

**ENSINO DE GRAMÁTICA NO BRASIL:  
ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEXTO ATUAL**<sup>98</sup>

*Layssa de Jesus Alves Duarte* (UFT)

[layssajaduarde@gmail.com](mailto:layssajaduarde@gmail.com)

**RESUMO**

Este texto busca abordar alguns aspectos históricos acerca do ensino de gramática no Brasil. O recorte escolhido envolve um passeio pelos primórdios da educação secundária, período em que se destacava a preferência pelo ensino da gramática das línguas clássicas, passando pela fase em que se sobressaía o ensino tradicional da gramática normativa da língua portuguesa e chegando à fase em que se instaurou uma crise nesse ensino, ocasionada pelos questionamentos em torno da preservação de um padrão culto da língua. Sendo assim, tratamos, primeiro, sobre o período em que o ensino de língua no Brasil era influenciado pelo humanismo renascentista, cuja característica era a valorização da cultura greco-romana; segundo, sobre as transformações nas concepções de língua e de ensino, trazidas pela linguística moderna e levadas ao ensino básico por várias reformas educacionais; e, terceiro, sobre as consequências dessas transformações no atual contexto educacional.

**Palavras-chave:**

**Ensino. Gramática. História.**

**ABSTRACT**

This text deals with some historical aspects about the teaching of grammar in Brazil. We approach the beginnings of secondary education, a period that favored the teaching of classical languages, then we deal with the phase that highlights the traditional teaching of normative grammar of the Portuguese language and, finally, about the crisis phase in teaching, caused by criticisms around the preservation of a cultured language standard. Thus, we first deal with the period when language teaching in Brazil was influenced by Humanism, with a strong appreciation of Greco-Roman culture; second, we deal with the transformations in the conceptions of language and teaching, originated by modern Linguistics and placed in basic education by several educational reforms; and third, we talk about the consequences of these changes in the current educational context

**Keywords:**

**Grammar. History. Teaching.**

---

<sup>98</sup> Este texto faz parte da tese intitulada “Reterritorialização da gramática nas matrizes curriculares dos cursos de Letras” e foi adaptado de partes do segundo capítulo – “Movimentos de (des)(re)territorialização no ensino de gramática no Brasil”. O trabalho é realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## **1. Introdução**

O ensino de língua no Brasil foi marcado por uma tendência que perdurou por séculos: a prevalência do estudo da gramática enquanto instrumento para a preservação de um padrão culto da língua. O estudo para a preservação desse padrão linguístico, que durante muito tempo foi acessível a poucos, transformou-se por meio de sucessivos movimentos.

Inicialmente, a língua portuguesa sequer figurava enquanto objeto principal do ensino; graças à influência do humanismo europeu, havia no Brasil a preferência pelas línguas clássicas, o que perdurou desde os primórdios da educação formal, até que essa preferência desse lugar ao vernáculo, já no século XX. Com o advento da linguística moderna, também no século XX, muitos questionamentos surgem; no bojo desses questionamentos se encontra a já mencionada tendência de ensino com foco na preservação e perpetuação de um padrão culto da língua.

Pretendemos discorrer de modo breve sobre esses movimentos, partindo do ensino voltado à valorização das línguas clássicas, com forte apelo à cultura europeia, iniciado pelos padres jesuítas e promovido posteriormente por outras vias, sobretudo pelo Colégio Pedro II, cujos programas de ensino eram replicados pelas demais instituições.

Em seguida, trataremos sobre as transformações nessa concepção de ensino, trazidas pelos estudos da Linguística moderna, que questionam o ensino tradicional, pautado na gramática normativa e na preservação da variante padrão. Abordamos, por último, considerando o pensamento de Bechara (2002) e de Rojo (2007), o contexto atual em que figura o ensino de língua materna no Brasil, apontando a tendência de exclusão da gramática das grades curriculares, o que tem sido um fator gerador de crise no ensino.

