

# LINGUÍSTICA E ENSINO

---

ISABEL MARGARIDA DUARTE — NEUSA BARBOSA BASTOS —  
ROGELIO PONCE DE LEÓN — RONALDO DE OLIVEIRA BATISTA (ORGS.)

PORTUGAL E BRASIL

clup





# LINGUÍSTICA E ENSINO

PORTUGAL E BRASIL

## FICHA TÉCNICA

### LINGUÍSTICA E ENSINO - PORTUGAL E BRASIL

#### Organizadores:

Isabel Margarida Duarte, Neusa Barbosa Bastos, Rogelio Ponce de León e Ronaldo de Oliveira Batista

Capa e Design Gráfico: GSA Design

Paginação: Ana Sofia Meneses Silva

ISBN: 978-989-9193-40-6

DOI 10.54499/UIDP/00022/2020

<https://doi.org/10.21747/978-989-9193-40-6/ling>

Esta publicação foi financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto «UIDP/00022/2020».

dezembro, 2024

# LINGUÍSTICA E ENSINO

ISABEL MARGARIDA DUARTE — NEUSA BARBOSA BASTOS —  
ROGELIO PONCE DE LEÓN — RONALDO DE OLIVEIRA BATISTA (ORGS.)

---

PORTUGAL E BRASIL

# ÍNDICE

- 9 — **INTRODUÇÃO: UM EMPREENDIMENTO COLETIVO**
  
- 17 — **CAPÍTULO I: POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DE LÍNGUA**
- 18 — DIVERSIDADE E INTEGRAÇÃO ATRAVÉS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
- 41 — POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DE LÍNGUA NO BRASIL
  
- 65 — **CAPÍTULO II: ENSINO DE LÍNGUA E A LINGUÍSTICA**
- 66 — ENSINO DE LÍNGUA E A LINGUÍSTICA: CLÁSSICOS PORTUGUESES
- 92 — ENSINO DE LÍNGUA E A LINGUÍSTICA: CLÁSSICOS BRASILEIROS
  
- 133 — **CAPÍTULO III: LÍNGUA, LINGUÍSTICA E LIVROS DIDÁTICOS**
- 134 — LÍNGUA, LINGUÍSTICA E LIVROS DIDÁTICOS EM PORTUGAL
- 153 — LÍNGUA, LINGUÍSTICA E LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL
  
- 181 — **CAPÍTULO IV: FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS**
- 182 — FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS EM PORTUGAL
- 202 — FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS NO BRASIL
  
- 223 — ORGANIZADORES E AUTORES





Neusa Barbosa Bastos e Ronaldo de Oliveira Batista estiveram em Portugal em 2023, quando o projeto deste livro foi estabelecido.

Essa viagem teve o apoio do Projeto Print-Capes desenvolvido na Universidade Presbiteriana Mackenzie.



# INTRODUÇÃO: UM EMPREENDIMENTO COLETIVO

Portugal e Brasil movidos por um interesse comum: refletir sobre a formação de professores de língua e sobre a prática docente nas salas de aulas. Se tantos elos nos aproximam, os professores e pesquisadores portugueses e brasileiros, é porque é preocupação constante a busca por resultados de uma educação transformadora e significativa de fato na formação de alunos cidadãos.

Assunto sempre em pauta nos dois países diante dos muitos desafios que a atuação docente vive nos nossos tempos. Pesquisas não cessam de nos informar sobre problemas da educação superior e básica. Problemas que impactam diretamente no papel social dos docentes e nas imagens sociais que a eles são atribuídas por sociedades cada vez mais complexas em sua constituição como comunidade.

Há problemas na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, há problemas na formação continuada docente (cada vez mais necessária em virtude de precariedades de todos os tipos), há problemas nas estruturas profissionais e no reconhecimento do trabalho docente, há problemas na produção de material didático, há problemas nas políticas públicas que insistem em não reconhecer a importância do elemento humano na educação, há problemas nas relações sociais que permeiam os espaços educacionais.

Enfim, há problemas não apenas restritos a uma realidade nacional. Mesmo que distantes na geografia e na sociedade, Portugal e Brasil compartilham desafios na educação contemporânea.

Entre tantas possibilidades de contribuição de pesquisas aplicadas na área da Educação, este conjunto de textos se restringe a um campo de atuação específico. Trata-se aqui do ensino de Língua, da formação de docentes nos cursos de Letras e de metodologias e práticas educacionais voltadas para a linguagem no processo de ensino-aprendizagem na educação básica e na formação docente.

Reflexões são necessárias. Não para propor soluções mágicas, mas para chamar a atenção sobre um estado de coisas que necessita de revisão urgente.

Esta coletânea procura por esse caminho reflexivo. Para isso, um conjunto de professores e pesquisadores portugueses e

brasileiros se reuniram para pensar a formação e a atuação docente na área de linguagem.

Uma busca em torno do da mudança, da atuação social e política, da elaboração de uma reflexão que, sem descuidar de rigor teórico-metodológico e do aprimoramento intelectual (advindo de muitas pesquisas de natureza pura), almeja também transformações, pois se caracteriza como uma coletânea de capítulos sobre o que fizemos, o que fazemos e o que podemos fazer diante da docência de nossos tempos.

Quatro eixos são os norteadores dessa reunião de capítulos, refletir sobre: (i) políticas públicas educacionais; (ii) o papel da Linguística e suas propostas teóricas no ensino de língua portuguesa; (iii) como historicamente essa relação linguística e ensino se estabeleceu em livros voltados para os professores ou para os alunos; (iv) a formação docente.

Em Portugal, juntaram-se aos organizadores, nesta proposta, vários colegas de diferentes proveniências, gerações e situações profissionais, a saber: Isabel Margarida Duarte, José António Costa, Miguel Correia, Natalia Djajahardja, Sandra Luna e Sónia Valente Rodrigues, em textos pensados e escritos a solo, ou a duas mãos. O ensino de língua portuguesa em Portugal, visto por diferentes prismas, ocupou as nossas reflexões. Em “Políticas públicas no ensino de língua em Portugal”, título inicial que Natalia Djajahardja e Sónia Valente Rodrigues transformaram numa reflexão urgente sobre “Diversidade e integração através do ensino da Língua Portuguesa”, dada a complexidade da situação dos milhares de alunos brasileiros que frequentam o ensino básico e secundário português, fruto da recente emigração brasileira para Portugal, as autoras expõem os factos e procuram equacionar diferentes pontos de vista sobre eles. A integração das crianças estrangeiras na escola faz-se através de programas de Português como Língua Não Materna. A situação é mais complexa se a maior parte desses alunos têm outra variedade do Português como língua materna. O texto termina com recomendações bem-fundamentadas e úteis para a formação de professores de Português, tendo em conta este problema específico.

Em “Ensino de língua e a Linguística: clássicos portugueses”, José António Costa faz um percurso pelas principais obras de Linguística que influenciaram e influenciam o ensino da língua em Portugal, chamando a atenção para a relação entre conhecimentos sobre a linguagem e o seu “reinvestimento pedagógico”. A mobilização dos resultados da investigação em diferentes áreas da Linguística para a resolução de problemas detetados na prática de

ensino exige uma comunicação permanente, nos dois sentidos, entre linguistas e professores, como propõe a Linguística educacional. Insistindo na inseparabilidade entre conhecimentos linguísticos e formação de professores, o autor traça um panorama das publicações centrais que têm contribuído para a formação de professores de língua em Portugal, juntando a obras de referência outras de crucial relevância, como atas de congressos que foram marcos históricos.

Em “Língua, Linguística e livros didáticos em Portugal”, Miguel Correia e Sandra Luna debruçam-se sobre três manuais de Português para o 11.º ano de escolaridade, não sem antes equacionarem, tal como o capítulo anterior, a relação fundadora entre conhecimentos da Linguística e prática docente, mais concretamente a área do ensino da gramática, a partir do conceito de Linguística pedagógica e dos pressupostos teóricos da Pragmática. Os manuais analisados pelos autores são-no quanto a um item concreto, que serve de exemplo: a reprodução do discurso no discurso, tópico a partir do qual se avalia a qualidade dos exercícios propostos nos manuais, tendo em conta um número elevado de critérios. O retrato minucioso traçado não é, no entanto, animador, dado que se verifica, nos manuais estudados, a valorização do conhecimento declarativo, preferencialmente sintático, desligado dos usos da língua e a permanência de uma visão tradicional do ensino da gramática, virada para a memória e a identificação, pouco problematizadora e pouco útil.

Em “Formação docente em Letras em Portugal”, Isabel Duarte e Sónia Rodrigues traçam a história da área, centrando a reflexão no caso concreto do Mestrado de formação de professores de Português na Universidade do Porto, dado que, hoje, toda a formação docente é fortemente regulamentada por decreto do Ministério da Educação e são pouco numerosas as especificidades que cada curso tem, nas diferentes Instituições do Ensino Superior português. Ao equacionarem os principais problemas colocados, nos nossos dias, aos professores de Português, em Portugal, o mais delicado dos quais é, talvez, a heterogeneidade linguística dentro da sala de aulas, as autoras propõem um reforço de formação na área da Variação linguística, com foco no pluricentrismo da língua portuguesa. O lugar central dessa reflexão é equacionado a partir de algumas Unidades Curriculares oferecidas pelo Mestrado, obrigatório para se poder lecionar em Portugal, nomeadamente três delas: Didática do Português Língua Não Materna, Variedades do Português e Oficina de Gramática de Língua Portuguesa. Não é apenas através desta formação concreta que a mudança desejável pode ser introduzida, mas estas três Unidades Curriculares foram pensadas a partir da

necessidade urgente de os professores de Português atuarem de forma mais eficiente e mais inclusiva.

Já no Brasil, os colegas Marcelo Alessandro Limeira dos Anjos, Maria Aldetrudes de Araújo, Nancy dos Santos Casagrande, Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos e Regina Pires de Brito juntaram-se aos organizadores para refletir sobre temas e questões do ensino de língua no contexto brasileiro. Definir princípios comuns às gramáticas não é tarefa fácil e a sua identificação está relacionada com diferentes posições teóricas.

