX é caracterizado pela ausência de estudos de língua portuguesa feitos no Brasil. Nessa fase, o ensino de língua portuguesa ainda não está institucionalizado, e suas práticas estão, até 1757, ligadas às ações dos jesuítas, que, do ponto de vista da Sociolinguística, se beneficiavam do fato de que as línguas variam para estabelecer a comunicação com os habitantes locais.<sup>2</sup> Tratando discursivamente desse contato entre

---

<sup>2</sup> Leite (2013), em sua dissertação de Mestrado em Linguística (UNICAMP), afirma que as línguas gerais eram produto do contato entre o português e o tupi (língua geral paulista), ou o tupinambá (língua geral amazônica).

línguas nesse período de colonização linguística, Mariani (2004, p. 55, grifo nosso) afirma que: “Divide-se e partilha-se no espaço de oralidade dessas gerações de nascidos no Brasil, as línguas brasílicas, um tupi dos jesuítas e *uma língua portuguesa que começa a se distanciar da metrópole.*”

Somente com o interdito pombalino, que afasta os jesuítas de suas missões, marcando a passagem do ensino religioso para o laico, é que o ensino de língua portuguesa é regulamentado pelo Estado, o que é feito, no espírito do despotismo esclarecido, com finalidades explícitas de dominação, de modo que o ensino da língua portuguesa é apresentado como forma de produzir afeto, veneração e obediência ao Príncipe. A respeito dos efeitos do ato pombalino na memória discursiva sobre a língua e seu ensino, Mariani (2001, p. 111) afirma:

o que o diretório traz para a discussão é a raiz histórica da formação linguístico-discursiva da sociedade brasileira. Nela encontra-se de fato uma diferença entre o mundo português e a colônia brasileira. E tal diferença o diretório de Pombal afirma que deve ser eliminada através do uso obrigatório e único da língua portuguesa.

Dessa forma, o édito pombalino produz uma rede de discursividades sobre o ensino de língua portuguesa, colocando-a num lugar de superioridade e de condição para a cidadania.

Essas qualidades viriam a ser reforçadas pelas mudanças nas condições de produção da gramatização do português brasileiro, que se dão com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, que instituirá, aqui, práticas discursivas até então exclusivas da metrópole. É com a chegada do Príncipe Regente que aqui vão se instalar escolas, biblioteca e, em destaque, a imprensa (até então proibida de funcionar na parte colonial do império), dotando a língua brasileira dessa revolução tecnológica que Auroux (2009) afirma acompanhar e ser uma causa não negligenciável do sucesso da gramatização dos vernáculos europeus. Inicia-se, assim, um processo que se consolida com a Declaração de Independência, uma vez que, com ela, segundo Orlandi (2009, p. 154), “o Estado brasileiro se estabelece e a questão da língua toma vulto”.

Importante registrar, para um trabalho de historização de sentidos de *ensino de língua portuguesa*, que, com a Independência, é formulada a Constituição do Império, a qual registra o princípio da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, inaugurando uma prática discursiva de ordenamento dos sistemas educacionais brasileiros; embora, segundo Gadotti (1995, p. 2), o ensino fundamental tenha permanecido em completo abandono, de forma que, no final do Império, 85% dos 14 milhões de habitantes do Brasil eram analfabetos. Apontada por Guimarães (2004) como o marco inicial na oferta da educação pública, a inauguração do Colégio Pedro II é importante marco da relação entre ensino e língua que aqui perseguimos, oferecendo as condições de produção para o processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil.

## O 2º PERÍODO

- A polêmica entre José de Alencar e Pinheiro Chagas;<sup>3</sup>
- Criação da disciplina Língua Portuguesa;
- 1879, 1881- Publicação de gramáticas nacionais;
- 1897 - Fundação da Academia Brasileira de Letras;
- 1916 - Publicação na Europa do *Curso de Linguística Geral*, com as ideias de Saussure;
- 1922 - Semana de Arte Moderna;
- 1932 - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

No segundo período, sob as condições de produção de um Brasil que, no espírito do Romantismo, deseja fundar sua imagem de nação, se estabelece a célebre polêmica entre José de Alencar e Pinheiro Chagas, que acusa o escritor brasileiro de falta de correção no emprego da língua portuguesa. A resposta de Alencar marca, na literatura, a reflexão sobre a mudança da língua portuguesa no Brasil, que tende, segundo ele, a se diferenciar da de Portugal.