## **2. Ensino de língua e valorização da cultura clássica**

O marco inicial da educação formal no Brasil é a chegada, em 1549, dos padres jesuítas, que permaneceram por quase dois séculos como os responsáveis por um trabalho educativo de cunho religioso e missionário; a influência dessa ordem religiosa em contextos educacionais foi notável não só no Brasil, mas em todo o mundo ocidental. Ao mesmo tempo em que agiam com o objetivo de conter o avanço da reforma protestante, propagandeavam o catolicismo e a cultura europeia nos seminários e co-

légios que fundavam, além de disseminar seus métodos pedagógicos balizados pela imitação e repetição de textos clássicos latinos e gregos.

Com o avanço da missão, o desenvolvimento das escolas e o aumento da quantidade de alunos, os jesuítas traçaram um plano de normatização dos procedimentos escolares, o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, mais conhecido como *Ratio Studiorum*, que adquiriu forma definitiva em 1599 e foi seguido no Brasil até a supressão da ordem religiosa, no século XVIII. O *Ratio Studiorum* foi profundamente influenciado pelo Humanismo Renascentista, que, à época, florescia na Europa. Segundo Herraiz (2002, p. 24, tradução nossa), “os estudos se organizaram de modo parecido aos da Universidade de Paris, em três ciclos de formação linguística, filosófica e teológica”.

Ao projetar o *Ratio Studiorum*, optou-se por uma síntese conciliadora entre dois extremos: o humanismo renascentista e o cristianismo. De acordo com Herraiz (2002, p. 27, tradução nossa) esse fato “significa para a história do pensamento pedagógico a harmonização entre o teísmo medieval com o humanismo renascentista, dentro de uma nova fórmula de pedagogia humanista cristã”. Devido à influência do humanismo renascentista, dava-se início à tradição escolar brasileira de valorização da cultura greco-romana, tomando como base para o ensino de línguas o latim e a literatura clássica e relegando o vernáculo a uma posição secundária.

Na segunda metade do século XVIII, as reformas promovidas pelo Estado Português, sob o comando do Marquês de Pombal, levaram à expulsão dos padres da Companhia de Jesus. O objetivo dessas reformas era alcançar uma suposta adequação ao mundo moderno, que, de acordo com os moldes iluministas, deveria se afastar do poder da igreja; a educação, portanto, era uma tarefa a ser colocada nas mãos do estado.

O resultado dessas reformas é constantemente lembrado como desastroso, visto que trouxe para a educação uma fase de decadência, época em que houve poucas mudanças e progressos. Esse período afetado pelas reformas pombalinas durou até a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1807. A chegada de D. João VI modificou a política educacional brasileira, dando início à fundação de várias instituições culturais e de ensino. O ensino foi organizado nos níveis primário, secundário e superior; no primário, aprendia-se a ler e a escrever, e o secundário foi aperfeiçoado, mas continuava a ser oferecido por meio de aulas régias que abordavam as disciplinas tradicionais (grego, latim, filosofia etc.).

Apesar da ausência das universidades, havia grande valorização do ensino superior; quanto ao ensino básico, somente após a independência, algumas instituições de ensino secundário começaram a surgir para atender à grande demanda educacional, porém, o acesso a elas continuava restrito às elites. De acordo com Razzini,

No século XIX, inicialmente "anexa" às faculdades de Direito e a outros cursos superiores, a escola secundária cresceu com o aumento da demanda dos cursos superiores, justificando o aparecimento de vários colégios, liceus, ginásios, ateneus etc., e o desenvolvimento significativo de seu respectivo aparato (corpo docente, currículos e livros didáticos), logo controlado pelo estado. É nesse contexto que surge e se destaca o Imperial Colégio de Pedro II. (RAZZINI, 2000, p. 24)

A criação do Colégio Pedro II era reflexo da reverência aos modelos europeus e da ausência de fortalecimento da cultura nacional. Projetado em moldes franceses, sua fundação foi um grande marco para a educação brasileira, tendo sido, durante muito tempo, uma instituição modelo, cujo currículo era copiado por outras instituições; além disso, seu diploma de “Bacharel em Letras” possibilitava o ingresso em qualquer faculdade do Império. Os currículos dessa instituição influenciaram profundamente e durante muito tempo o ensino de língua no Brasil.

