

Português na escola

História de uma disciplina curricular

Magda Soares

Disciplinas curriculares: a escolarização do saber

Extraír de uma área de conhecimento uma “disciplina curricular” é, fundamentalmente, *escolarizar* esse conhecimento, ou seja, é instituir um certo saber a ser ensinado e aprendido *na escola*, um saber para educar e formar através do processo de *escolarização*.

Na verdade, entre *disciplina curricular*, ou melhor, entre *currículo* e *disciplina*, de um lado, e *escola*, de outro, há, de certa forma, uma relação de causa-efeito: o surgimento da instituição *escola* está indissociavelmente ligado à instituição de *saberes escolares*, que se corporificam e se formalizam em currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção, que a escola criou, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem.

A diferença fundamental entre o aprendizado corporativo medieval e o aprendizado escolar que se difundiu no mundo ocidental a partir sobretudo do século XVI foi, segundo Petitat, “uma revolução do *espaço* de ensino, pela substituição dos locais dispersos mantidos por professores ‘independentes’ por um prédio único abrigando várias salas de aula”. Como consequência e exigência dessa invenção de um espaço de ensino, uma outra “invenção” surge: um *tempo* de ensino: “Uma vez os alunos encerrados num grande espaço, a idéia de sistematizar o seu *tempo* iria se desenvolver”, idéia que se materializou não apenas numa organização e

planejamento das atividades, mas estendeu-se ao próprio conhecimento a ser ensinado e aprendido, “resultando numa gradação sistemática e numa divisão correspondente das matérias” (Petitat, 1992: 144). É assim que surgem os *graus* escolares, as *séries*, as *classes*, o *currículo*, as *matérias* e *disciplinas*, os *programas* — enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola.

Para tornar eficiente essa racionalização do ensino e da aprendizagem, fez-se necessária, segundo ainda Petitat, “uma nova estrutura do poder”: essa nova estrutura se organiza em hierarquias burocráticas, que substituem as estruturas corporativas tradicionais (Petitat, 1992: 144) — a escola constitui-se, assim, fundamentalmente, como uma instituição burocrática. Segundo Hutmacher, “neste tipo de organizações (burocráticas) o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados que antecipam a resposta legítima para cada categoria de acontecimentos ou de situações”; isto significa que, na escola, instituição do tipo burocrático, “os alunos estão organizados em categorias (idade, grau, seção, tipo de problema etc.), que determinam um tratamento escolar respectivo (horários, gênero e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, métodos de enquadramento, processos de avaliação e de seleção etc.)” (Hutmacher, 1992: 60).

No quadro dessa instituição burocrática que é a escola, também o conhecimento é “burocratizado”, transfigurado em *currículo*, pela escolha de áreas de conhecimento consideradas educativas e formadoras, e em *disciplinas*, pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos em cada uma dessas áreas, pela ordenação e seqüenciação desses conteúdos, processo através do qual se instituem e se constituem os *saberes escolares*.

Como se definem esses saberes escolares? Por que processos e com que critérios certas áreas de conhecimento, e não outras, são escolhidas para compor o currículo escolar? Por que processos e com que critérios certos conteúdos, recortados de um certo campo de conhecimento, constituem-se em uma disciplina curricular?

As respostas a essas perguntas só serão encontradas se assumida uma perspectiva histórica, que revele o surgimento de cada

disciplina escolar e suas transformações ao longo do tempo; em outras palavras, é uma *história das disciplinas escolares*, área de conhecimento recentemente instaurada no campo da história da educação, que permite recuperar o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em disciplina curricular, identificar e compreender sua evolução. É essa perspectiva histórica que pode esclarecer e explicar o estatuto atual das disciplinas curriculares. Este artigo é uma tentativa de aproximação à história da constituição em disciplina curricular, em saber escolar, da área de conhecimento que tem por objeto a língua portuguesa e de, por meio dessa aproximação, explicar e compreender a natureza e os objetivos dessa disciplina na escola brasileira dos dias de hoje.

Em busca de uma história da disciplina “português”

Os que estamos hoje tão familiarizados com a presença da disciplina “língua portuguesa” ou “português” na escola surpreendem-nos quando verificamos quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império.