Em “Políticas públicas no ensino de língua no Brasil”, Marcelo Alessandro Limeira dos Anjos e Maria Aldetrudes de Araújo Moura apresentam um panorama sobre a estruturação do ensino no Brasil a partir das políticas educacionais durante o período de 1934 a 2020. O capítulo tem como objetivo salientar alguns marcos legais que repercutiram no sistema educacional brasileiro e debater sobre o suporte da Linguística ao ensino de Língua Portuguesa. Os autores destacam os diferentes campos da Linguística utilizados no ensino, a partir dos anos 1980, mobilizados na elaboração de documentos oficiais relacionados à educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em “Ensino de língua e a linguística: clássicos brasileiros”, Ronaldo de Oliveira Batista traz uma proposta de análise dos ‘clássicos’ que impactaram na trajetória temporal do ensino de língua na década de 1980, na qual se buscava a formação do educando visando ao desenvolvimento de suas potencialidades na direção de sua qualificação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. No período, revela-se a guinada linguística no ensino de língua e na formação docente, em que se refletiu sobre ensino de gramática e se reafirmaram a importância da gramática e a necessidade dos estudos linguísticos. São citados livros de Evanildo Bechara (*Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?*) e Rodolfo Ilari (*A linguística e o ensino de língua portuguesa*), ambos de 1985, que permanecem como leituras relevantes para aperfeiçoamento do trabalho em sala de aula. Livros e autores considerados clássicos são citados e discutidos no século XXI, o que leva Batista a afirmar que o índice de “sucesso das obras, também é índice do fracasso no ensino da língua portuguesa na educação básica, porque até hoje estamos correndo atrás de Bechara e Ilari para tentar solucionar problemas que já incomodavam os autores na década de 1980”.

Em “Língua, linguística e livros didáticos no Brasil”, Neusa Barbosa Bastos e Nancy Casagrande abordam o ensino de língua em longa trajetória temporal, durante o período de XVI a XXI, de

acordo com os princípios teórico-metodológicos da Historiografia Linguística: a contextualização dos períodos históricos estudados, a imanência dos quadros linguísticos da época e a adequação dos momentos estudados em relação às transformações ocorridas em momento atual e, ainda, os objetivos constituídos pelas atitudes reflexivas a respeito do ensino de uma língua; pelas formas descritivas do ensino e pela contextualização do ensino de uma língua. Foi apresentado um cenário dos autores selecionados que se dedicaram à linguística e à pedagogia e foram observadas as obras em seus aspectos principais. Discutiu-se, no período citado, o ensino por meio de materiais didáticos no que tange às questões educacionais e linguísticas vigentes; às questões das metodologias pedagógicas propostas pelos autores e, ainda, às aproximações de aspectos setecentistas aos momentos atuais em que o advento da IA, cuja abordagem relativa ao ensino de língua portuguesa poderá certamente trazer mudanças positivas ou negativas.

Em “Formação docente em Letras no Brasil”, Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos e Regina Pires de Brito expõem o processo da formação docente inicial e continuada, pressupondo um professor em constante processo formativo, objetivando, ao rever suas práticas, atualizar suas estratégias, conhecer o que de novo surgiu em sua área de atuação e recriando-se em seu dia a dia. Nesse contexto refletem sobre a presença da linguística nos cursos de Letras, observando orientações teóricas e metodológicas para o ensino. Pontuam, ainda, que os cursos de Letras, atendendo às leis educacionais que definem e regulamentam o sistema educacional brasileiro, tanto público como privado, criadas com base nos princípios da Constituição Federal, que reafirma o direito à educação desde a educação básica até o ensino superior, necessitam do oferecimento de não só conteúdos vinculados aos campos linguístico e literário, como também da reflexão sobre o fazer didático-pedagógico. O que poderia levar futuros professores ao ensino com a certeza imperativa da teoria necessária para transposições didáticas em suas práticas de sala de aula.

Este livro pretende ser, como se vê pela apresentação dos textos que o compõem, um espaço de encontro e de reflexão partilhada sobre Linguística e ensino de língua, em Portugal e no Brasil. Partindo de alguns temas comuns e revelando preocupações muito semelhantes, os autores tiveram obviamente em atenção os contextos concretos de atuação dos professores de língua e

a respetiva formação nos dois países. Por isso, para além dos pontos de contacto que dizem respeito a conceções comuns ou muito próximas sobre ensino do Português, formação de professores de Português ou ensino da gramática e importância crucial da Linguística na problematização destes tópicos, os textos apresentados aqui refletem diferenças e especificidades: sociais, geográficas, históricas e até linguísticas. Estão escritos nas duas variedades mais estáveis e descritas da língua, o chamado Português Europeu e o Português do Brasil. Outro seria este livro se lhe tivéssemos juntado, por exemplo, colegas de Angola. Talvez, num futuro próximo, esta não possa ser apenas uma conversa a dois. Mas é, seguramente, uma conversa que, tendo já começado há muito tempo, se irá prolongar, de outras formas, em outros diálogos, em diferentes espaços, com diferentes interlocutores, noutros contextos, por muitos anos. Nunca deixaremos de tentar pensar sobre como se ensina língua, como se ensina a ensinar melhor a língua, que instrumentos teóricos da Linguística podemos usar para que seja mais feliz e eficaz o ensino da língua. No Brasil, em Portugal e noutros lugares onde outros povos a venham a fazer sua, porque este é um empreendimento coletivo.





CAPÍTULO I

— POLÍTICAS  
PÚBLICAS NO  
ENSINO DE LÍNGUA

# DIVERSIDADE E INTEGRAÇÃO ATRAVÉS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

Sónia Valente Rodrigues  
Natalia Djajarahardja

## 1 ——— INTRODUÇÃO

De entre os princípios basilares do currículo previsto na escola portuguesa está a valorização da pessoa e da dignidade humana, num processo educativo orientado para o saber (em sentido amplo) e para uma sociedade de perfil humanista, em que a integração e a inclusão surgem como formas de responder à diversidade e à diferença:

As humanidades hoje têm de ligar educação, cultura e ciência, saber e saber fazer. O processo da criação e da inovação tem de ser visto relativamente ao poeta, ao artista, ao artesão, ao cientista, ao desportista, ao técnico – em suma à pessoa concreta que todos somos. Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa

e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças (Martins, 2017: 6).

O atual quadro educativo sustenta uma escolaridade obrigatória e gratuita para todos até aos 18 anos de idade, num sistema assente no consenso de que a educação para todos deve garantir que “cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades.” (Decreto-Lei 54/2018: 2919).

Um dos documentos de referência do currículo previsto é o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). De acordo com este documento, a aprendizagem ao longo da escolaridade obrigatória deverá conferir aos alunos não apenas saberes científicos e formais, mas também valores de desenvolvimento pessoal e de responsabilidade social, pilares do objetivo central da “consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Martins, 2017, p. 6). Está organizado em princípios, áreas de competência e valores que deverão integrar o perfil de todos os alunos quando, aos 18 anos de idade, terminarem a escolaridade obrigatória.

Neste capítulo, partilhamos alguns dados relacionados com a diversidade multilingue e multicultural na população estudantil da escola portuguesa (1), descrevemos programas, mecanismos e recursos de suporte a essa diversidade (2), analisamos o lugar da consciência da variação linguística na disciplina de Português (3) e, por fim, divulgamos recomendações para a formação de professores (3).

## 2 ————— DIVERSIDADE MULTILINGUE E MULTICULTURAL

De acordo com o Relatório Estatístico 2023, do Observatório das Migrações, do Alto Comissariado para as Migrações (Oliveira, 2023), em 2022, “atinge-se o número mais elevado de sempre da

atribuição de vistos de residência em postos consulares: sobem para 52.597, representando +95,8% que no ano anterior, quando em apenas um ano praticamente duplicam” (p. 36). Nas quatro razões mais associadas à concessão de determinados vistos de residência estão os que referem estudo, intercâmbio de estudantes do ensino secundário, estágio profissional ou voluntariado: “para estudantes (+47% de 2016 para 2017, +44,5% de 2017 para 2018, e +3,1% em 2019, passando de 6.765 vistos no início da década para 10.580 em 2019, 8.697 em 2020, 12.484 em 2021 e 16.708 em 2022)” (Oliveira, 2023: 37).

Ainda segundo o Relatório Estatístico citado, “No ano letivo de 2021/2022 encontravam-se matriculados no ensino básico e secundário 86.436 alunos de nacionalidade estrangeira, verificando-se um acréscimo de 14.784 alunos (+20,6%) face ao ano letivo anterior (quando os alunos estrangeiros perfaziam 71.652 indivíduos).” (Oliveira, 2023: 102). Quantos papéis temáticos devemos propor?

Nos vistos de residência atribuídos por razões de estudo, predominam “os nacionais do Brasil (53,8% em 2018, 54,1% em 2019, 64,5% em 2020, 51,3% em 2021, embora descendo para 38,2% em 2022) e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), de Angola (84,6% em 2018, 66,4% em 2019, 59,5% em 2020, 59,3% em 2021 e 52,3% em 2022), de Cabo Verde (78,7% em 2018, 71,9% em 2019, 75,2% em 2020, 74,4% em 2021 e 67,1% em 2022) e da Guiné-Bissau (70,3% em 2018, 84,3% em 2019, 84,2% em 2020 e 86,1% em 2021);” (Oliveira, 2023: 40).

Notamos que, por um lado, há um número muito significativo de alunos de países de língua oficial portuguesa (Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe), por outro lado, vindos da Europa (Ucrânia, França, Roménia, Reino Unido) e, por último, de países mais distantes como Venezuela, China, Índia e Nepal (Oliveira, 2023). Sabemos, portanto, que a garantia de sucesso académico, de exercício de uma cidadania plena e de integração social nas escolas passa por questões relacionadas com variedades do português, combatendo o preconceito linguístico, e também com o ensino de português como língua segunda/língua estrangeira.

De acordo com o estudo de Seabra, Cândido e Tavares (2023), que incide sobre os alunos inscritos nos ensinos básico e secundário das escolas da rede pública em Portugal continental no ano letivo 2019/2020, “o sistema educativo nacional é cada vez mais cosmopolita e composto por uma diversidade socioeconómica e sociocultural crescente e assinalável” (nota de abertura: V).

Os dados referidos mostram-nos que as escolas dos ensinos básico e secundário são espaços frequentados por uma população

estudantil de ampla diversidade multilinguística e multicultural, um lugar de convívio de diferentes variedades e variantes de língua portuguesa e de diferentes línguas. Este fenômeno tem exigido políticas que contribuam: para um quadro educativo favorável a um trabalho de ensino-aprendizagem consentâneo com a diversidade e a heterogeneidade da população estudantil da nossa escola e dos diversos contextos de aprendizagem do português; um quadro educativo inclusivo, que permita aos alunos a aquisição de conhecimentos; o desenvolvimento de competências; e o exercício de uma cidadania plena, em contextos de diversidade social e cultural crescentes.