---

<sup>3</sup> No texto de 2004, Guimarães situa essa polêmica no primeiro período, embora indique que esse se estenda até a metade do século XIX. No texto de 1993, embora o autor anuncie que a polêmica faz parte do primeiro período, a lista no segundo, quando descreve cada período. Optamos por situar esse acontecimento no segundo período, já que o entendemos como um gesto de afirmação da língua nacional.

Essas condições de produção são as mesmas das publicações das primeiras gramáticas brasileiras, como a de Júlio Ribeiro, em 1881. O que, segundo Orlandi (2009, p. 154). “muda não só a relação que temos com a língua, como o sentido que ela passa a ter, e o modo como nos relacionamos a ela: não é só uma representação mas uma forma de conhecimento que a legitima como ‘nossa’”. Essa legitimidade é reforçada pela relação estabelecida entre essas gramáticas e o ensino de língua portuguesa (uma vez que a posição gramático se dá, inicialmente, pelo lugar social do professor, de onde deriva discursivamente esse lugar), no contexto de institucionalização que se dá com criação oficial do cargo de professor de português (MEDEIROS; PACHECO 2009, p. 52). Relacionando esses movimentos, Orlandi (2009, p. 175) afirma que:

a gramática (e seu ensino) é o lugar em que os gramáticos brasileiros assumem a autoridade de dizer que língua é essa e “como” é essa língua, autorizando-se (-nos) em relação à singularidade do português do Brasil. Os brasileiros nesse momento estão produzindo um processo de descolonização: a legitimação da língua brasileira. A unidade do Estado, repito, se materializa na e pelas instituições. A construção da unidade da língua, de um saber sobre ela e os meios de seu ensino (criação de escolas e seus programas) ocupam um lugar primordial na construção dessa unidade. A gramática é um lugar de construção e de representação da nossa identidade e da nossa unidade (Língua/Nação/ Estado) brasileira, através do seu conhecimento e de seu ensino.

Embora sejam outras as condições de produção da Semana de Arte Moderna, semelhantes são seus efeitos para a afirmação de uma língua brasileira, quando consideramos com Pagotto (2001, p. 53) que, no Modernismo brasileiro,

a re-descoberta do Brasil pela literatura está associada à descoberta do Brasil por vários ramos do conhecimento, entre eles, o linguístico.” [...] No caso da literatura, o que se vê é a oportunidade de uma ruptura em torno dos valores associa-

dos às formas linguísticas, noutras palavras, à possibilidade de construção de uma nova norma culta escrita, repetindo o gesto de Alencar e outros.

No campo da Educação, tal período modernista é marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento que se ergue em defesa da universalização da educação e de um projeto que se denominou Escola Nova, que, em um modelo cognitivista de ensino, pelo qual se deve aprender a aprender, defendia práticas de ensino que rompiam com o ensino tradicional (SAVIANI, 2007).

Ao propor uma nova postura do professor e do aluno na relação com o objeto do conhecimento, os escolanovistas refutavam o ensino pela memorização, caracterizadora da pedagogia tradicional, e propunham a construção do conhecimento pelas práticas significativas do educando. Pensando o ensino de língua portuguesa por uma abordagem que considere a heterogeneidade, o pensamento escolanovista representa inicialmente um avanço, já que, ao partir de uma prática, convoca uma modalidade linguística em uso, em preterimento a um modelo abstrato de uma língua padrão imaginária a ser “inculcada” pelo professor.

O segundo período de nossa periodização é, portanto, de grande importância para essa proposta, uma vez que: *a)* nele se materializa uma polêmica sobre a língua - o que se dá de forma paradoxal, uma vez que a língua falada e escrita no Brasil é, e não é, ao mesmo tempo, a língua de Portugal; *b)* instala, nessa polêmica, pela figura de José de Alencar, o lugar do escritor, como aquele que, em função de sua prática social de escrita, está autorizado/convocado a falar sobre a língua; e, *c)* constitui, pela proposição dos escolanovistas, o ensino como objeto paradoxal, já que, do ponto de vista da educação tradicional, seu projeto de autonomia mais “deseducava do que educava” (SAVIANI, 2007, p. 257).

### O 3º PERÍODO

1934, 1939 - Fundação das primeiras Faculdades de Letras no Brasil (USP, e Universidade do Brasil);

1941 - Publicação de *Princípios de Linguística Geral*, de Mattoso Câmara Jr;

1946 - Definição, em comissão de especialistas,<sup>4</sup> por força de lei, do nome da língua nacional: “Língua Portuguesa”;

1959 - Instituição, por decreto, da NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira;

- Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB);

- Instituição da Linguística como disciplina obrigatória no Brasil, para os cursos de Letras.