Como já evidenciado, por séculos, a tradição escolar brasileira foi marcada pela tendência europeia de valorização das línguas e da cultura clássica. Conforme afirma Eagleton (1983), a formação básica da elite europeia consistia no aprendizado da língua latina e no estudo dos clássicos greco-romanos.

Por esse motivo, a assimilação da cultura europeia era a característica distintiva da elite brasileira, e a fundação do Colégio Pedro II foi mais um veículo de propagação da mentalidade eurocêntrica, perpetuando o já tradicional ensino inspirado no humanismo renascentista. Muito tempo se passou até que a língua portuguesa fosse tomada como objeto principal dos estudos linguísticos.

Segundo Razzini (2000, p. 32), desde a fundação do Colégio Pedro II até o fim da década de 1860, “o latim era a disciplina com maior carga horária do ensino secundário”. A língua portuguesa ocupava um pequeno espaço na grade curricular, que passou a ser ampliado a partir de 1870, quando começou a ser cobrada em exames que davam acesso a cursos superiores.

Até mesmo o ensino das línguas modernas, com destaque para a língua portuguesa, baseava-se na gramática latina; isso ocorria devido ao

fato de que, no século XIX, a teoria sobre a gramática geral, também conhecida como “gramática filosófica”, orientava o ensino das línguas correntes por meio de uma perspectiva histórica. Segundo Azeredo (2015, p. 200) “as gramáticas filosóficas reafirmavam a hipótese da isomorfia entre pensamento e linguagem e radicalizavam a tese de que as línguas são expressões de uma organização mental universal na espécie humana”. Utilizando-se dessa visão, as línguas clássicas tornavam-se as fontes para a compreensão e o estudo da gramática das línguas modernas. Para Razzini,

O ensino da língua e da literatura portuguesa sempre se pautou pelo ensino das línguas clássicas, sobretudo do latim. A gramática nacional era estudada a partir das categorias gramaticais da língua latina e explicada como sua transformação, enquanto a literatura nacional era apresentada segundo os critérios fixos da retórica e da poética clássicas, dividida por gêneros. A leitura literária, base do ensino de latim e grego e base do ensino de retórica e poética, também se transformou na base do ensino da língua e da literaturanacional, erigindo os “clássicos nacionais”. (RAZZINI, 2000, p. 238)

Para exemplificar essa realidade, citamos, a seguir, duas obras que buscavam abordar a gramática da língua portuguesa por um viés comparativo ou dito filosófico, amparado pela ideia de que todas as línguas possuem traços em comum ou universais. Essas obras foram as mais importantes referências para o ensino de língua no Colégio Pedro II durante a primeira metade do século XIX. Vejamos uma passagem que consta na publicação de 1807:

A Grammatica he huma sciencia univerſal, como o he a Logica. Os principios geraes de todas as linguas ſam os meſmos, como o ſão os do raciocinio e diſcurso. Todos tem ideas, e todos as combinão do meſmo modo em qualquer paiz que ſeja. Toda differença eſtá nas formas accidentaes externas, que lhes ſervem de finaes. A queſtão portanto he: Qual ſerá mais fácil e útil, aprender as regras da linguagem em geral no proprio idioma, ou no alheo? Qualquer a pode decidir per ſi. Todos noſſos Grammaticos desde João de Barros até nós conhecerão eſta verdade, e perſuadidos d'ella intimamente compuzerão ſuas Grammaticas Portuguezas para facilitar não menos o eſtudo das Linguas, Latina e Grega, que o da noſſa. (BARBOSA, 1807, p. V-VI)

Barbosa (1807, p. VII) apontava vários motivos que levavam à necessidade do estudo da gramática latina, dentre eles, o seguinte: “a Lingua Latina he univerſal em toda a Europa e neceſſaria para as occupações da Republica, e poriſſo muitos a aprendem; mas poucos a ſabem ſufficientemente”. A publicação era, então, inteiramente voltada para o estudo da língua portuguesa amparado pelo conhecimento da gramática

latina; esse viés é transformado na outra publicação, a de 1822, que buscava uma inovação para a época: o estudo do vernáculo sem a aplicação servil dos modelos latinos, mas ainda com a consideração de que as línguas seguem princípios semelhantes. Nessa última publicação, Barbosa afirma sobre sua obra:

[...] se o espirito se adianta a indagar e descobrir nas leis physicas do som e do movimento dos corpos organicos o mechanismo da formação da Linguagem; e nas leis psychologicas as primeiras causas e razões dos procedimentos uniformes, que todas as Linguas seguem na analyse e enunciação do pensamento; então o systema, que daqui resulta, não he ja huma Grammatica puramente practica, mas scientifica e philosophica. (BARBOSA, 1822, p. IX)

Posteriormente, o ensino de latim se enfraqueceu de modo gradativo, porém, permaneceu como disciplina obrigatória até 1960, quando a primeira LDB, de 1961, a transformou em disciplina complementar. Mais tarde, em 1971, novas alterações na LDB fizeram com que o latim fosse definitivamente excluído dos currículos da escola secundária.

### **3. Transformações nas concepções de ensino de língua**

Ainda no século XIX, alguns passos foram dados rumo ao estabelecimento da literatura nacional e do cânone literário brasileiro. Dessa forma, a partir de 1850, lentamente se delineava a tendência de estudo da gramática, da retórica e da poética por meio de exemplos baseados nos clássicos nacionais, semelhante ao que ocorria no ensino das letras clássicas, quando o estudo da língua se baseava nas literaturas greco-latinas. Aos poucos, o vernáculo ganhava espaço, porém, o latim permanecia como disciplina obrigatória.

Com a proclamação da República, a Reforma Benjamin Constant (decreto 981 de 8 de novembro de 1890 e decreto L.075 de 22 de novembro de 1890) impulsionou a valorização do ensino da língua portuguesa, além de fomentar o enaltecimento de questões relacionadas ao povo e ao território brasileiro, que deveriam ser abordadas nas disciplinas de literatura, história e geografia; além disso, a reforma pôs fim às disciplinas de religião, filosofia e retórica. A onda nacionalista da época fez com que houvesse o desejo de modernizar o ensino, tornando-o menos comprometido com o humanismo renascentista e mais voltado à ciência e à pátria.

Naquela época, o ensino da língua portuguesa se desvinculava aos poucos das línguas clássicas e passava a ganhar cada vez mais espaço nos currículos. A abordagem no ensino das línguas já anunciava mudanças, que podem ser percebidas quando se compara a *Grammatica Philosophica*, de Barboza (1807) com o compêndio intitulado *Noções de Grammatica Portuguesa*, de Pacheco da Silva e Lameira de Andrade (1887). O compêndio de 1887 traz o seguinte posicionamento quanto ao ensino da gramática: “o objecto da *Grammatica Portuguesa*, é pois o estudo geral, descriptivo, historico, comparativo e coordinativo, mas tão sómente no dominio da lingua portugueza, dos factos da linguagem e das leis que os regem” (PACHECO DA SILVA; ANDRADE, 1887, p. 7).

A formação inicial (primeiro e segundo ano) oferecida pelas escolas secundárias da época costumava contemplar o ensino da gramática expositiva ou normativa da língua portuguesa, e o último ano escolar (terceiro ano) era reservado para o estudo da gramática histórica. *Noções de Grammatica Portuguesa*, mencionado anteriormente, abordava também a gramática histórica, e, portanto, ainda apresentava lições sobre a língua latina; por outro lado, o que também se observa é que suas lições sobre a língua portuguesa já se afastavam bastante do ideal anterior de estudo da língua balizado pela gramática latina.

Em meio a reformas implementadas pelo governo na área da educação, o Colégio Pedro II, na década de 1950, deixa de ter seus currículos replicados pelas demais instituições de ensino, visto que eles passaram a ser orientados por instâncias governamentais. Na década de 1960, sob o governo de João Goulart, foi aprovada a primeira LDB (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961), que delegava ao Conselho Federal de Educação (CFE) a definição das disciplinas a serem incluídas nos currículos. Por meio dessa Lei, às línguas clássicas foi atribuído o caráter de disciplinas complementares, o que significava o fim da longa hegemonia da educação clássica na formação secundária brasileira.