São múltiplos os desafios educativos que atualmente enfrentam, ao longo da escolaridade obrigatória, professores e profissionais direta ou indiretamente relacionados com o ensino e a aprendizagem. De entre eles, estão: evitar a exclusão escolar (o abandono, o insucesso) e melhorar a qualidade das aprendizagens pela promoção de conhecimentos, capacidades e valores (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser); promover oportunidades e situações de aprendizagem que levem todos os alunos à progressão e ao conhecimento para a diminuição das situações de retenção; prevenir situações de bullying pela “educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertencas e culturas diferentes” (Martins, 2017: 2); aprender a viver juntos e a viver com os outros e aprender a ser; acolher e integrar todas as crianças e jovens de todas as nacionalidades.

Neste quadro, a aprendizagem da língua portuguesa, o desenvolvimento da competência comunicativa, uma educação linguística e uma educação literária consistentes são dimensões cruciais.

### 3 ————— A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO FATOR DE INTEGRAÇÃO

Atualmente, existem vários programas, recursos e mecanismos que favorecem a aprendizagem da língua portuguesa por alunos estrangeiros de modo a garantir a integração escolar. Como iniciativa de caráter público para a integração linguística dos alunos estrangeiros em Portugal, desde 2006/07, é oferecida a disciplina de Português Língua Não Marterna (PLNM)<sup>2</sup>, em todos os

ciclos da escolaridade obrigatória, para “garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o português” (Direção-Geral da Educação [DGE], 2023, para. 2). Além da componente linguística, a escola deve propor aos alunos de PLNM “outras atividades que potenciem a imersão linguística, o relacionamento interpessoal, a inclusão na escola e o sentido de pertença, designadamente tutorias e mentorias, clubes e desporto escolar” (para.8).

A oferta formativa é composta pelos níveis A1 (iniciação), A2 (elementar) e B1 (limiar) (sobre o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, ver Conselho da Europa, 2001, 2020-). No fim do ensino básico (no 9.º ano), os alunos de PLE nesses três níveis devem realizar a *prova final de PLNM*, e, no fim do ensino secundário (no 12.º ano), o *exame final nacional* de PLNM. No entanto, se durante o ensino secundário o aluno já for considerado utilizador independente de nível B2 ou proficiente (C1 ou C2), realiza o exame final nacional de português, tal como um falante nativo (DGE, 2023).

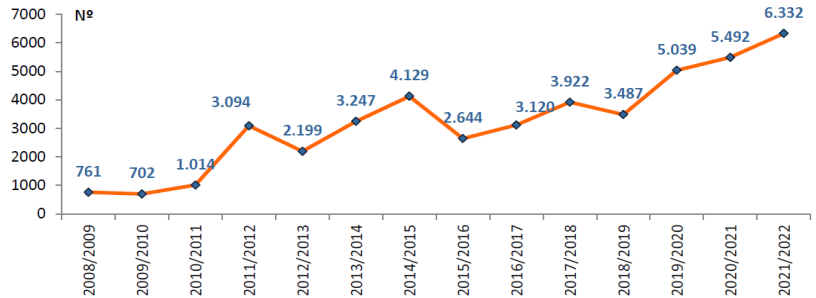
As medidas de integração abrangem também o público adulto, que não se enquadra no programa de PLNM. O plano estratégico apresentado em março de 2024<sup>3</sup> pela Agência para a Integração, Migrações e Asilo ([AIMA], 2024) consiste num programa de educação não-formal (ENF) a adultos, em formato online (p.23), organizado em dois percursos (A – níveis A1 e A2 – e B – níveis B1 e B2) e subdivididos por Unidades de Formação de Curta Duração (AIMA, s.d.).

Aplicam-se, no entanto, algumas exclusões: as aulas de Português Língua de Acolhimento (PLA) destinam-se aos imigrantes “cuja língua materna não é a portuguesa, e/ou que não detenham competências básicas, intermédias ou avançadas em língua portuguesa” (Portaria n.º 184/2022, p. 2). Já para as aulas de PLNM, os princípios orientadores indicam que, no caso de “(...) um aluno proveniente de País Africano de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a sua língua materna e a língua oficial na qual foi escolarizado podem não ser as mesmas” (DGE, 2023, para.9); por isso, traça-se o seu perfil linguístico de forma a avaliar a proficiência em português e, consequentemente, o enquadramento nas aulas de PLNM.

No parágrafo seguinte, mencionam que “os alunos de nacionalidade brasileira, tendo o português como língua materna, não devem ser inseridos em PLNM” (DGE, 2023, para.10). Pode parecer lógico que os alunos estrangeiros falantes nativos de português não tenham a necessidade de um curso de nível A1-B1; no entanto, ter a mesma língua materna que o país de acolhimento pode não ser o suficiente. Considerando que o programa de PLNM não é apenas um lugar de aprendizagem linguística, mas também de adaptação

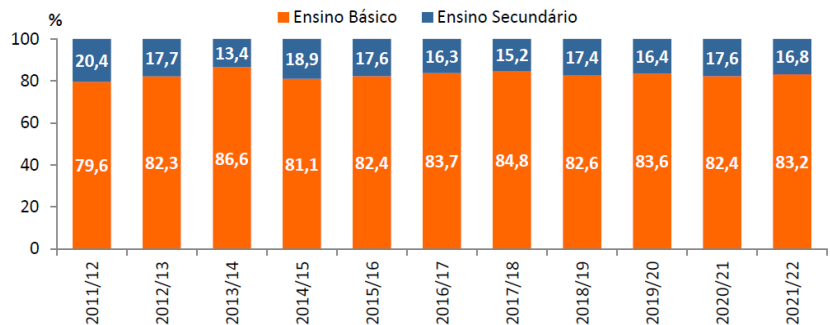
à escola, à comunidade e ao país, aos imigrantes da CPLP faltam as componentes comunitária e cultural dos programas de integração.

Para se compreender o alcance da diversidade, pode ter interesse conhecer alguns indicadores quantitativos. De acordo com Oliveira (2023), no ano letivo de 2021/2022, o número de alunos matriculados na disciplina de PLNM atingiu o valor de 6.332. O gráfico<sup>4</sup> seguinte mostra a evolução registada entre os anos letivos de 2007/2008 e 2021/2022:



Fonte: DGEEC, DSEE/DEEBS (sistematização da autora. Apoio na atualização por Rita Monteiro do OM).

É importante também conhecer o nível de escolaridade em que maior número de alunos está inscrito em PLNM, sendo o ensino básico aquele que concentra mais inscrições, como se vê no gráfico seguinte<sup>5</sup>:



Fonte: DGEEC, DSEE/DEEBS (sistematização da autora. Apoio na atualização por Rita Monteiro do OM).

Ainda de acordo com o mesmo Relatório (Oliveira, 2023: 137), constata-se um “incremento da diversidade de nacionalidades dos alunos desta disciplina nos últimos anos”, tendo-se registado, em 2021/2022, alunos de 111 nacionalidades. De entre os alunos matriculados em PLNM, destacam-se os que têm como nacionalidade países asiáticos (Índia, Nepal, Paquistão, China), os



que pertencem aos PALOP (Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola), alunos oriundos da Ucrânia, da Venezuela, do Afeganistão e do Bangladesh.

Além do programa PLNM, há ainda a oferta de recursos pedagógico-didáticos e de formação (DGE), como: Recursos Educativos digitais de PLNM – Portal das Escolas e Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para Português Língua Não Materna (PLNM)<sup>6</sup>.

No âmbito da integração de alunos com língua materna não portuguesa, importa ainda destacar duas medidas importantes:

- a. as escolas de referência para a Educação Bilingue<sup>7</sup>, existindo atualmente 17 escolas portuguesas de referência para a educação bilingue, 3 das quais no Porto (AE Eugénio de Andrade, AE Alexandre Herculano e Escola Artística Soares dos Reis);
- b. Para a promoção da inclusão através da aprendizagem da língua portuguesa por alunos estrangeiros ou alunos portugueses de outra língua materna que não o português, existem documentos legais que contêm orientações para a concretização, em cada contexto escolar, do princípio da escola inclusiva e para o desenvolvimento curricular flexível ajustados à diversidade de cada grupo de alunos ou situações. Esses documentos são o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (escola inclusiva) e o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (currículo e aprendizagens)<sup>8</sup>.

Uma vertente importante no apoio ao trabalho pedagógico-didático dos professores para o ensino e aprendizagem de português a alunos com outra língua materna é o incentivo a estudos científicos e a materiais de trabalho, que permitem um fundamento mais consistente da intervenção educativa. A título exemplificativo, referem-se:

- Avaliação de Impacto e Medidas Prospetivas para a Oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português (DGE, 2014);
- Estudo de caracterização e avaliação de impacto da aplicação do Português Língua Não Materna (PLNM) no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e no ensino secundário;
- Proposta de Orientações Programáticas de Português Língua

- não Materna (PLNM) para os Ensinos Básico e Secundário;
- Português Língua não Materna: Linhas de trabalho para a Educação Pré-Escolar;
- Protótipos de materiais e recursos para o ensino do Português Língua não Materna (PLNM) nos Ensinos Básico e Secundário;
- Diversidade Linguística nas Escolas Portuguesas – projeto de investigação que permite conhecer com rigor, e tratar adequadamente, a diversidade linguística existente nas nossas escolas.

Como se referiu em 1., de entre as nacionalidades com representação significativa no universo de estrangeiros residentes no país estão aquelas em que a língua portuguesa é língua oficial. Os alunos dessas nacionalidades têm o português como língua materna, como a totalidade dos alunos brasileiros e muitos dos PALOP. O convívio das diferentes variedades da língua portuguesa no mesmo espaço escolar abre uma oportunidade extraordinária para o desenvolvimento da consciência da variação como propriedade natural das línguas vivas, em geral, e do português, em particular.

#### 4 ————— A CONSCIÊNCIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS

No espaço nacional, o português é a língua oficial e a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua segunda dos muitos alunos estrangeiros que frequentam a escola. O domínio da língua portuguesa é, por isso, decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania, como referia o Currículo Nacional do Ensino Básico, de 2001 (referência).