O terceiro período de nossa proposta, que vai do final dos anos 1930 até meados da década de 1960, é marcado por instabilidade política e mais contradições discursivas no campo do *ensino de língua portuguesa*. É nele que se decide pelo nome língua portuguesa – num processo legislativo em que a denominação *língua brasileira* foi vencida<sup>5</sup> –, a fim de que, conforme o texto que regulamenta tal nomenclatura, “possamos nos valer da memória de civilização que o nome Língua Portuguesa traz” (GUIMARÃES, 2004, p. 34).

Contraditoriamente, a escolha desse nome marca um período em que a produção discursiva sobre a língua já possui um espaço de significação para as diferenças entre o português brasileiro e o europeu, fruto dos processos de gramatização que se iniciaram no período anterior e continuam em operação; agora em contato com a institucionalização dos estudos linguísticos. A gramatização dessa fase opera, portanto, com a sistematização de embates entre uma memória do português europeu e a língua brasileira, lançado mão, em especial a partir dos anos 1950, de saberes advindos do Estruturalismo linguístico, produzindo um jogo discursivo entre normatizar e descrever o uso recomendável. A produção das gramáticas será ainda fortemente regulada pela instauração da NGB,<sup>6</sup> que predetermina que dizeres sobre o funcionamento da língua são gramaticais. Segundo Orlandi, (2009, p.176-177) a NGB constitui

---

<sup>4</sup> Segundo Guimarães: “A comissão constituída pelo governo é formada por membros da Academia de Letras, da Academia de filologia, Reitores, Representantes da Associação Brasileira de Imprensa e o Inspetor do Ensino Militar.” (GUIMARÃES, 2004, p. 48).

<sup>5</sup> A polêmica envolvendo projetos de lei que estipulavam as denominações *língua brasileira* e *língua portuguesa*, bem como outras formas de denominar a língua é analisada por Dias (2001).

<sup>6</sup> Baldini (1998) toma a NGB como um discurso fundador “no sentido de que se trata de um texto que abre (e fecha) espaços no formulável, produzindo as regras de constituição de novos textos”. (BALDINI, 1998, p. 98).

uma terminologia desautorizando as diferentes posições dos gramáticos. Com a NGB (E. Orlandi, 1997),<sup>7</sup> o Estado brasileiro administra a relação institucional do brasileiro com a língua nacional, via gramática, pela uniformização da terminologia. O gramático não pode senão segui-la e a função autor do saber sobre a língua se desloca para o linguista. É este que dará sua caução ao saber gramatical, ao saber a língua. Mas é o Estado que tem autoridade sobre ela.

A posição linguista vem, assim, a ser condição para aquele que deseja teorizar a língua. Ao mesmo tempo, Guimarães (2004) afirma que a obrigatoriedade da Linguística como disciplina dos cursos de Letras cria uma nova perspectiva para esses cursos, que passam a se constituir em espaço de pesquisa sobre questões de linguagem, e não apenas sobre questões relacionadas a um padrão literário e ao ensino.

Sustentado por interesses liberais do capital - na busca por mão de obra qualificada - e por políticas populistas - em busca de eleitorado -, esse cenário foi atravessado pelo discurso de universalização do ensino. A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), por exemplo, consagrou, num capítulo específico sobre a educação, ideias de um ensino fundamental público, laico, gratuito e obrigatório. Tal discurso é, assim, marcado discursivamente por contrariedades fundamentais: a LDB de 1961 (BRASIL, 1961), e ao mesmo tempo determina que: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (Artigo 2º); e que “O direito à educação é assegurado pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei” (Artigo 3º), estabelece que o Estado não era obrigado a garantir matrícula nos seguintes casos: *a*) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; *b*) insuficiência de escolas; *c*) matrícula encerrada; *d*) doença ou anomalia grave da criança; o que é o mesmo que dizer: a educação é um direito de todos, menos dos pobres, doentes e deficientes.

---

<sup>7</sup> A autoria cita: ORLANDI, Eni Puccinelli. O Estado, A Gramática, A Autoria. In: *Relatos 4*. Campinas. DL. IEL. Unicamp. 1997.