Naquele momento, a língua portuguesa passava a figurar definitivamente como o objeto central dos estudos linguísticos na educação básica. Em 1971, uma nova edição da LDB foi aprovada (Lei 5692, de 11 de agosto de 1971). Dentre várias mudanças implementadas pela Lei, a que mais nos interessa é o fato de que o latim foi completamente removido da educação secundária, ficando seu estudo restrito aos cursos de Letras.

Posteriormente, no fim da década de 1990, houve nova reformulação da LDB e a elaboração dos PCN; o núcleo “Comunicação e Expressão” deixou de existir e deu espaço à disciplina Língua Portuguesa, que continuou a ter destaque nos currículos. Os PCN tornaram-se as referências orientadoras dos objetivos e das práticas de ensino. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, o documento focaliza o discurso, a leitura de textos de gêneros diversos, o enaltecimento das variedades linguísticas e a ressignificação da ideia de erro; a disciplina apresenta-se, também, como um instrumento de combate à excessiva valorização da gramática normativa e ao preconceito contra as variedades não padrão.

Essas inovações já eram o reflexo das novas concepções de língua e de ensino advindas da linguística moderna e disseminadas nos cursos de Letras a partir da década de 1940. Nos PCN, há a afirmação de que as ideias ali contidas são baseadas em teses que, à época, desencadeavam “um esforço de revisão das práticas de ensino da língua” (BRASIL, 1998, p. 18), e que já eram incorporadas, por meio de secretarias de ensino estaduais e municipais, aos currículos e à formação dos professores.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo foi responsável pela implantação, na década de 1930, do primeiro curso de Letras no Brasil, dividido em Letras Clássicas/Português e Línguas Estrangeiras. Cabe mencionar que essa formação existe desde épocas mais remotas, porém, não se caracterizava como os cursos superiores que conhecemos atualmente.

Documentos indicam – USP/FFCL, 1937, como exemplo – que, na universidade, o ensino da língua portuguesa, cuja norma padrão era o português europeu, era focado na gramática histórica e no estudo de textos literários considerados modelo de perfeição linguística. No entanto, a partir da década de 1940, alguns conceitos da Linguística moderna começaram a florescer por meio da disseminação das ideias de Saussure e de Bloomfield.

Ainda de acordo com Fiorin (2006), essas ideias se transformariam em outras vertentes, que se tornariam, mais tarde, a base da formação de toda a geração de linguistas que hoje atua nas universidades brasileiras. O Curso de Linguística Geral e os desdobramentos ulteriores das ideias de Saussure – que, na verdade, já estavam presentes em escritos gregos da Antiguidade – incentivaram o deslocamento do foco dos estudos linguísticos: do estudo predominantemente filológico e filosófico para um estudo considerado descritivo e científico.



Camara Jr. (2011, p. 20), ao tratar sobre a história dos estudos linguísticos, aponta a existência de uma “pré-linguística” e de uma “paralinguística” antes do advento da Linguística moderna, que surgiu no século XIX na Europa. A pré-linguística abarcaria *O estudo do certo e do errado*, *O estudo da língua estrangeira* e *O estudo filológico da linguagem*. Já a paralinguística abordaria o estudo biológico e lógico (no sentido de filosófico) da linguagem. Esses estudos não deixaram de existir com o surgimento da Linguística moderna, porém, deixaram de ser o alvo de interesse no âmbito dos estudos da linguagem. As consequências dessa mudança de foco foram responsáveis pela exclusão gradativa do ensino de gramática, que passou a ser apontado como algo desnecessário e ultrapassado diante da ciência.

#### **4. O atual contexto do ensino de gramática no Brasil**

Tratando sobre momentos de transição e de inovação por que passou o ensino de língua, e conseqüentemente de gramática, consideramos o pensamento de Bechara (2002) e de Rojo (2007), acerca das mudanças de concepção no tocante a esse ensino e da conseqüente exclusão da gramática das grades curriculares.

Bechara (2002) vê o problema da exclusão da gramática das grades curriculares como uma crise que se desmembra em três vertentes independentes e ao mesmo tempo interligadas: é uma crise primeiramente de ordem institucional ou social, segundo, é uma crise universitária, e, terceiro, escolar. Todas essas crises contribuem para o ensino de língua problemático que existe atualmente nas escolas.