Acerca da definição do objeto e dos objetivos da disciplina de Português no currículo nacional, importa conhecer não só as suas raízes e evolução (Rodrigues, 2017), mas também o enquadramento geral de um processo educativo que acompanha obrigatoriamente os alunos desde os 6<sup>º</sup> até aos 18 anos, numa progressão crescente

de complexidade. As Aprendizagens Essenciais (doravante AE) de Português dizem respeito ao desenvolvimento das competências de oralidade (compreensão e expressão), de leitura, de educação literária, de escrita e de gramática (desenvolvimento de consciência linguística e conhecimento explícito da língua). O desenvolvimento destas competências contribui para uma aprendizagem consciente da língua que não decorre do processo de aquisição, que, como sabemos, ocorre num processo espontâneo de imersão nos primeiros anos de vida no seio da comunidade em que a criança está integrada, através da interação com os familiares). Ao longo da escolaridade obrigatória, é estimulado o desenvolvimento da linguagem, a aprendizagem de competências comunicativas, a educação linguística e a educação literária. Apesar de relativamente longa, é relevante a transcrição do enquadramento da disciplina de Português no currículo:

A definição do objeto e dos objetivos para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória tem em conta a realidade vasta e complexa que é uma língua e incorpora o conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico. É na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária, conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento). Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva: uma participação segura nos «jogos de linguagem» que os falantes realizam ativando saberes de uma pluralidade de géneros textuais, em contextos que o digital tem vindo a ampliar; uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos; um conhecimento e uma fruição plena dos textos literários do património português e de literaturas de

língua portuguesa, a formação consolidada de leitores, um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa. Do todo daqui resultante emergem as aprendizagens essenciais da disciplina de Português.

Estas aprendizagens são essenciais para ler na íntegra uma obra literária, para compreender uma decisão jurídica, um poema épico ou um ensaio filosófico, para interpretar um discurso político, para inferir a intencionalidade comunicativa de um texto argumentativo, para mobilizar conscientemente regras linguísticas apropriadas a cada discurso que se produza, para conhecer explicitamente elementos, estruturas e princípios de funcionamento da própria língua, para rever e melhorar um texto produzido por si próprio ou por um colega, para preparar adequadamente uma intervenção num debate, para apresentar uma comunicação sobre uma questão científica ou tecnológica, para intervir com propriedade em qualquer discussão de ideias, para comunicar conhecimento e defender ideias, para ler e para escrever o seu mundo interior e o mundo em que os alunos se movimentam. (DGE, 2018a: 1-2)

A disciplina de Português é responsável por contribuir para que esteja ao alcance de todos os cidadãos o exercício de uma cidadania plena, que, como sabemos, só é possível através da linguagem. “No mundo em que os alunos se movimentam” enquanto jovens em idade escolar e naquele em que passarão a movimentar-se como adultos, faz toda a diferença possuir uma competência comunicativa capaz de um desempenho adequado e seguro em situações institucionais de interação, realizando atividades profissionais qualificadas, interagindo (oralmente e por escrito) em situações institucionais, adequando-se a situações de comunicação de massas, entre outras. Nestes contextos, é importante conhecer e saber usar a norma ou língua padrão. De Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), recuperamos o fundamento deste princípio orientador, segundo o qual é importante que todos os estudantes tenham acesso ao português padrão ao mesmo tempo que é garantido o respeito pelas restantes variedades:

Em qualquer comunidade linguística circulam variedades geográficas (diatópicas), sociais (diastráticas) e situacionais (diafásicas) diferentes. Por razões de diversa natureza, uma dessas variedades adquire maior prestígio e é

erigida em norma da língua falada pela comunidade, sendo utilizada como língua oficial, de cultura e de escolarização: a norma ou língua padrão. (Nota das autoras: No contexto educativo apenas nos interessam as características da língua padrão em termos vocabulares (...), morfologia e sintaxe). Assim, a língua padrão é a variedade utilizada nas situações institucionais de interação (incluindo a própria escola) e, conseqüentemente, é ela a variedade predominantemente utilizada nos documentos escritos que circulam na comunidade linguística em questão. Ou seja, a língua padrão é utilizada nos textos que consignam as normas de convivência social, jurídica e política da comunidade, nos compêndios escolares, na generalidade das obras científicas, filosóficas e literárias nela produzidas, bem como na imprensa escrita. (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 36-37).

Num outro documento do Ministério da Educação, a propósito da função da escola em relação à norma padrão europeia, afirma-se: “É ainda função da escola levar todos os jovens a serem capazes de reagir adequadamente à variação diafásica; ou seja, serem capazes de usar a variedade de referência em contextos de comunicação muito diversos, para fins muito variados e com interlocutores muito distintos.”

Em Portugal, a coexistência de mais do que uma variedade do português num mesmo espaço social e físico aumentou a consciência relativa às variedades do português e trouxe para um debate antigo novos contornos, tendo passado dos meios universitário e escolar para a opinião pública: qual o posicionamento da escola face à diversidade cultural e apreciação social das diferenças? (Veloso, 2007, 2023).

Esse debate não se situa já ao nível da variação dialetal e socioletal da variedade europeia do português, mas “na convivência de diversas normas nacionais num mesmo contexto educativo no caso particular de uma língua pluricêntrica como o português<sup>11</sup>” (Veloso, 2023). Textos como os de Henriques (2022a, 2022b e 2024) dão nota das classificações dos alunos imigrantes falantes nativos de Português em provas de avaliação interna e externa, isto é, situações institucionais que confrontam os alunos com a necessidade de se expressarem por escrito na variante de português europeu padrão. Trata-se de uma resposta às solicitações que as comunidades imigrantes de falantes de português de diferentes variedades fizeram, o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, 2021:

88) declara que não lhe compete abranger as variedades nacionais da língua portuguesa, “por uma questão de uniformização de critérios e de justiça e equidade”<sup>12</sup>. Esta resposta institucional suscita nos imigrantes CPLP a sensação de que terão de encontrar por si próprios os recursos para a integração comunitária e linguística. Mas coloca também os professores de Português perante dilemas decorrentes de uma tensão já identificada em Veloso (2007): “como aceitar algum papel normalizador da escola sabendo-se que essa normalização passa, pelo menos em parte, por uma espécie de imposição de uma norma estranha à norma do falante em nome de argumentos e critérios decorrentes de juízos de valor contrários à atitude descritivista do linguista?” (Veloso, 2007: 267).

Este vetor normativo do trabalho do professor de Português não dispensa o justo equilíbrio com uma perspetiva descritiva da variação da língua articulando dois objetivos importantes da escola moderna, como refere Veloso (2007: 264-265): “combate ao preconceito e valorização positiva da diferença” e “promoção da igualdade de oportunidades entre todas as crianças, colocando ao alcance de todas elas o acesso a oportunidades de emprego qualificado independentemente da sua origem social.” A consciencialização dos alunos para a problemática da variação linguística, dando valor a todas as variedades, além de acrescentar conhecimento linguístico, contribui também para a formação de valores como o respeito pelas diferenças. A aprendizagem em torno da variação linguística tem, além do conhecimento metalinguístico, um outro benefício, o do desenvolvimento de valores, como bem referiu Duarte (1997): “No plano dos valores, o ensino da gramática constitui um meio de aumentar a autoconfiança linguística dos falantes, por tornar consciente que a sua variedade linguística de origem é tão complexa e estruturada e, portanto, tão digna de respeito como a variedade padrão. (Duarte, 1997: 71).

No currículo prescrito da disciplina de Português, a variação linguística (geográfica, social, histórica e contextual) constitui uma das aprendizagens essenciais desde o 1.º ciclo do ensino básico e são fundamentais não só para a educação formal, mas também para valores de cidadania, previstos no PASEO, como: responsabilidade, integridade e inclusão. A título ilustrativo, anotamos as que estão definidas para o 3.º ciclo do ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos, 12-15 anos) (DGE, 2018b, 2018c, 2018d).

Nas AE do 7.º ano, no domínio da Gramática, prevê-se o desenvolvimento da capacidade de “reconhecer traços da variação da língua portuguesa de natureza geográfica”, a partir da “identificação de situações de variação linguística em textos orais e escritos

e comparação com o português padrão” (DGE, 2018b: 11). Essa comparação pode ser considerada de duas perspetivas, intranacional e internacional. Como exemplo dos estudos da variação diatópica dentro de Portugal, o manual do 7.º ano de Neto et al. (2021: 80-82) explora a variedade transmontana. Já quanto à variação a nível mundial, Paiva *et al.* (2021: 142-143) listam os principais aspetos do português brasileiro e das variedades africanas, “(nomeadamente de Angola e de Moçambique)” (p. 143).

Para além dessas recomendações, as AE indicam, no anexo I do documento, uma lista de textos para a educação literária, de entre os quais está uma obra de autor de país de língua oficial portuguesa: *A Substância do Amor e outras Crónicas*, do angolano José Eduardo Agualusa<sup>13</sup> (DGE, 2018b: 12). A inclusão das variedades do português no currículo do ensino básico pode vir a despertar não apenas o interesse pela literatura em língua portuguesa, mas também o pensamento crítico sobre políticas sociais, como a imigração e a inclusão e sobre assuntos da atualidade, como o racismo, a xenofobia e o preconceito linguístico (são exemplos as notícias e os artigos de opinião de Avelar, 2022, Correia, 2021, Durães, 2021 e Henriques, 2024).

No 8.º ano, as AE preveem que, ao final do ano letivo, o aluno seja capaz de “reconhecer traços da variação da língua portuguesa de natureza social”, a partir de estratégias que promovam a “identificação de situações de variação linguística em textos orais e escritos e comparação com o português padrão” (DGE, 2018c: 11). Estas instruções são apresentadas da mesma forma que as mencionadas anteriormente para o 7.º ano. Encontramos nos recursos dos manuais digitais de Cameira et al. (2022: 147) e Costa et al. (2024) o estudo dos registos padrão, culto, familiar e popular, e, ao nível lexical, os conceitos de gíria, calão e terminologia técnica.

É de referir, ainda, que não se pretende deixar para trás as temáticas estudadas nos anos anteriores: há três obras para a educação literária listadas nas AE de Português do 8.º ano que são de autores de países de língua oficial portuguesa: *Mar me quer e Contos do nascer da Terra*, do moçambicano Mia Couto, e *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, do brasileiro Jorge Amado (DGE, 2018c: 12).

Finalmente, no 9.º ano, o ano de conclusão do ensino básico, as AE preveem para os alunos a capacidade de reconhecer os traços da variação histórica da língua portuguesa (DGE, 2018d: 11). Encontramos um vídeo de apoio aos manuais digitais da Leya educação (s.d.) sobre os estudos diacrónicos, que inclui a menção a alguns pontos principais da história da língua portuguesa, do latim, passando pela criação das línguas românicas, até à atualidade.

Ainda, no anexo das obras para a educação literária (DGE, 2018d: 13), incluem-se nas narrativas de autores de língua portuguesa, *História comum* ou *O alienista*, de Machado de Assis, e *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector, ambos autores brasileiros.

Importa ainda referir que um vetor fundamental do trabalho na aula de Português é o da valorização da leitura e consolidação do hábito de ler, devendo o aluno desenvolver um projeto pessoal de leitura a partir da seleção de livros a ler tendo por referência a Listagem PNL, que integra autores de todas as variedades do português.