## O 4º PERÍODO

1963, 1979 - Criação dos primeiros cursos de Pós-Graduação em Linguística (UnB, USP);

1963 - Instituição da Linguística Laboviana com a publicação de resultados de sua pesquisa de mestrado;

1963 - Publicação do *Atlas Prévio dos Falantes Baianos*, organizado por Nelson Rossi, dentro da perspectiva geográfica linguística;

1970 - Início do NURC (Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro);

- Publicação de “*Democratização da escola pública: a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*”, de José Carlos Libâneo;

- Publicação de “*Linguagem e escola: uma perspectiva social*”, de Magda Soares;

1989 - Publicação de “*Fotografias Sociolinguísticas*”, de Fernando Tarallo;

1990 - Criação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, sob coordenação do INEP – Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais;

1992 - Início dos estudos em HIL no Brasil – estudos de gramatização do português brasileiro e de colonização linguística;

1996 - Publicação da LDB que garante a universalização e gratuidade da educação básica, nela incluindo o ensino médio. Prevê a edição dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais);

- Publicação dos PCNs;

- Publicação de “*Preconceito Linguístico: O que é e como se faz*”, de Marcos Bagno;

2009 - Publicação do novo ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio –, que passa a funcionar como vestibular para a maioria das instituições públicas superiores.

Os acontecimentos aqui elencados se dão em três campos que se inter-relacionam na constituição de sentidos de *ensino de língua portuguesa*: a) o desenvolvimento da pesquisa em Linguística, que trabalha na determinação de sentidos para o objeto paradoxal ‘língua’; b) o de teorização de práticas de

ensino, que o fazem para o objeto paradoxal 'ensino'; e, c) o de orientações sobre o ensino de língua portuguesa, que procura administrar sentidos produzidos pela articulação desses objetos paradoxais.

A consolidação dos estudos linguísticos nesse período é um forte fator de desestabilização de sentidos do que se entende por *ensino de língua portuguesa*. Ao relatar tendências de estudos linguísticos contemporâneos, Guimarães (2004) marca as áreas que mais se identificam/baseiam na questão da heterogeneidade e dinâmica da língua, a saber: trabalhos de gramática na sua configuração não normativa (perspectiva estrutural, funcional ou gerativa); de Sociolinguística (variacionista laboviana ou interacionista); trabalhos de Pragmática, Análise da Conversação e Linguística Textual; e trabalhos em História dos Estudos da Linguagem.

Ao teorizar, sob essas diferentes perspectivas; seja para gramaticalizar certo uso, para registrar e analisar estatisticamente sua ocorrência em determinados grupos sociais, para verificar sua relação com certos gêneros textuais ou para estabelecer relações históricas que expliquem o modo de funcionamento e de constituição de determinada materialidade, todas essas áreas produzem discursos que se põem em contato com os saberes já produzidos e com os saberes epilinguísticos não sistematizados, reestruturando as redes que sustentam os saberes metalinguísticos e, assim, oferecendo novas perspectivas de discursivização sobre a língua, num eterno jogo de relações recorrentes.

Do ponto de vista das teorias educacionais, Gadotti (1995, p.16) traz de Saviani uma bela ilustração sobre como esses saberes e sentidos constituem de forma contraditória o lugar do professor:

Na prática, porém, Saviani destaca o problema em que vive o educador brasileiro imbuído do ideário escolanovista (tendência 'humanista' moderna), ele é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (tendência 'humanista' tradicional), ao mesmo tempo que sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (tendência tecnicista) e, de outro, a pressão das análises sócio-estruturais da educação (tendência 'crítico-reprodutivista).

Gadotti (1995), dessa forma, ressalta as tensões produzidas pelas teorias educacionais, em especial por aquelas que consideram o papel reprodutivista da escola, e as ideias produzidas pelo movimento escolanovista, que, ao privilegiar a base cognitiva da linguagem e a autonomia do aluno, pressupõe o indivíduo consciente e responsável por suas ações – que sustenta, pela sua vontade, a posição a ocupar na sociedade (sujeito autônomo) – desconsiderando, assim, a materialidade da história.

O quarto período é, portanto, aquele em que se dá a consolidação da pesquisa linguística no Brasil e o desenvolvimento de uma teoria crítica na educação. É nesse período que o conceito de variação linguística é cunhado, captando e sistematizando certos aspectos da fluidez da língua. Esse é também o período em que a oferta da educação pública se universaliza, trazendo para a escola a diversidade de formas da língua portuguesa, antes mantidas afastadas das escolas por medidas excludentes no campo educacional. Todos esses fatores se sobrepõem na construção de um sentido para *ensino de língua portuguesa* que não se limita à reprodução dos saberes preconizados pela norma padrão; produzindo contrariedades em relação aos saberes dominantes.