A primeira crise, de ordem institucional ou social, é oriunda de uma tendência mundial surgida no pós-guerra, a de “privilegiar o coloquial, o espontâneo e o expressivo” (BECHARA, 2002, p. 5); essa tendência trouxe, conseqüentemente, a linguagem coloquial para as antologias didáticas, proporcionada, principalmente, pela ampla adesão aos gêneros textuais veiculados nesse tipo de linguagem, sobretudo as crônicas. O resultado dessa adesão foi a perda progressiva, no âmbito escolar, do contato com os textos clássicos e, com isso, “a oportunidade de extrair deles subsídios para o enriquecimento idiomático, especialmente no campo da sintaxe e do léxico” (BECHARA, 2002, p. 7); além disso, Bechara acrescenta:

Esse movimento, positivo em sua essência, trouxe, pela incompreensão e modismo de muitos, uma conseqüência nefasta, à medida que o privilegi-

amento da oralidade estimulou o desprestígio da tradição escrita culta, já que se defendeu – sem ser praticado afetivamente pelos escritores, pois nunca deixaram de contemplar a sua obra como arte – que o verdadeiro bom estilo é aquele que se aproxima da espontaneidade popular, ou, então, aquele que se despe da artificialidade do estilo cultivado. A desinformação das pessoas e a crescente substituição da leitura pelos meios de comunicação de massa não permitiram ver o quanto havia de erro na suposição de que os modernistas, aceitando a decisiva influência popular, admitiram todas as alterações de linguagem, ainda aquelas que destruíam “as leis da sintaxe e a essencial pureza do idioma”, como dizia Machado de Assis, “Tudo é válido na língua desde que se logre comunicar-se”. (BECHARA, 2002, p. 6)

A segunda crise, de ordem universitária, está relacionada ao fato de a Linguística não ser um meio consolidado para resolver os problemas relacionados ao ensino de língua. Em vez disso, ela se desdobra em várias vertentes, muitas delas com objetivos e métodos distintos das outras. A maioria dessas vertentes é responsável por uma reação negativa a algo que elas nomeiam como “tradicionalismo”, que, apesar de ser justa em alguns pontos, não resolveu os problemas do ensino; pelo contrário, trouxe consequências desastrosas. Esse movimento reacionário da Linguística proporcionou, a partir dos anos 1960, o enfraquecimento do ensino da gramática, pois,

[...] em vez de dotá-la [a gramática] de recursos e medidas que a tornassem um instrumento operativo e de maior resistência às críticas que justamente lhe eram endereçadas desde há séculos, resolveram muitos professores e até sistemas estaduais de ensino aboli-la, sem que trouxessem, à sala de aula, nenhum outro sucedâneo que, apesar das falhas, pudesse sustentar-se pelo espaço curto de uma única geração. (BECHARA, 2002, p. 10-11)

A terceira crise diz respeito às distinções que não são feitas na escola entre gramática geral, gramática descritiva e gramática padrão. Para Bechara (2002, p. 7), o professor volta sua atenção para as duas primeiras e despreza justamente “a que deveria ser o objeto central de sua preocupação e, em consequência, despreza toda uma série de atividades que permitiriam levar o educando à educação linguística necessária ao uso efetivo do seu potencial idiomático”.

O resultado dessa crise é que,

[...] recebendo o aluno já possuidor de um saber linguístico prévio limitado à oralidade, a escola não o leva a desenvolver esse potencial – enriquecendo a sua expressão oral e permitindo-lhe criar, paralelamente, as condições necessárias para uma tradução cabal, efetiva e eficiente, expressiva e coerente (falando ou escrevendo) de suas ideias, pensamentos e emoções. (BECHARA, 2002, p. 5)

Por fim, Bechara (2002) reforça que o ensino de língua deve respeitar o saber linguístico prévio do aluno, mas precisa também ampliar e enriquecer esse patrimônio linguístico inicial. Tanto a antiga supervalorização da língua padrão, quanto o atual enaltecimento da linguagem coloquial e espontânea constituem opressão, afinal, em ambas as situações, ao falante é negada a liberdade de escolher a modalidade que melhor lhe sirva em cada situação social.