Atualmente, o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito da língua dos alunos relativamente à variação da língua, inscrito no currículo como aprendizagem essencial, pode ser potenciado através de situações autênticas de comunicação dentro da sala de aula, conferindo a esse conhecimento muito mais relevância contextual e social.

Do professor de Português espera-se que proporcione “uma melhor compreensão das variedades linguísticas de origem dos alunos (...), o que estimulará um olhar objectivo de cada aluno sobre a sua variedade de origem e sobre aquelas com que se confronta dentro e fora da escola.” (Duarte, 1997: 71). Também se espera que utilize o ensino e aprendizagem desse fenómeno linguístico para combater o preconceito linguístico e promover a valorização das diferenças linguísticas.

Atendendo aos princípios orientadores da disciplina de Português acima enunciados, poder-se-á perguntar se a formação de professores não terá de ver reforçada a componente relacionada com a variação linguística.

## 5 ————— RECOMENDAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em 2023, Batalha et al. (2023a, 2023b) realizaram um estudo que tornou evidente a necessidade de se reforçar o trabalho escolar em torno da diversidade linguística, quer quanto à variação linguística (diatópica, diastrática, dialetos padrão), quer quanto ao multilinguismo. Num estudo de natureza qualitativa, com base



em discussão focal, Batalha et al. (2023b) procuraram conhecer crenças de professores de Português dos ensinos básico e secundário sobre a variação linguística, comparando professores em estágio com professores experientes. Os resultados obtidos mostram que, relativamente a:

- conhecimento sobre variação linguística, não existem diferenças significativas;
- crenças sobre variação linguística, os professores em estágio mostram maior abertura;
- crenças sobre práticas pedagógicas, os professores em estágio mostram mais consciência.

Os professores experientes revelaram consciência da influência que a avaliação externa exerce sobre as suas práticas pedagógicas, orientando os alunos de modo a sentirem-se preparados para um desempenho escrito nas provas finais de ciclo compatível com os critérios de classificação.

Em Batalha et al. (2023a) destacou-se como área de intervenção prioritária na formação dos professores a valorização da identidade linguística ao mesmo tempo do desenvolvimento da proficiência linguística nas variedades padrão, por meio de duas ações:

1. reconhecer a base científica da variação linguística e a existência de diferentes variedades do português (Europa, Brasil, Angola, Moçambique);
2. desenvolver conhecimentos linguísticos sobre as diferentes variedades, de modo a reduzir as ideias erradas sobre a língua em geral e as atitudes negativas em relação a determinadas variedades linguísticas.

A formação inicial e contínua de professores é essencial para uma compreensão mais aprofundada e um debate alargado em torno de questões concretas suscitadas pelo bilinguismo e pelo bidialectismo em contexto educativo, ultrapassando o preconceito normativo e desenvolvendo a consciência da necessidade de uma educação linguística que integre o fenómeno da variação da língua (diatópica, diastrática, diafásica, diacrónica) no desenvolvimento da competência comunicativa.

## 6 ————— CONCLUSÃO

O trabalho de integração escolar possui muitas vertentes e agentes. Para que seja bem-sucedido tem de atender às especificidades identificadas em cada agrupamento escolar. A uniformização de medidas não responde aos dados que possuímos acerca da caracterização multicultural e multilingue da população estudantil portuguesa na escolaridade obrigatória. Como os relatórios e estudos referidos nos alertam, o perfil dos alunos estrangeiros em Portugal é complexo, não apresentando condições sociais nem distribuição territorial homogêneas. Aliás, como referem Seabra, Cândido e Tavares (2023), “verifica-se que a distribuição territorial das várias origens nacionais (e das distintas gerações) é bastante diferenciada não correspondendo a um perfil único, nem sequer a um padrão dominante. Esta complexidade representa uma enorme exigência em relação à conceção e à boa aplicação das políticas públicas, assim como aos múltiplos projetos educativos e pedagógicos a desenvolver no âmbito de cada agrupamento escolar.” (nota de abertura: V).

Transversal, contudo, deverá ser a formação contínua de professores de Português no âmbito da variação linguística e a formação sobre multiculturalismo e multilinguismo a fornecer a professores das restantes disciplinas curriculares, bem como a outros elementos diretamente ligados à vida escolar dos alunos. Como refere Margarita Correia (2024, para.5), “frequentemente ouvimos alunos que não falam a variedade europeia expressarem as dificuldades que sentem e a discriminação de que, com frequência, são alvo. Não tenhamos ilusões, a sociedade portuguesa não foi educada para a variação e para o respeito pelas demais variedades nacionais do português. E ainda há muito preconceito. Os professores provêm desta sociedade imperfeita que é a nossa e muitos não receberam sequer uma formação de base da qual constasse que a língua portuguesa é muito mais do que a norma padrão europeia.”

Em qualquer das disciplinas curriculares, sabemos que a língua é, a maior parte das vezes, um obstáculo à aprendizagem e ao sucesso escolar, quer para falantes do português língua materna, quer para falantes de português língua segunda. Para responder aos desafios da atual população estudantil, as questões de ensino e aprendizagem da língua portuguesa são incontornáveis. Sabemos

que vivemos numa comunidade multilinguística e multicultural. A melhor preparação para a vida nesta comunidade, tendo em conta o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, passa por aumentar o conhecimento metalinguístico, a autoconfiança linguística, o respeito por todas as variedades da língua portuguesa, a capacidade de usar a língua com eficiência, adequando esse uso às situações socioculturais e profissionais em que se intervém, a reflexão sobre as potencialidades da língua, o fascínio por uma nova visão do português como língua internacional e pluricêntrica. Não há qualquer razão para considerar a pluralidade linguística em contexto escolar um obstáculo ao sucesso educativo. Como mostra Veloso (2023), “segundo investigações provenientes de mais do que um domínio disciplinar, dispomos de argumentos que defendem vantagens educativas nessa convivência entre línguas e dialetos e que parecem demonstrar efeitos positivos de situações de bilinguismo e bidialetismo nos desempenhos individuais dos alunos.” Aprofundar questões, investigar, disseminar conhecimento existente, fortalecer a formação de professores, informar a sociedade, debater com seriedade darão continuidade ao trabalho de inclusão que a escola portuguesa desenvolve há muitas décadas.

- |   |  |   |
|---|--|---|
| 1 | Agradecemos a Isabel Margarida Duarte a leitura de uma versão prévia deste texto e as sugestões enriquecedoras que nos deu.                                    |   |
| 3 | Esta iniciativa substitui os antecessores Programa Portugal Acolhe, Português para Falantes de Outras Línguas e Programa Português para Todos (AIMA, 2024: 3). | garante do crescimento linguístico, do acesso ao currículo nacional comum e à inclusão escolar e social de crianças e jovens surdos, assegurando, nomeadamente: O desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1); O desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2); A criação de espaços de reflexão e formação, incluindo na área da LGP, numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.» <a href="http://www.dge.mec.pt/escolas-de-referencia-para-para-educacao-bilingue">http://www.dge.mec.pt/escolas-de-referencia-para-para-educacao-bilingue</a> |
| 4 | Oliveira (2023: 136).  |   |
| 5 | Oliveira (2023: 136).  |   |
| 6 | <a href="http://www.iltec.pt/site-PLNM/index.html">http://www.iltec.pt/site-PLNM/index.html</a>  |   |
| 7 | «Constituem uma resposta educativa especializada, visando a implementação de um modelo de educação bilingue,   | 8 «Artigo 4.º Princípios orientadores 1 — À conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens   |

- do currículo dos ensinos básico e secundário, assente numa definição curricular comum nacional, presidem os seguintes princípios orientadores: (...) c) Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão; d) Reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar; (...)»
- 9 Os alunos ingressam no 1.º ciclo do ensino básico aos seis anos de idade e iniciam aí a aquisição da leitura e escrita. Embora sejam fundamentais as aprendizagens realizadas nos anos antecedentes, na Educação Pré-Escolar, este nível de ensino não é obrigatório
- 10 As Aprendizagens Essenciais (AE) constituem, juntamente com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o currículo prescrito. As AE são documentos da responsabilidade da Direção-Geral da Educação (Decreto-Lei n.º 55/2018), desenhados com o objetivo de orientar o plano, a execução e a avaliação de cada uma das disciplinas do ensino obrigatório em Portugal. As informações desses documentos estão organizadas de acordo com o ciclo e o ano de escolaridade e a componente do currículo. Dentro de cada ficheiro, as instruções atividades da sala de aula a cada turma, considerando as necessidades e qualidades individuais dos alunos, torna-se possível evitar planos de aula que consistam exclusivamente em “bateria de exercícios, cujo objetivo é permitir a tomada de consciência do novo conceito através da repetição e da mecanização” (Rodrigues *et al.*, 2021: 505). Ademais, essas ações estratégicas pretendem facilitar a planificação e a realização das aulas para que sejam alcançadas as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017).
- 11 “No caso do bilinguismo, a diversidade linguística manifesta-se através da presença em simultâneo de línguas diferentes, muitas vezes não aparentadas entre si e, normalmente, não reciprocamente inteligíveis. No bi-/pluridialeto, essa mesma diversidade resulta da convivência de diferentes variedades (sociais e/ou regionais) da mesma língua. Essas variedades, por regra, são mutuamente intercompreensíveis e representam um grau de afastamento menor do que aquele que se observa na distância entre línguas. A coexistência de línguas é aquela que corresponde ao facto de, numa escola portuguesa, encontrarmos alunos que são falantes nativos do português, do francês, do híndi-úrdu, do ucraniano e do kriel da Guiné-Bissau, p. ex., usando estas línguas nos seus contextos familiares e trazendo-as também para a escola (durante a aula, em atividades desportivas, quando falam entre si, etc.). A coexistência de variedades da língua é aquela que consiste em, também numa escola portuguesa, p. ex., encontrarmos alunos que usam expressões diferentes para significar o mesmo objeto (“guarda-chuva”/“chapéu de chuva”, “paragem de autocarro”/“parada de ônibus”), uns que tratam o professor por “professor” ou “senhor professor” e outros que usam a forma “você”, uns que pronunciam “vou” como [vo], outros como [bow]...” (Veloso, 2023).
- 12 Um dos princípios das provas nacionais de avaliação externa de aprendizagens escolares é o anonimato. As provas são corrigidas manualmente por professores da disciplina após a

- garantia de anonimato. Em escolas mais pequenas, a indicação da variedade do português pode ajudar a identificar o autor da prova.
- 13 No entanto, a escrita de Agualusa, cuja mãe era professora de português, contém escassos aspetos do português de Angola. Um percurso de escolaridade voltado ao português normativo da metrópole também se verifica na escrita de muitos outros autores lusófonos.
- 14 A partir dos anos 1920, conforme Ribeiro (1992), se intensificou a defesa de que era preciso modernizar a educação brasileira, incorporar a educação das massas populacionais na pauta governamental e traçar uma política nacional de educação (Ribeiro, 1992).