Nos primeiros tempos de nosso país, a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercurso social (e certamente esta segunda ausência explica, ainda que parcialmente, a primeira). É que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do *português* trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o *latim* era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. No convívio social cotidiano, por imposição das necessidades pragmáticas de comunicação — entre portugueses e indígenas e dos indígenas, falantes de diferentes línguas, entre si — e para a evangelização, a catequese, prevalecia a *língua geral*, sistematiza-

da pelos jesuítas (particularmente por José de Anchieta, em sua *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*). O português, embora fosse a língua oficial, tinha, como língua falada, “caráter de insularidade nos centros urbanos emergentes” (Houaiss, 1985: 49): com a *língua geral* evangelizavam os jesuítas, nela escreveram peças dramáticas para a catequese; era ela que os bandeirantes falavam, com ela é que nomearam flora, fauna, acidentes geográficos, povoações; foi ela quase sempre a língua primeira das crianças, dos filhos tanto dos colonizadores quanto dos indígenas. Em meados do século XVII, padre Antônio Vieira (*apud* Carvalho, 1996) afirmava, com relação à população de São Paulo: “As famílias dos portugueses e índios de São Paulo estão tão ligadas hoje humas às outras que as mulheres e os filhos se criam mystica e domesticamente, e a lingua que nas ditas famílias se fala he a dos índios, e a portugueza a vão os meninos aprender à escola”.

Na verdade, o que iam os meninos (os poucos privilegiados que se escolarizavam) aprender à escola era o ler e o escrever em português; este não era, pois, componente curricular, mas apenas instrumento para a alfabetização. Até meados do século XVIII, quando ocorreu a Reforma de Estudos implantada em Portugal e suas colônias pelo Marquês de Pombal, de que se falará em seguida, dominavam o ensino no Brasil os jesuítas, e “no seu sistema pedagógico”, como afirma Celso Cunha, “não havia espaço para o ensino do vernáculo” (Cunha, 1985: 75). Da alfabetização, praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida esta em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles. Assim determinava o *Ratio Studiorum*, programa de estudos da Companhia de Jesus por ela implantado por todo o mundo. No Brasil, a determinação, que não dava lugar à língua portuguesa no currículo, parece ter sido facilmente assimilada, obedecida sem resistência desde o século XVI até a primeira metade do século XVIII: em primeiro lugar, os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época, que se fundava na aprendizagem *do* latim e

através do latim, fugindo à tradição dos sistemas pedagógicos de então atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular; em segundo lugar, o português, como se disse acima, não era a língua dominante no intercâmbio social, não havendo, por isso, razão ou motivação para instituí-lo em disciplina curricular; e em terceiro lugar, embora a primeira gramática da língua portuguesa tenha sido publicada já em 1536 (a *Gramática* de Fernão de Oliveira), e várias gramáticas e ortografias tenham sido produzidas no correr do século XVII, o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular. Ou seja: não havia nem condições *internas* ao próprio conteúdo — que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos — nem condições *externas* a ele — seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural — para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular.

Coube ao Marquês de Pombal, pelas reformas que implantou no ensino de Portugal e suas colônias nos anos 50 do século XVIII, intervir nas condições *externas* acima mencionadas. Tornou ele obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, proibindo o uso de quaisquer outras línguas, assim se justificando:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indispensável, que este é um meio dos mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo Príncipe.

Em seguida, após afirmar que

nesta conquista (no Brasil) se praticou pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamamos geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que privados os índios de todos

aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição, em que até agora se conservam, determina que um dos principais cuidados dos Diretores (será) estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os Meninos e Meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma que S.M. tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não se observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado¹.

As repercussões das reformas pombalinas no ensino são objeto de controvérsias; enquanto Fernando de Azevedo considera que, com a expulsão dos jesuítas, “não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu, sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão” (*apud* Carvalho, 1996: 58), Telmo Verdelho (*apud* Cunha, 1985: 81) afirma que “foi a reforma pombalina que gerou um público alfabetizado, leitor de traduções dos filósofos enciclopedistas, no fim do século XVIII” e acrescenta que “esse mesmo público leitor iria produzir e consumir os abundantíssimos jornais publicados no início do século XIX, e, por sua vez, recriaria (bem ou mal), com renovada ligação à Europa, o espaço político e literário português”. Controvérsias à parte, o que não se pode negar é que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola.