Roxane Rojo (2007) explica a crise do ensino de gramática como um processo que surgiu em decorrência da necessidade de formar mão de obra qualificada para atender às novas demandas sociais e econômicas na década de 1970. Nesse contexto, surgiu a LDB, propondo uma nova perspectiva para a disciplina de Língua Portuguesa, que passaria a integrar o núcleo “Comunicação e Expressão” nos currículos escolares. As mudanças ocasionadas a partir daquela década foram irreversíveis e continuam em desenvolvimento até os dias atuais.

Rojo (2007) afirma que, durante aproximadamente um século, o ensino de língua era restrito à gramática, à retórica e à poética dos textos da tradição clássica, como já ficou evidente em nossa incursão anterior. O objetivo das aulas era fazer com que os alunos alcançassem o bem falar e o bem escrever por meio de lições pautadas especificamente em textos escritos.

Esse contexto começou a mudar a partir da década de 1940 e se transformou de modo ainda mais radical nos anos 1970, com a chamada “virada pragmática ou comunicativa”, que ocorreu em um cenário de mudanças sociais e econômicas. Naquela época, segundo Rojo (2007), o Brasil passava por um processo acelerado de industrialização, cujo reflexo sobre a educação incorreu na LDB, que remodelou os objetivos da disciplina Língua Portuguesa, passando a integrar o núcleo “Comunicação e Expressão” nos currículos.

Essa reconfiguração, segundo Rojo (2007, p. 10), tinha o objetivo de responder às demandas geradas pelas mudanças sociais: “formação de mão-de-obra mais escolarizada e especializada para atender às demandas da modernização da indústria e da economia”. Dessa forma, o sistema público educacional foi ampliado, fazendo com que adentrasse à escola uma massa oriunda de classes sociais, culturas e letramentos antes dela excluída. Segundo Rojo,

Essas mudanças sociais vão também determinar mudanças no lugar, no papel, e na natureza dos textos em circulação na escola. Ao se renomear

Comunicação e Expressão a disciplina Língua Portuguesa, já se indica um deslocamento de interesse do estudo da língua (gramática) para o uso da língua em processos comunicativos, de onde vem a denominação “virada pragmática ou comunicativa”. Interessa agora menos estudar a gramática da língua e mais formar, ainda que minimamente e de maneira acrítica, leitores e produtores de texto dentre os membros das camadas mais despossuídas, que possam lidar com textos de uma certa maneira, seja nos postos mais especializados de trabalho, que passam a exigir maior escolaridade, seja no consumo de textos de informação e publicidade. (ROJO, 2007, p. 10)

Essa nova postura diante da disciplina Língua Portuguesa ocasionou a retirada progressiva do ensino de gramática das grades curriculares. Segundo Rojo (2007), nas décadas de 1970 e 1980, a gramática foi reduzida a um terço do currículo, dividindo espaço com os eixos de leitura e redação. Houve também mudanças na natureza dos textos veiculados na escola: em lugar do apego aos textos clássicos, passou-se a privilegiar os textos das esferas jornalística e publicitária.

Já na década de 1990, novas mudanças sociais ocorrem, “a principal delas é a transnacionalização e o apagamento das fronteiras nacionais no campo econômico, político e cultural” (ROJO, 2007, p. 18). Houve, naquela época, um florescimento de novos enfoques da Linguística Aplicada, com o objetivo de tratar não só de assuntos relacionados à língua, mas também de temas voltados a questões sociais, políticas e econômicas. Surge então a tendência a um ensino pautado menos na língua e mais na luta contrahegemônica para combater as mazelas consequentes da globalização e do neoliberalismo. Junto a essa tendência, o estudo da língua passa a agregar a análise do discurso como um instrumento de formação crítica do aluno, o que facilitaria, por meio da escola, a implementação de uma postura contra hegemônica na sociedade. Segundo a autora,