# —REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência para a Integração, Migrações e Asilo (2024). *Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira*. República Portuguesa. Consultado a 28 de maio de 2024, em <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/5080088730-1711376788/plano-estrategico-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira-marco-2024.pdf>
- Agência para a Integração, Migrações e Asilo (s.d.). *Cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA)*. Aprendizagem da Língua Portuguesa. Consultado a 28 de maio de 2024, em <https://aima.gov.pt/pt/a-aima/aprendizagem-da-lingua-portuguesa/cursos-de-portugues-lingua-de-acolhimento-pla/a-quem-se-destinam-os-cursos-de-pla>
- Avelar, M. (2022, 30 de outubro). *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades mas a língua é a mesma, senhor presidente Jair Bolsonaro. Falamos português*. O Globo. Consultado a 29 de maio de 2024, em <https://oglobo.globo.com/blogs/capital/post/2022/10/mudam-se-os-tempos-mudam-se-as-vontades-mas-a-lingua-e-a-mesma-senhor-presidente-jair-bolsonaro-falamos-portugues.ghtml>
- Batalha, J., Cardoso, A., Costa, A. L., Rodrigues, S., & Sebastião, I. (2023a, 27 de janeiro). Teachers' beliefs on language variation [Comunicação oral]. *IV International Conference on Teaching Grammar*. Universitat de Valencia, 25-27 de janeiro.
- Batalha, J., Cardoso, A., Costa, A. L., Rodrigues, S., & Sebastião, I. (2023b, 30 de julho). Language variation: challenges and opportunities from teachers' beliefs [Comunicação oral]. *5th Eduling Biannual Meeting: Grammar teaching and learning: challenges and opportunities*, 29-30 de julho, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha.
- Cameira, C., Azevedo, A., Maceda, D. & Andrade, A. (2022). *Mensagens 8 – Português 8º ano. Texto Editores*.
- Castro, I. (2013). Formação da língua portuguesa. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (eds). *Gramática do português, vol. I* (pp. 7-14). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conselho da Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Conselho da Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Correia, M. (2021, 22 de novembro). *Falar "brasileiro" ou falar "americano", eis a questão*. Diário de Notícias. Consultado a 29 de maio de 2024, em <https://www.dn.pt/opiniaofalar-brasileiro-ou-falar-americano-eis-a-questao-14339508.html/>
- Correia, M. (2024, 3 de junho). *E ainda bem! Os desafios da variação do português*

- contemporâneo*. in Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/e-ainda-bem/4162> [consultado em 03-06-2024]
- Costa, F., Bom, L., Jorge, N. & Magalhães, V. (2024). Variação da língua de natureza social [vídeo]. *Livro aberto – português 9º ano*. Porto editora. Consultado a 24 de maio de 2024, em <https://app.escolavirtual.pt/lms/playerstudent/resource/4892011/?se=&seType=&colId=23065721&bkId=27201004>
- Decreto-Lei n.º 139/2012 (2012, 5 de julho). Diário da República: série I, n.º129, pp.3476-3491. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12900/0347603491.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018, 6 de julho). Diário da República: série I, n.º129, pp.2918-2928. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018, 6 de julho). Diário da República: série I, n.º129, pp.2928-2943. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Despacho n.º 30/2007 (2007). Diário da República: série II, n.º 154, pp.22853-22854. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2007/08/154000000/2285322854.pdf>
- Despacho Normativo n.º 7/2006 (2006, 6 de fevereiro). Diário da República: série I-B, pp.903-905. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2006/02/026b00/09030905.pdf>
- Direção Geral de Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>
- Direção-Geral da Educação (2014). Português Língua não Materna: Linhas de trabalho para a Educação Pré-Escolar. Lisboa. Ministério da Educação. Consultado a 3 de junho de 2024, em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/3\\_linhas\\_de\\_trabalho\\_educacao\\_pre-escolar\\_plnm.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/3_linhas_de_trabalho_educacao_pre-escolar_plnm.pdf)
- Direção-Geral da Educação (s.d). *Aprendizagens essenciais. Currículo*. Consultado a 29 de maio de 2024, em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-o>.
- Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos. 1º ano | 1º ciclo do ensino básico. Português*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_1o\\_ano\\_1o\\_ciclo\\_eb\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf)
- Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos. 7º ano | 3º ciclo do ensino básico. Português*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/portugues\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018c). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos. 8º ano | 3º ciclo do ensino básico. Português*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/portugues\\_3c\\_8a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos. 9º ano | 3º ciclo do ensino básico. Português*. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/portugues\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2023). Português Língua Não Materna. Currículo Nacional. Consultado a 29 de maio de 2024, em <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>
- Duarte, I. (1997). Ensinar gramática: para quê e como? *Palavras*, n.º 11, pp. 67-74.
- Durães, M. (2021, 5 de maio). *Os brasileiros “têm meia língua portuguesa”? Quando as palavras são motivo de discriminação*. Consultado a 29 de maio de 2024, em <https://www.publico.pt/2021/05/05/p3/noticia/brasil-lingua>

- portuguesa-palavras-sao-motivo-discriminacao-1961161
- Henriques, J. G. (2022a, 31 de julho). *Professores querem regra clara sobre variante brasileira em exame de Português*. Público, pp.12-13.
- Henriques, J. G. (2022b). *Professores querem grupo para discutir aceitação de variedades de português em exames*. Público.
- Henriques, J. G. (2024, 25 de maio). “*Volta para a tua terra!*”: como as escolas respondem ao racismo. Público. <https://www.publico.pt/2024/05/25/sociedade/noticia/volta-terra-escolas-respondem-racismo-2091706>
- [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Instituto de Avaliação Educativa. (2021). Variedades do Português na avaliação externa. *Palavras em linha*, 4, 87-88. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/133/121>
- Leiria, I.; Queiroga, M. J., & Soares, N. V. (2006). *Português Língua Não Materna no currículo nacional. Orientações nacionais: perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Leya educação (s.d.). *Variação histórica e história da língua portuguesa* [vídeo]. Aula digital. Consultado a 24 de maio de 2024, em <https://auladigital.leya.com/share/dc53b3b4-ba3a-483f-9d98-8b69e428a871>
- Martins, G. O. (2017). Prefácio. In Direção Geral de Educação, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. Disponível em:
- Neto, C. M., Guimaráes, L., Brochado, L., Amaral, R. M & Nunes, S. (2021). *Entre Nós 7*. Areal Editores.
- Oliveira, (2023). Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2023. 1ª ed. (Imigração em Números – Relatórios Anuais 8). Observatório das Migrações | Alto Comissariado para as Migrações.
- Paiva, A. M., Meireles, B. O., Almeida, G. B., Junqueira, S. G. (2021). *Palavra-chave - Português 7º ano*. Porto Editora.
- Portaria n.º 184/2022 da Presidência do Conselho de Ministros, Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2022, 21 de julho). Diário da República: série I, n.º140, pp. 2-4. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2022/07/14000/0000200004.pdf>
- Rodrigues, S. V. (2017). O ensino do português nas primeiras décadas do século XXI. Vol I. In A. Canelas et al. (Eds.). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*. Vol. II. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, S. V.; Viegas, F. & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática: Percursos que se criam, caminhos que se trilham. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, especial, 499-533.
- Seabra, T; Cândido, A. F., e Tavares, I. (2023). Atlas dos alunos com origem imigrante. *Quem são e onde estão nos ensinos básico e secundário em Portugal*. Observatório das Desigualdades e Escola de Sociologia e Políticas Públicas (ESPP)
- Sim-Sim, I; Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação.
- Veloso, J. (2023). Educação pluridialectal no ensino do português: variedade e inclusividade. Comunicação apresentada no XXXII Encontro Anual da AULP. São Tomé e Príncipe.
- Veloso, J. (2007). Variação dialectal e sociolectal na aula de Português língua materna. Algumas reflexões e sugestões metodológicas. In Rosa Bizarro (Org), *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 262-268). Porto: Areal Editores.





# POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DE LÍNGUA NO BRASIL

Marcelo Alessandro Limeira dos Anjos  
Maria Aldetrudes de Araújo Moura

No Brasil, o acesso à educação foi, durante muito tempo, um privilégio de poucos, de um grupo restrito, composto pelos integrantes do topo da pirâmide socioeconômica. O desenvolvimento de políticas educacionais, em nível nacional, começa a ser delineado no final da década de 1920<sup>1</sup>, mas a sua estruturação só se torna mais visível a partir 1948, quando foi criada uma comissão que trabalhou em torno de um anteprojeto que culminou no estabelecimento da Lei nº 4.024/61, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Além desta lei, há outras que também são importantes para a configuração do cenário da educação brasileira, como a Lei nº 5.692/71, cuja ênfase se volta para o ensino de 1.º e 2.º graus, e a Lei nº 9.394/96, que abrangeu da educação infantil à educação superior.

Neste Capítulo, pretendemos, em linhas gerais, apresentar alguns marcos legais que repercutiram no sistema educacional brasileiro e debater a respeito do suporte que a Linguística deu (e dá) ao ensino de Língua Portuguesa. Além disso, pretendemos destacar como diferentes campos da Linguística, sobretudo a partir dos anos 1980, têm sido usados no referido ensino e mobilizadas na elaboração de documentos oficiais relacionados à educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É relevante mencionar que, anteriormente à década de 1920, embora existisse certa regulamentação do ensino (por exemplo, através da Lei de Instrução Pública, de 1827, que determinou a

educação primária como responsabilidade das Províncias e a educação superior como responsabilidade do Governo Central, e da Reforma Rivadávia, de 1911, com foco no ensino fundamental e no superior), não havia uma articulação eficaz, por parte do Estado, voltada para a constituição de políticas públicas educacionais em nível nacional. Os primeiros passos nesse sentido ocorrem em meio às reformas estaduais, responsáveis pela criação de mais escolas e pela organização dos ciclos educacionais. Essas reformas ganharam consistência no final dos anos 1920 e seus resultados só ficaram mais explícitos em momentos posteriores (Abrucio, 2018).