Alguns anos antes da reforma pombalina, em 1746, havia Luiz Antônio Verney publicado seu *O Verdadeiro Método de Estudar*, em que, propondo para a educação portuguesa um pro-

1. O texto é do Diretório de 3 de maio de 1757, em que são determinadas medidas aplicadas inicialmente ao Pará e ao Maranhão, estendidas posteriormente, em 17 de agosto de 1758, a todo o Brasil; citado em Cunha (1985:79-80).

grama de estudos diferente do programa dos jesuítas, então ainda dominante, já defendia, além da alfabetização em português, o estudo da gramática da língua portuguesa precedendo o estudo da gramática latina, esta devendo ser ensinada em comparação e contraste com a primeira. No que se refere ao vernáculo, a reforma pombalina seguiu a proposta de Verney: além do aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser “componente curricular”, como diríamos na terminologia atual, ao lado da gramática latina, que manteve sua posição de “componente curricular”. Persistiu também a retórica; discutindo a importância da retórica no sistema educacional jesuítico, afirma Roberto de Oliveira Brandão: “Mesmo depois da expulsão dos jesuítas, em 1759, conservou-se praticamente intacto esse precoce condicionamento do aluno para a assimilação da retórica, seus valores e sua prática como fato social” (Brandão, 1988a: 49). Desde, pois, a reforma pombalina, e até fins do século XIX, estudos relativos à língua se fizeram nestes dois conteúdos, que hoje denominaríamos “disciplinas curriculares”: gramática e retórica. Na verdade, de uma forma mais genérica, esses dois conteúdos prevaleceram do século XVI ao século XIX, na área de estudos da língua.

Assim, a gramática, embora gramática da língua latina, já presente como conteúdo curricular no sistema jesuítico, continua presente, após a reforma pombalina, agora introduzida também a gramática do português, ao lado da gramática do latim, ou melhor, precedendo-a, e, pelo menos inicialmente, com caráter quase instrumental em relação a ela: a Instrução IV, das *Instruções para os professores de gramática latina, grega, hebraica, e de retórica*, baixadas pela reforma pombalina, em 1759, recomenda aos professores de latim:

Todos os homens sábios uniformemente confessam, que deve ser em vulgar o Método para aprender os preceitos da Gramática; pois não há maior absurdo, que intentar aprender uma Língua no mesmo idioma, que se ignora.

Ou seja: a língua portuguesa, a língua significativamente então denominada “vulgar”, deveria ser *instrumento* para apren-

der a gramática latina, até esse momento ensinada falando-se e lendo-se em latim. Da mesma forma, o estudo da gramática da língua portuguesa é, nessas mesmas *Instruções*, visto como *apoio* para a aprendizagem da gramática latina:

Para que os Estudantes vão percebendo com mais facilidade os princípios da Gramática Latina, é útil que os Professores lhes vão dando uma noção da Portuguesa; advertindo-lhes tudo aquilo, em que tem alguma analogia com a Latina².

Paulatinamente, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social (perda que só se concretizou já no século XX, quando terminou por ser excluído do sistema de ensino fundamental e médio), a gramática do português foi-se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina, e ganhando autonomia. Contribuíram sem dúvida para isso as numerosas gramáticas brasileiras que surgem a partir do século XIX, como consequência não só da instalação, em 1808, da Impressão Régia no Rio de Janeiro, o que cria condições para a edição de obras de autores brasileiros, e logo surgiram várias gramáticas (sempre escritas por professores e dirigidas a professores e alunos, o que atesta a importância dos estudos de gramática na escola), mas também da progressiva constituição desse objeto — a língua como sistema — como uma área de conhecimento. Interessante é observar que, embora a polêmica sobre uma possível *língua brasileira* tenha surgido já em meados do século XIX, o ensino da gramática manteve-se alheio a essa polêmica e foi sempre, durante todo esse século, o ensino da gramática da *língua portuguesa*. E mais, foi o ensino da gramática de uma única modalidade da língua portuguesa; afirma Houaiss (1985: 25-6):

Um traço equívoco da política lingüística adotada no Brasil e em Portugal durante um grande lapso de tempo (de 1820 [digamos] a 1920 [digamos]) foi um ensino da língua que postulava uma modalidade única do português — com uma gramática única e uma “luta” acirrada contra as variações até de pronúncia.