[...] as teorias de fundo para o tratamento do texto na escola, da década de 1990 em diante, mudam acentuadamente das teorias mais aproximadas da linguística e da linguística textual para as análises de discurso de diferentes vertentes (análise da conversa, análise de discurso de linha francesa, análise crítica de discurso, teorias de gêneros de texto/discurso, teorias da enunciação, que podem ou não incorporar contribuições da linguística textual). Essas mudanças teórico-metodológicas chamamos de “virada discursiva”. (ROJO, 2007, p. 18)

Sendo assim, as novas mudanças provenientes da última onda da globalização intensificaram os debates em torno do uso do texto em sala de aula, reafirmando-o como instrumento central no ensino de línguas. Se o ensino de gramática já havia sido enfraquecido pelas consequências da “virada pragmática ou comunicativa”, após a “virada discursiva”, ele

passa a ocupar um espaço ainda mais irrelevante na escola, tendência que parece se acentuar de modo gradativo, intensificando a crise no ensino da língua materna.

### 5. *Algumas considerações*

O ensino de língua no Brasil passou por pelo menos três momentos bem delineados, no primeiro, o estudo das línguas clássicas era prioritário, já no segundo, grosso modo, passou-se ao estudo da modalidade culta do vernáculo. Esses dois momentos foram marcados pela preferência ao estudo tradicional da gramática por meio de textos escritos. Um terceiro momento se delineou posteriormente, trazendo o questionamento em torno do ensino tradicional da língua, voltado à gramática de textos escritos na modalidade culta.

As críticas tecidas nessa última fase são importantes para uma reformulação do ensino, de modo a envolver questões tradicionalmente excluídas na escola, como é o caso das variantes que se afastam da norma padrão. Por outro lado, essas críticas geraram uma crise no ensino, de modo que se passou a evitar o estudo da gramática, substituindo-a por estudos que envolvem outras questões, linguísticas ou não, como pautas sociais, políticas e econômicas; a consequência disso é que se retira do aprendiz o acesso a uma modalidade linguística que pode ser necessária ao seu convívio em certos âmbitos sociais.

Urge, portanto, a emergência de um quarto momento, que venha a equilibrar as demandas do ensino de língua materna e solver os problemas gerados pela atual crise. O respeito às variantes não padrão e a discussão sobre pautas que não envolvem a língua não podem excluir a necessária aprendizagem de uma modalidade linguística que é fundamental em diversos contextos e, em muitos casos, acessível ao aprendiz somente por meio da escola.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Sintaxe Normativa Tradicional*. In: OTHERO, Gabriel de Ávila; KENEDY, Eduardo. *Sintaxe, sintaxes: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015.

BARBOZA, Jeronymo Soares, 1737-1816. *Grammatica philosophica da lingua portuguesa*, ou principios de grammatica geral applicados à nossa

linguagem. Lisboa: Academia Real das Ciências, 1822. Disponível em: <http://purl.pt/128/4/#/4>. Acesso em 25 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. *As duas línguas*, ou Grammatica philosophica da lingua portugueza, comparada com a latina, para ambas se aprenderem ao mesmo tempo. Coimbra: Real Impressão da Universidade, 1807. Disponível em: <https://archive.org/details/asduaslinguas00soar>. Acesso em 25 ago. 2020.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 1890, Página 3474 Vol. Fasc.XI.

BRASIL. 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. Seção 1, p.11429.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 12 ago. 1971a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. *História da Linguística*. Petrópolis: Vozes, 2011.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, [Original em inglês: Literary Theory, 1983.]

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, 2006.

HERRAIZ, Carmen Labrador. La Ratio Studiorum en La historia de la educación/Fuentes documentales. In: CORIA, Eusebio Gil (Org.). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid: Madrid, 2002.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: A Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838–1971)*. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2000. 428f.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ROJO, Roxane. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luisa Helena Borges; MESQUITA, Elisete maria Carvalho de (Orgs). *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA JUNIOR, Manuel Pacheco da; ANDRADE, Lameira de. *Noções de grammatica portugueza, de accordo com o programma official para os exames geraes preparatorios do corrente anno*. Rio de Janeiro: J. G. de Azevedo, 1887.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, FFCL. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1934-1935*. USP, São Paulo: Empresa Gráfica da “Revista dos Tribunaes”, 1937.