Conforme Ribeiro (1992), a Constituição de 1934 possibilitou ao país vislumbrar essa política, uma vez que atribui à União a competência de estabelecer as diretrizes educacionais e de fixar o Plano Nacional de Educação. O texto constitucional garantiu a gratuidade do ensino primário e a tendência à gratuidade do ensino secundário (cf. art. 150, parágrafo único, alíneas a e b<sup>2</sup>). A Constituição de 1937, quanto à educação, manteve certos princípios da anterior e estabeleceu uma política escolar que fomentava o ensino pré-vocacional e profissional destinado às “classes menos favorecidas”, além de suscitar a colaboração entre indústria e sindicatos econômicos e o Estado (cf. art. 129<sup>3</sup>). Essas medidas, destaca Ribeiro (1992), denotavam uma orientação político-educacional voltada para uma formação de mão de obra que atendesse às novas funções abertas pelo mercado. A Constituição de 1946 não se diferenciava muito da promulgada em 1934, no que toca à educação, embora mais restrita no que concerne à gratuidade do ensino posterior ao primário (cf. cap. II – Da Educação e da Cultura –, art. 168, incisos II e III<sup>4</sup>).

De acordo com Saviani (2005), considerando as transformações (políticas, econômicas e sociais) no país, a partir de 1930, percebe-se, na esfera educacional, uma mobilização em defesa da escola pública. Em referência à regulamentação da educação básica, o autor destaca que isso se deu nos anos 1940, através das “leis orgânicas”, conhecidas como “Reformas Capanema”, que interferiram nos ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946):

Por essas reformas o Ensino Primário foi desdobrado em Ensino Primário Fundamental, de quatro anos, destinado a crianças entre 7 e 12 anos, e Ensino Primário Supletivo, de dois anos, que se destinava a adolescentes e adultos que não haviam tido a oportunidade de frequentar a escola na idade

adequada. O Ensino Médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional se subdividiu em industrial, comercial e agrícola, além do curso normal que mantinha interface com o secundário (Saviani 2005: 33-34).

Nota-se, a partir das reformas que pesquisador aponta, a formação de um quadro marcado pela constituição de um sistema unificado, o qual deveria promover a todos uma educação comum, independentemente de origem e condição socioeconômica, e pelo dualismo na política educacional, já que, na reforma do ensino secundário, ficou estabelecido que o seu objetivo era a formação das “elites condutoras”. Desse modo, pode-se inferir que o objetivo do ensino técnico se voltaria para a formação do “povo conduzido”. Esse dualismo, conforme Saviani (2003: 34), “se expressou de forma rígida, pois apenas o ensino secundário dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas as carreiras do ensino superior. O ensino técnico só dava direito de acesso às carreiras correspondentes ao mesmo ramo cursado pelo aluno”. Assim, para ingressar em uma área diferente, o aluno precisava recomeçar o ensino médio e cursar todas as séries do ensino secundário ou do ramo técnico específico associado à carreira de nível superior desejada (Saviani, 2005).

No plano geral da educação, se observa a articulação de dois movimentos: um voltado para o estabelecimento de uma legislação para todo o sistema educacional e o outro para a ampliação da escolarização. Em relação ao primeiro, Ribeiro (1992) declara que, em 1948, um anteprojeto de lei foi encaminhado à Câmara Federal e, depois de passar por exames das comissões parlamentares e muito debates, finalmente ocorreu a promulgação da Lei nº 4.024/61, ou seja, a LDB/61. No que respeita ao segundo, conforme Soares e Galvão (2005), mesmo que não fosse uma questão nova no país, a discussão em torno da escolarização para os diferentes segmentos populacionais (especialmente para as pessoas que não tiveram oportunidade de entrar na escola na “idade certa”) ganhou impulso com os movimentos de educação e de cultura popular, nas décadas de 1950 e 1960. No início dos anos 1960, se vislumbra certa inserção de diferentes grupos socioeconômicos na escola.

A promulgação da LDB/61 causou impacto no ensino, implementou algumas mudanças, mas não alterou essencialmente

a estrutura da educação básica, que continuou dividida em ensino primário (composto por quatro anos escolares e obrigatório a partir dos 7 anos de idade, cf. art. 26 e 27) e ensino médio (ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangendo os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino pré-primário e primário, cf. art. 34). A partir dessa LDB, foi possível o aproveitamento de estudos. Dessa forma, por exemplo, quando um aluno migrava de um curso técnico-profissional para outro, não era mais necessário recomençar o ensino médio e cursar todas as séries do ramo técnico específico para o qual se transferiu (cf. art. 41).

No que diz respeito à educação superior, Sugiyama (2020) menciona que um dos reflexos da LDB de 1961 foi o estabelecimento do *currículo mínimo do curso de Letras*, em 1962. O pesquisador informa que, além de reconhecer as distintas formas de organização do ensino superior que existiam no Brasil, essa LDB criou a Comissão Federal de Ensino, “órgão responsável por regular, fiscalizar e autorizar o funcionamento dos cursos superiores, e, ainda, responsável por criar os currículos mínimos para os cursos de graduação” (Sugiyama, 2020: 92). No que reporta ao curso de Letras, a criação dos currículos mínimos ocorreu com a aprovação do Parecer 283/62, de Valnir Chagas, que tornou obrigatória a disciplina de Linguística nos cursos de Letras (Sugiyama, 2020).

Sobre o *currículo mínimo de Letras*, Altman (1998: 115) ressalta que “a resolução de 1962 surpreendeu a comunidade acadêmica com pouquíssimos professores formados em Linguística. Atuavam na área apenas Mattoso, Rodrigues e Francisco Gomes de Matos”. As implicações dessa obrigatoriedade teriam desdobramentos relevantes para os estudos da linguagem no país, como a necessidade de professores com formação em Linguística; a expansão dessa disciplina nas grades curriculares de Letras em diferentes regiões do país e, anos mais tarde, a institucionalização da Linguística, não como disciplina curricular do curso de Letras, mas como área de especialidade acadêmica, fato que, inevitavelmente, contribuiu para a profissionalização do linguista. É no escopo dessa especialidade que se desenvolvem diferentes correntes teórico-metodológicas, como é o caso da Sociolinguística, da Semântica, da Análise do Discurso, da Linguística Textual, entre outras, especialmente a partir de 1970. Esse momento de entrada da Linguística no cenário acadêmico do Brasil parece anunciar uma característica marcante dessa área no Brasil: a de ter o aparato teórico-metodológico mobilizado para ensino de língua. Sobre a questão, se pode citar, conforme Faraco (2007), o texto programático de Aryon Dall’Igna

Rodrigues (1925-2014), intitulado “*Tarefas da linguística no Brasil*” (1966), que já havia incluído o ensino de português como uma das temáticas com que a Linguística brasileira deveria se ocupar, principalmente a denominada Linguística Aplicada. A partir desse contexto, se vislumbra a intervenção da Linguística e o uso seu suporte para a constituição de uma pedagogia de língua materna.

No texto em questão, Aryon Rodrigues (1966), além de ter destacado o baixo rendimento no ensino de português, enfatizou a relevância da formação docente e a necessidade de que os professores fossem conscientizados sobre a diversidade linguística regional do país, a diferença entre a língua utilizada pelos alunos e a ensinada pela escola e a heterogeneidade linguística dos grandes centros, nos quais as diferenças linguísticas relacionadas à estratificação social e a procedência geográfica eram mais visíveis. Para o pesquisador, esse tipo de conscientização, imprescindível para uma programação mais acertada do ensino de português bem como para a elaboração de materiais didáticos mais adequados à realidade linguística das diferentes regiões do país, poderia ser propiciada aos educadores através do desenvolvimento de investigações linguísticas.

No plano sociopolítico-educacional, informa Gregolin (2007), a ditadura impulsionou a chamada “democratização do ensino”. A inserção de alunos com distintos perfis socioeconômicos na escola propiciou que a heterogeneidade linguística começasse a ser considerada no ensino. Além disso, esse momento coincide com a entrada da Linguística nos cursos de Letras, evento que promoveu o embate entre concepções que compreendiam a língua em perspectivas diferentes: de um lado, o viés da homogeneidade, defendido pela gramática normativa, do outro, o da heterogeneidade, defendido pela Linguística e suas especialidades.

Segundo Saviani (2005), com o início da ditadura militar, em 1964, o ensino brasileiro foi reorientado. A nova situação exigiu adequações que provocaram mudanças na legislação educacional. O governo não propôs uma nova LDB e optou por “ajustar” a organização do ensino ao novo quadro do país. O ajuste foi realizado mediante a promulgação da Lei nº 5540/68, relativa às Normas de organização e ao funcionamento do ensino superior e à sua articulação com a escola média, e da Lei nº 5.692, ou seja, a LDB/71, relacionada às Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus.

Essas reformas na legislação educacional, na concepção de Ferreira Jr. e Bittar (2008), estão diretamente relacionadas ao modelo econômico implantado a partir de 1964. Tal modelo

se refere à modernização do capitalismo brasileiro, decorrente das demandas científicas e tecnológicas exigidas pela sociedade urbano-industrial. Nesse momento, a tecnocracia começou a tomar forma no país: se estabeleceu um governo de técnicos, tendo como base a centralização do Poder Executivo e pautando as questões administrativas no primado da economia sobre os aspectos políticos, sociais, educacionais etc. Percebe-se, portanto, a inclinação em transformar o Estado em um “modelo” de grande empresa, gerenciada por tecnocratas<sup>5</sup> que absorvem funções políticas. São esses tecnocratas que implementaram, no sistema educacional, a ideologia da “teoria” do capital humano<sup>6</sup> como necessária para aumentar a produtividade econômica. No contexto geral de crescimento ensejado pelo Brasil, a educação, para seguir a lógica dos interesses capitalistas, foi pensada como um instrumento a serviço da racionalidade técnica, com o desígnio de tornar exequível o slogan “Brasil Grande Potência”.

No campo educacional, expõem Ferreira Jr. e Bittar (2008), a tarefa que se erigiu concerne à criação de um sistema nacional de ensino que, pautado nos aparelhos estatais, possibilitasse estabelecer a organicidade entre a educação e o aumento da produtividade econômica nacional. No plano geral da educação básica e média, impunha-se a universalização do ensino, que não foi efetivado até a atualidade, e, de modo específico, um currículo que enfatizasse o ensino de matemática e ciências naturais. No que tange ao ensino superior, havia a previsão de ampliar as vagas para os cursos ligados às profissões tecnológicas.

Como consequência da nova legislação, na educação superior, pontua Lira (2010), nota-se um momento marcado pelo aumento da produtividade dos recursos materiais e humanos. O pesquisador defende que a reforma universitária

Procurou conciliar a racionalização das estruturas através da compressão de investimentos e a democratização do ensino. O objetivo era diminuir a pressão sobre a universidade, em linhas gerais a reforma foi um assunto de gabinete, o próprio presidente decretou o início dos trabalhos depois de uma comissão mista (MEC-USAID), fazendo uma análise cujas recomendações não foram colocadas a público e nomeou um grupo de trabalho de dez pessoas (Lira 2010: 263).