2. Esta e a citação anterior foram buscadas em Cunha (1985:72-3).

Também a retórica persistiu como componente curricular do século XVI ao século XIX. A diferença é que, estudada, no sistema jesuítico, exclusivamente em autores latinos e para fins eclesiásticos, passa a ser progressivamente estudada também em autores de língua portuguesa (embora mantendo-se sempre os autores latinos como os protótipos na área), e já não mais apenas para fins eclesiásticos, mas também para a prática social. Inicialmente, a retórica — preceitos relativos à arte de falar bem, à arte de elaboração dos discursos, à arte da elocução — incluía também a poética — o estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo a que hoje chamaríamos literatura ou teoria da literatura; posteriormente, a poética desprende-se da retórica, tornando-se um componente curricular independente. Brandão mostra a importância da retórica no Brasil do século XIX, indicando e analisando os manuais de retórica e poética que então constituíam livros didáticos no ensino médio (Brandão, 1988a), e evidenciando o “lugar de destaque na sociedade brasileira do século passado” que tinha a oratória, que pressupunha os estudos de retórica (Brandão, 1988b).

Assim, quando em 1837 foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, que se tornou, durante décadas, o modelo e padrão para o ensino secundário no Brasil, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo esta a literatura; curiosamente, só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo (Pfromm Neto *et al.*, 1974: 191). Testemunham a presença dessas disciplinas no currículo das escolas os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX: são gramáticas e manuais de retórica. Significativamente, os professores do Colégio Pedro II foram autores de alguns dos principais deles. Júlio Ribeiro, professor de retórica no Colégio, publicou em 1881 uma *Gramática portuguesa* que teve presença marcante no ensino médio nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX; também professor do Colégio Pedro II era João Ribeiro, autor da renomada

Gramática portuguesa em três volumes (curso elementar, curso médio e curso superior), manual que perdurou no ensino nas primeiras décadas do século XX, pois em 1941 o volume para o curso elementar encontrava-se em sua 97ª edição, o para o curso médio em sua 39ª edição e o para o curso superior em sua 21ª edição. Quanto aos manuais de retórica, os títulos de dois deles, citados por Brandão (1988a), são suficientes não só para evidenciar o papel relevante dos professores do Colégio Pedro II na orientação do ensino brasileiro, na segunda metade do século XIX, mas também para testemunhar a presença da retórica e da poética como disciplina no currículo da escola: de Fernandes Pinheiro, as *Postilas de retórica e poética ditadas aos alunos do Imperial Colégio de Pedro II pelo respectivo professor*, publicadas em 1877; de Franklin Dória, a *Tese para o concurso da cadeira de retórica, poética e literatura nacional do externato do Colégio Pedro II*, publicada em 1878.

Retórica, poética, gramática — estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português³.

Terá essa fusão e mudança de denominação significado o aparecimento de uma outra disciplina curricular, com outro conteúdo e outros objetivos?

Certamente não; a disciplina português manteve, de certa forma, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética. E manteve essa tradição porque, fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: os “filhos-família”, como os denomina Houaiss (1985: 94), os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente

3. Interessante é o fato de que só em 1871 foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de “professor de português”; segundo Pfromm Neto et alii (1974:191), “vários estudiosos apontam esse decreto como o marco inicial do ensino oficial da língua vernácula”.

impondo às camadas favorecidas da sociedade. Assim, na disciplina português, nesse período, continuou-se a estudar a gramática da língua portuguesa, e continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja: persistiu, na verdade, a disciplina gramática, para a aprendizagem *sobre* o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas sim, sob nova roupagem: à medida que a oratória foi perdendo seu lugar de destaque tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o *falar* bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o *escrever* bem, já então exigência social. Assim, embora a disciplina curricular se denominasse português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos. Evidenciam essa convivência com independência a publicação concomitante de gramáticas e de seletas, ambos os gêneros com forte presença na escola, nas primeiras décadas do século XX.