### **Considerações finais**

Toda a cronologia que apresentamos tem, portanto, a finalidade de demonstrar que os sentidos dos acontecimentos aqui expostos não são possíveis fora de uma rede historicamente constituída por sentidos e relações de sentidos, que congrega relações de força e legitimação de poder. Os sentidos de *ensino de língua portuguesa* aqui dispostos, pela consideração do caráter paradoxal de “língua” e “ensino”, e historicizados a partir dos acontecimentos históricos apresentados, conduzem a uma necessidade de compreensão também dos momentos atuais, em que mudanças históricas na sistematização do ensino e produção de *instrumentos educacionais* se consolidam em um momento de crise política, econômica e social, repetindo, no ensino, sentidos que reproduzem os lugares sociais da divisão e luta de classes de que faz parte a escola.

Da história do ensino de língua portuguesa participam os movimentos de colonização e formação de identidade nacional, de segregação social, revoluções e formação de elites, de democratização e golpes. Se paradoxais são

as bases que produzem tais divisões de sentido, paradoxais são seus efeitos, criando espaços para a reprodução e para a resistência; e é produzindo resistência que, ao percorrermos essa história, buscamos compreender sentidos nela constituídos.

## Referências

AUROUX, Sylvain. *A Revolução tecnológica da Gramatização*. Tradução de E. P. Orlandi. 2a. ed. Campinas: UNICAMP, 2009.

BALDINI, Lauro José Siqueira. A NGB e a autoria no discurso gramatical. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, v. 1, p. 97-107, 1998.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 18 set. 1934.

\_\_\_\_\_. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

DELA SILVA, Silmara. *O acontecimento discursivo da televisão no Brasil: A imprensa na constituição da TV como grande mídia*. 2008. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

DIAS, Luis Francisco. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas (SP): Pontes/Unemat Editora, 2001. p. 185-198.

FREITAS, Ronaldo Adriano. *Língua e ensino: objetos paradoxais: a contradição no ensino de língua portuguesa*. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015.

GADOTTI, Moacir. *Educação brasileira contemporânea: desafios do ensino básico*. 1995. <http://www.paulofreire.org>. 20/08/2015.

GUIMARÃES, Eduardo. *História da Semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Sinopse dos estudos de português no Brasil. *Relatos*, Campinas, 1993. 3-20. [http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos\\_01.html](http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_01.html). 26/08/2015.

LEITE, Fabiana Raquel. A Língua Geral Paulista e o ‘Vocabulário Elementar da Língua Geral Brasileira’. 2013. 147 f. **Dissertação (Mestrado em Linguística)**. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

MARIANI, Bethania. A institucionalização da Língua, História e Cidadania no Brasil do Século XVIII: O papel das Academias Literárias e da Política do Marquês de Pombal. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *História das Ideias Linguísticas: A construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas/Cáceres: Pontes/UNEMAT, 2001. p. 99 -124.

\_\_\_\_\_. *Colonização linguística*. Campinas, Pontes, 2004.

MEDEIROS, Vanise Gomes; PACHECO Denise. Materiais didáticos de língua portuguesa: reflexões acerca do lugar do professor. In: DAHER, Maria Del Carmen et ali. *Trajetórias em Enunciação e Discurso: Práticas de Formação Docente*. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional*. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001.

\_\_\_\_\_. *Língua brasileira e outras histórias*. Discurso sobre a língua e a escola no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009

PAGOTTO Emilio Gozze. Variação e (é) identidade. 2001. 452 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. Objetos Paradoxais e Ideologia. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista , v. n. 1, p. 41-59 , junho 2005.

<http://www.estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem/article/view/8/12>. 18/04/2014.

\_\_\_\_\_. DINIZ. Leandro Rodrigues Alves. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 3 , n. 37, p. 89-119, set.-dez 2008.

## **AN ANALYSIS OF THE HISTORICITY ON SENSES FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING**

### **ABSTRACT**

Situated in the theoretical field of the History of Linguistic Ideas in interlocution with Discourse Analysis, the article presents a historization of senses for Portuguese language teaching. It also proposes the notion of educational instruments, in contrast to linguistic instruments and pedagogical instruments.

**KEYWORDS:** historization; portuguese language teaching; educational instruments.