Foram numerosas as gramáticas produzidas para uso escolar nesse período; as de presença mais intensa e duradoura foram, sem dúvida, as *Gramáticas expositivas* de Eduardo Carlos Pereira (uma para o curso elementar — primeiras séries do ensino médio, outra para o curso superior — últimas séries desse nível), publicadas em 1907, tendo tido dezenas de edições nas cinco primeiras décadas do século; testemunham ainda a persistência, até os anos 50 do século XX, da gramática como conteúdo autônomo no ensino da disciplina português, as numerosas e bem-sucedidas gramáticas escolares publicadas nos anos 40: de Antenor Nascentes, *O idioma nacional — Gramática para o Ginásio*, e *O idioma nacional — Gramática para o colégio*, ambas de 1944; desse mesmo ano, a *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Francisco da Silveira Bueno; ainda da década de 1940, o *Português prático*, de José Marques da Cruz, que em 1955 tinha 166.000

exemplares impressos, e a *Gramática metódica da língua portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, com 90.000 exemplares impressos, até o início dos anos 60.

Quanto às coletâneas de textos, limitavam-se elas, no início do século, à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários), o que evidencia a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. Lembre-se que isso ocorria em época em que ainda não existiam instâncias de formação do professor (as faculdades de filosofia, criadas com esse objetivo, só surgem nos anos 30); o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino. Várias seletas estiveram presentes nas escolas brasileiras no final do século XIX, e até as primeiras décadas do século XX; muito usados foram os volumes da *Selecta nacional*, do filólogo português Caldas Aulete, mas a seleta que realmente dominou o ensino médio brasileiro durante a primeira metade do século foi a *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet: publicada em 1895, dominou, por mais de 70 anos, o ensino de Português, tendo tido sua última edição, a 43ª, já em 1969⁴.

É a partir dos anos 1950 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são

4. A *Antologia nacional* foi objeto de estudo na dissertação de mestrado e na tese de doutorado de Márcia de Paula Gregório Razzini (Razzini, 1992 e 2000) e em texto da autora deste artigo (Soares, 2001).

apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores — nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. Em segundo lugar, e como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas faculdades de filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece. Além disso, os manuais didáticos passam a incluir exercícios — de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele. Isso porque é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, já anteriormente mencionado, resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente — uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios⁵.

5. Numa história das disciplinas escolares, é interessante verificar como, ao longo do tempo, os manuais didáticos vão progressivamente incluindo e ampliando o apoio ao professor para o desenvolvimento das aulas; por exemplo, uma análise das sucessivas edições da *Antologia nacional* de Fausto Barreto e Carlos de

A fusão gramática-texto deu-se de forma progressiva, nesse período, como não poderia deixar de ser, se se considera que ela vinha alterar uma tradição que datava, na verdade, do sistema jesuítico. É uma progressão que pode ser claramente identificada nos livros didáticos publicados nos anos 1950 e 1960. Assim é que, nos anos 1950, já não mais se tem a convivência com autonomia de dois manuais, uma gramática e uma seleta de textos, nas aulas de português: agora, gramática e textos passam a constituir um só livro. Entretanto, guardam ainda, nesses anos 1950, uma relativa autonomia: em geral, estão graficamente separados, a gramática apresentada numa metade do livro, os textos na outra metade, conservando a coletânea destes o nome de “antologia” — é o que ocorre, por exemplo, no manual mais presente nas salas de aula nos anos 1950: o *Português no ginásio*, de Raul Moreira Lellis. Já nos anos 1960, completa-se a fusão: os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical. A autora deste artigo reconhece como um exemplo dessa organização a coleção didática que ela mesma publicou nos anos 1960: *Português através de textos*.

Entretanto, *fusão* talvez seja uma denominação inadequada para o que realmente ocorreu: na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 (primazia ainda hoje é dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras). Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto.

Os anos 1970 e as primeiras décadas dos anos 1980, porém, constituem um hiato nessa primazia da gramática no ensi-

Laet, ao longo das seis primeiras décadas deste século, evidencia como, à medida que mudam as condições sociais e econômicas dos professores, vão sendo acrescentados comentários, notas, explicações que orientem o trabalho do professor — mesmo em um manual que sempre pretendeu ser apenas uma coletânea de textos.

no do português. Como disciplina curricular, o português, como todas as demais disciplinas curriculares, sofreu, no início dos anos 1970, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), uma radical mudança. Não foi uma mudança que, como as anteriores, tivesse vindo progressivamente, em resposta a novas condições geradas por transformações sociais e culturais trazidas pelo transcorrer histórico; foi mudança resultante da intervenção feita nesse transcurso histórico pelo governo militar instaurado em 1964. A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. Coincidindo com essa mudança de caráter político e ideológico, e reforçando-a, surge nos anos 1970, como quadro referencial para a análise da língua, transposta da área dos meios eletrônicos de comunicação, a teoria da comunicação. A concepção da língua como *sistema*, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*. Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos — verbais e não-verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua. Também aqui os livros didáticos testemunham essa mudança na disciplina que, no currículo, tem por objeto a língua portuguesa. Neles, a gramática é minimizada — aliás, foi nesse período que

surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental; os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de “leitura”: não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não-verbal; a linguagem oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano — pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos. Tendo essa nova concepção da disciplina português aparecido contemporaneamente ao grande desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, os livros didáticos são profusamente ilustrados e coloridos, o que levou Osman Lins a caracterizá-los como “uma Disneylândia pedagógica”, um “delírio iconográfico”⁶.

Talvez por essa nova orientação fugir tanto à tradição do ensino da língua portuguesa no Brasil, talvez também em decorrência da severa crítica que sofreu, de que Osman Lins oferece apenas um dos exemplos, talvez ainda pelos duvidosos resultados que ela trouxe para a aprendizagem da língua, a segunda metade dos anos 1980 viu serem eliminadas as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa*, e recuperada a denominação *português*, para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio, através de medida do então Conselho Federal de Educação que, assim, respondeu a insistentes protestos da área educacional.

Na verdade, os protestos contra as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* não representavam apenas um desejo de retorno à denominação ante-

6. Osman Lins foi um crítico implacável dos livros didáticos de português dessa fase, em crônicas que publicou em jornais em 1976, reunidas e publicadas posteriormente em livro (Lins, 1977).

rior, *português*, mas significavam a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna.

Talvez essa contribuição das ciências linguísticas ao ensino de português seja a característica fundamental que a disciplina *português* assume a partir dos anos 1980. Introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 1960 — inicialmente, a *lingüística*, mais tarde, a *sociolingüística*, ainda mais recentemente, a *psicolingüística*, a *lingüística textual*, a *pragmática*, a *análise do discurso* —, só nos anos 1980 essas ciências chegam à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna⁷. E são várias as interferências significativas delas na disciplina Português, todas ainda em curso.

Em primeiro lugar, as ciências linguísticas, particularmente a sociolingüística, alertaram a escola para as diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada “padrão culto”, que se lhes pretende ensinar nas aulas de português. Sobretudo a partir da democratização da escola, e, portanto, do acesso de alunos pertencentes às camadas populares à escolarização, o ensino da disciplina português, que tradicionalmente se dirigia às camadas privilegiadas da população, passa a dirigir-se a alunos que trazem para a sala de aula uma heterogeneidade linguística

7. Já em 1965, mal começavam as ciências linguísticas a figurar nos currículos de formação de professores de língua, o lingüista Aryon Rodrigues, em conferência proferida no I Seminário Brasileiro de Orientação Lingüística para Professores de Ensino Médio e Universitário (Rodrigues, 1966), indicava os problemas de natureza lingüística que deveriam ser abordados no Brasil, e mostrava a importância de uma lingüística aplicada ao ensino do português como língua materna, enumerando as principais “tarefas” nessa área. Foram necessárias quase duas décadas para que as ciências linguísticas introduzissem novas tendências no ensino do português (tempo talvez necessário para um amadurecimento dessas ciências no ensino universitário e na pesquisa que propiciasse sua aplicação ao ensino fundamental e médio).

que exige tanto uma nova postura dos professores diante das diferenças dialetais como novos conteúdos e uma nova metodologia para a disciplina português. Tem sido por força dos estudos de sociolinguística que se vem criando essa nova postura e definindo esses novos conteúdos e nova metodologia.

Em segundo lugar, a linguística, ao desenvolver estudos de *descrição* da língua portuguesa, tanto escrita quanto falada, tem trazido novas concepções da gramática do português, que se opõem à concepção prescritiva que vinha vigorando, e à concepção de que só da língua escrita se tem de conhecer a gramática; novas concepções que resultam em uma também nova concepção do papel e da função da gramática no ensino de português, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos, que há de ser tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada. Além disso, os estudos do sistema fonológico do português, e seu confronto com o sistema ortográfico, têm levado a uma extensa e profunda reformulação do conceito e dos processos de aprendizagem da língua escrita.

Em terceiro lugar, a vertente da linguística textual vem ainda ampliar essa nova concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos, evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase (tais como a correferência, a pronominalização, a relação tópico-comentário, as relações entre frases etc.). Tendo, de certa forma, suas raízes na retórica e na estilística, que, como se viu, tiveram presença marcante no ensino escolar do português, a linguística textual tem trazido à disciplina português uma nova maneira de tratar o texto, o que tem significado uma nova maneira de tratar a oralidade e a escrita no ensino. Nesse mesmo sentido, a semântica, em suas tendências mais recentes, vem associando-se à linguística textual, para trazer uma nova maneira de tratar a expressão e a compreensão tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Provavelmente ainda mais fundamental que as contribuições acima tem sido a influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque traz, basicamente, uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade, e até mesmo o ensino da gramática.

Mas não são apenas as ciências linguísticas que vêm trazendo novas orientações para a disciplina português. Três áreas de estudos e pesquisas recentes, a história da leitura e da escrita, a sociologia da leitura e da escrita, a antropologia da leitura e da escrita, especializações da história, da sociologia e da antropologia, ao investigar e analisar, a primeira, as práticas históricas de leitura e escrita, a segunda, as práticas sociais de leitura e escrita, a terceira, os usos e funções da leitura e da escrita em diferentes grupos culturais, introduzem a necessidade de orientar o ensino da língua materna também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas: como se explicam as práticas de leitura e de escrita atuais, à luz das práticas do passado? Quais são essas práticas atuais de leitura e de escrita, que demandas de leitura e de escrita são feitas e serão feitas aos alunos nas sociedades grafocêntricas em que vivemos? Que gêneros de texto, que portadores de texto circulam nessas sociedades? Que funções e que usos têm a leitura e a escrita no grupo cultural a que os alunos pertencem?

Talvez sejam essas contribuições de tão numerosas e variadas ciências ao ensino da língua materna que estejam configurando a disciplina português na escola brasileira de hoje; embora ainda não tenhamos suficiente perspectiva histórica para analisar e avaliar período tão recente — os recém-transcorridos anos 1980 e anos 1990 — provavelmente o futuro verá este atual

momento da disciplina como um momento de mudança de paradigmas, provocada pela influência de conhecimentos desenvolvidos nas ciências lingüísticas, na sociologia, particularmente a sociologia da leitura e da escrita, na história da leitura e da escrita, na antropologia da leitura e da escrita; cabe à área de ensino da língua materna realizar a articulação e síntese das contribuições dessas diferentes áreas. Três questões atualmente em discussão na área educacional brasileira só poderão ser esclarecidas e decididas, no que se refere à disciplina português, se se buscar realizar essa articulação e síntese: a definição de parâmetros curriculares para a disciplina português, a reformulação dos cursos de formação de professores dessa disciplina, a avaliação dos livros didáticos para essa disciplina.

Lições da história da disciplina “português”

Retomemos as perguntas propostas no início deste artigo: por que processos e com que critérios certas áreas de conhecimento, e não outras, são escolhidas para compor o currículo escolar? por que processos e com que critérios certos conteúdos, recortados de um certo campo de conhecimento, constituem-se em uma disciplina escolar? Afirmamos que as respostas a essas perguntas só seriam encontradas se assumida uma perspectiva histórica, que permitisse recuperar o processo de instituição e constituição de certos conteúdos em disciplina curricular, e, assim, explicar e compreender a disciplina em seu estatuto atual.

A perspectiva histórica que assumimos, em busca do processo de instituição e constituição da língua portuguesa em disciplina curricular, traz algumas respostas às perguntas propostas.

Assim, uma recuperação da história da instituição da língua portuguesa em disciplina curricular permite encontrar as razões por que essa instituição se tenha feito privilegiando, em cada momento, determinados aspectos do conhecimento sobre a língua: inicialmente, as disciplinas *gramática*, *retórica*, *poética*, posteriormente, a disciplina abrangente que se denomi-

nou *português* que, por sua vez, em certo momento, passou a denominar-se *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa*, para em seguida voltar à denominação *português*; e permite também encontrar as razões por que os conteúdos atribuídos a essas disciplinas tenham sido ora uns, ora outros — de início, a arte de falar bem, a arte da elocução, e o estudo da poesia; depois os estudos estilísticos... a gramática, sempre... — e por que as concepções de língua que informaram esses conteúdos tenham sido diferentes, ao longo do tempo — a língua como sistema, a língua como comunicação, a língua como discurso...

Como se pode inferir da análise feita, essas razões são de duas naturezas: de um lado, razões de natureza social, política, cultural; de outro lado, razões inerentes à evolução da própria área de conhecimentos sobre a língua. É, aliás, o que ocorre com qualquer disciplina curricular; segundo Lucíola Santos:

... o desenvolvimento de uma disciplina escolar está condicionado a fatores internos e externos. Os primeiros dizem respeito às próprias condições de trabalho na área, e os últimos estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam. A importância, ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudos, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que o circunscrevem (Santos, 1990).

Considerando a história da disciplina português, verifica-se que em cada momento histórico ela se define pelas condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino — os *fatores externos*: que grupos sociais têm acesso à escola? a quem se ensina a língua? Que expectativas, interesses, objetivos têm esses grupos e a sociedade como um todo em relação à escola e ao que se deve ensinar e aprender nela, a respeito da língua materna? Em que regime político se insere a escola e o ensino da língua? Em que estrutura de sistema educacional?

Por outro lado, verifica-se também que em cada momento histórico a constituição do português em disciplina ou disciplinas é determinada pela natureza dos conhecimentos sobre a língua então disponíveis, pelo nível de desenvolvimento em que se encontrem esses conhecimentos, pela formação dos profissionais atuantes na área — os *fatores internos*: em que estágio de desenvolvimento se encontram os conhecimentos sobre a língua? Sobre seu ensino? Conseqüentemente, que aspectos da língua são privilegiados? Que concepção se tem da língua e, portanto, de seu ensino? Que formação têm os que ensinam a língua?

A retomada da história da disciplina português que se tentou fazer, embora superficialmente, neste artigo, há de trazer à tona a presença desses fatores externos e internos elucidando cada momento passado e também o momento presente. É certamente evidenciará, ainda, a importância de uma perspectiva histórica para compreender e explicar o estatuto atual da disciplina. Só assim, compreendendo-a e explicando-a, a partir de sua história, pode-se interferir nela — seja com a instituição de “parâmetros curriculares” para o ensino de português, seja com a reformulação dos cursos de formação de professores de português, seja com a avaliação de livros didáticos de português. Buscar no passado compreensão e explicação, para que não façamos, no presente, interferências de forma a-histórica e acientífica.

Referências

- BRANDÃO, R. de O. (1988a): Os manuais de retórica brasileiros do século XIX. In: PERRONE-MOISÉS, L. (org.). *O Ateneu: retórica e paixão*. São Paulo: Brasiliense/Editora da Universidade de São Paulo, pp. 43-58.
- (1988b): Presença da oratória no Brasil do século XIX. In: PERRONE-MOISÉS, L. (org.). *O Ateneu: retórica e paixão*. São Paulo: Brasiliense/Editora da Universidade de São Paulo, pp. 213-226.
- CARVALHO, D. C. de (1996): *Celso Cunha e a Política da Língua no Brasil*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ (Tese, Doutorado em Educação Brasileira).
- CUNHA, C. (1985): *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- HOUAISS, A. (1985): *O Português no Brasil*. Rio de Janeiro: UNIBRADE, Centro de Cultura.
- HUTMACHER, W. (1992): A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 43-76.
- LINS, O. (1977): *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus.
- PETITAT, A. (1994): *Produção da escola, produção da sociedade*; análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PEROMM NETO, S. et alii (1974): *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL.
- RAZZINI, M. de P. G. (1992): *Antologia Nacional (1895-1964): museu literário ou doutrina?* Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, (dissertação, Mestrado em Teoria Literária).
- (2000): *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (Tese, Doutorado em Teoria Literária).
- RODRIGUES, A. D. (1966): Tarefas da Lingüística no Brasil. *Estudos Lingüísticos*, Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 4-15, jul..
- SANTOS, L. L. de C. P. (1990): História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 21-29.
- SOARES, M. (2001): O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARILDES MARINHO (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil — ALB, pp. 31-76.