Desse modo, prossegue o autor, não ocorreu um debate aberto sobre a reestruturação do ensino superior. Professores e estudantes,

que eram os mais interessados no tema, não tiveram participação ativa, não puderam efetivamente contribuir para “redesenhar” o cenário do mencionado nível de ensino.

No que toca à educação básica, a nova legislação reestruturou o ensino de primeiro grau, o qual passou a ter duração de oito anos, e o de segundo grau, com duração de três anos. A partir disso, se iniciou a distinção entre terminalidade ideal ou legal, correspondente à escolarização de onze anos, e a terminalidade real, relacionada à antecipação da formação profissional de forma a assegurar que todos, até mesmo os que não concluíssem o primeiro grau, saíssem da escola preparados para atuar profissionalmente (Saviani 2005).

Com a reformulação das leis, segundo Soares (2002), a educação, conforme os objetivos e a ideologia do momento político, foi posta a serviço do desenvolvimento. A língua, no panorama desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser tida como instrumento para tal desenvolvimento. No que se relaciona ao ensino de português,

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 (Soares 2002: 169).

Diante disso, as concepções de língua como sistema, predominante no ensino de gramática, e como expressão estética, prestigiada no ensino de retórica, de poética e, depois, no estudo de textos, foram substituídas pela noção de língua como comunicação (Soares, 2002). Assim, os objetivos do ensino de língua “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” (Soares, 2002: 169). Desse modo, já não se tratava mais do estudo *sobre a* ou *da* língua, mas de desenvolver o *uso* da língua. Muitas mudanças são notadas: os textos utilizados na escola já não são selecionados somente por critérios literários, mas também pela



intensidade de sua presença nas práticas sociais; há a ampliação do conceito de “leitura”, uma vez que se passa a usar textos verbais e não-verbais; a linguagem oral – anteriormente adotada em exercícios da oratória, posteriormente tangenciada nas aulas de português – volta a ser valorizada, mas com foco para a comunicação no cotidiano. Resultante disso, o ensino pautado na gramática normativa foi minimizado (Soares, 2002).

Tendo como base o panorama destacado acima, explica Faraco (2008), se observa que, em boa parte dos livros didáticos, a gramática cedeu espaço a conceitos relativos à teoria da comunicação. Mesmo tendo um lugar somente acessório nos programas oficiais e nos livros didáticos, o ensino de gramática permaneceu presente nas escolas – “até mesmo por inércia porque, tradicionalmente, sempre se identificou, no Brasil, o ensino do português com o ensino da gramática” (Faraco, 2008: 187) –, sem que houvesse interesse em uma renovação crítica. Carente de sustentação filológica e/ou linguística mais substancial, esse ensino continuou inalterado, limitado, nada funcional. Permaneceu pautado por uma confusão entre descrição e norma, e, no discurso da escola, passou a ser justificado por ser um conteúdo cobrado nos exames de acesso à universidade (justificativa presente até a atualidade) (Faraco, 2008).

Ainda na esfera da legislação educacional, ressalta Gregolin (2007), a Lei n.º 5.692/71 expressou, no documento *Guias Curriculares*, uma orientação relacionada ao ensino de português que juntava questões tradicionais da gramática normativa com ideias da teoria da comunicação. Além disso, na base das propostas presentes no documento mencionado, existia a junção de conceitos do Estruturalismo e do Gerativismo americanos. É possível inferir as dificuldades que os docentes enfrentaram para compreender e colocar em prática uma proposta de ensino que contemplava ideias concernentes à gramática normativa, às teorias formalistas e à teoria da comunicação. Na visão de Gregolin (2007), o discurso autoritário e repressivo daquela época impediu o debate profícuo sobre os *Guias*. Como consequência, difundiu-se uma resistência, por parte de muitos professores, ao uso de teorias linguísticas. O silenciamento “das motivações que acompanharam a introdução das ideias da teoria linguística, nesse primeiro momento, levou a vários equívocos no ensino de língua, a resistências à introdução de novas ideias em um campo dominado pela gramática normativa” (Gregolin 2007: 65). Apenas com a abertura política, foi possível discutir publicamente os diversos problemas que afetavam a educação e as teorias linguísticas que poderiam subsidiar o ensino de língua.

A expansão da rede pública de ensino possibilitou um maior acesso à escola por parte de diferentes grupos socioeconômicos. Decorrente desse fato, houve uma mudança expressiva da clientela escolar, sobretudo nas instituições públicas (cf. Gregolin 2007; Marra & Milani 2008; Moreira & Silva 2015). Convém destacar que a entrada desse novo público no sistema educacional, embora não seja o único fator, se constituiu como proeminente para a inserção do aparato teórico-metodológico da Linguística, Sociolinguística, Linguística Textual e outras especialidades como uma espécie de suporte ao ensino de língua no Brasil (cf. Soares, 2002; Gregolin, 2007; Marra & Milani, 2008).

Para Gregolin (2007), a “democratização do ensino” propiciou que diferentes classes socioeconômicas fossem atendidas pelo sistema educacional. “Assim, se antes havia a predominância de alunos que vinham das classes letradas, agora a heterogeneidade linguística entra na sala de aula (e os professores de língua portuguesa têm de conviver com as variedades linguísticas)” (Gregolin 2007: 62). Como efeito, se instaura uma crise no ensino de língua, já que os docentes não foram preparados para lidar com a diversidade linguística do novo público (Marra & Milani 2008), composto por muitas pessoas pertencentes às camadas mais baixas da pirâmide social, cujos usos linguísticos eram do *português brasileiro popular*. Em se tratando de alunos migrantes ou filhos de migrantes, tais usos, em decorrência da história social da língua no país, provavelmente tinham características marcadamente rurais.

Nesse momento de mudança do público escolar, a academia foi convocada para dar suporte aos problemas educacionais relacionados ao ensino de língua (Moreira & Silva 2015). Conforme Ilari (2005), o Estruturalismo criou condições para se entender que os empregos linguísticos dos novos alunos, distintos das variedades cultas e do padrão preconizado pela escola, possuíam estrutura, história e condições de uso. Esse fato foi relevante para o reconhecimento de que o modelo de língua que a escola tentava impor era bem diferente dos usos reais, mormente, de grupos populacionais que foram historicamente marginalizados.

Sobre a utilização do aparato da Linguística para o ensino, Faraco (2007) informa que, além do já referido texto de Rodrigues (1966), era possível observar, na década de 1970, diretrizes e proposições metodológicas de linguistas nas discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa. Ao exemplificar, o pesquisador destaca a proposta de Eurico Back (1923-2003), que, baseado em uma certa concepção de linguagem e ensino, “articulava, em seu livro *Prática de*

*ensino de língua portuguesa* (1971), todo um roteiro metodológico para o desenvolvimento de atividades orais, de leitura, de escrita e de domínio de uma variedade mais formal da língua” (Faraco, 2007: 22).

Outra publicação feita por linguistas, nesse mesmo *clima intelectual*, foi o texto *Competências Básicas do Português* (1977), trabalho resultante de uma pesquisa encomendada a Miriam Lemle (1937-2020) e a Anthony Julius Naro (1942-) e patrocinada pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e pela Fundação Ford. A agenda contemplada se desenvolveu tendo como base a língua falada por jovens e adultos que integraram o MOBRAL no Rio de Janeiro. De acordo com os autores, a pesquisa objetivou “verificar pontos de diferenciação entre a variedade de língua portuguesa falada por esse grupo social [os mobaralenses] e as variedades de língua escrita nas quais almejam eles adquirir competência” (Lemle & Naro, 1977: 1). Essa obra de cunho didático-pedagógico pretendeu ainda oferecer alternativas metodológicas para o ensino de língua, uma das temáticas em voga na época e objeto de interesse dos linguistas, assim como sugestões de elaboração de material didático que possibilitasse o desenvolvimento da leitura e a apropriação da *norma culta*. No desenvolvimento do referido texto, os autores utilizaram o suporte da Linguística, Psicolinguística, Teoria Gramatical e Sociolinguística.

Os primeiros anos da década de 1980, período conhecido como “de abertura política?”, foram marcados por algumas mudanças na sociedade brasileira. No que se refere ao campo educacional, em consonância com Soares (2002, 2010 [1986]), Gregolin (2007), Marra & Milani (2008) e Mattos e Silva (2016), essa “abertura” propiciou repensar e discutir o ensino da língua portuguesa.

De acordo com Geraldi (2015: 382), “o lento e gradual processo de redemocratização tem seu marco inicial mais explícito na eleição de governadores de 1982, cujos resultados levaram aos executivos estaduais grande número de governadores procedentes do campo democrático”. Com eles, ressalta o autor, foram para as secretarias de educação professores universitários e outros profissionais comprometidos com a educação e empenhados com o processo de formação continuada de docentes.

Mattos e Silva (2016) declara que problemas diversos da sociedade brasileira começaram a ser debatidos publicamente e um dos que se destacava “era formulado como a incapacidade dos jovens estudantes brasileiros no uso da língua portuguesa” (Mattos e Silva 2016: 229). Considerando que o ensino de português foi (e,

em muitos casos, é) pautado em uma *norma* lusitanizante, que desconsidera os usos correntes, as mudanças existentes no interior do português brasileiro e a história social da língua, entende-se que essa “incapacidade” dos alunos não se refere à utilização da língua portuguesa, mas ao uso da “*norma* padrão, idealizada, estacionada no passado, compendiada em gramáticas normativo-pedagógicas” (Mattos e Silva, 2016: 229, grifo nosso), que se constituiu como a privilegiada no ensino escolar.

É importante salientar que, em decorrência da mudança do perfil socioeconômico dos alunos, um dos problemas que se destaca no ambiente educacional era definir o que a escola poderia/deveria fazer para minimizar o conflito linguístico que nela se originou, pela diferença entre a cultura e os empregos linguísticos desse novo público e a cultura e os empregos linguísticos que sempre foram valorizados e privilegiados no ensino (Soares 2010 [1986]; Geraldi *et al.* 1996). O referido conflito

Tornava inadiável uma mudança de orientação e de qualidade no trabalho escolar de modo geral e em especial no ensino da língua, o que só seria possível a partir de uma revisão das práticas e valores instituídos e legitimados para a área e da busca de novos paradigmas teórico-metodológicos capazes de responder às novas necessidades e desafios socialmente colocados (Geraldi *et al.* 1996: 311)

Diante disso, a década de 1980 deflagra um amplo processo de revisão e questionamento do ensino que vigorou até aquele momento, tendo como base a reconceptualização de objetivos, pressupostos e procedimentos didáticos. Esse processo se relacionou tanto à crise do ensino quanto à possibilidade de usar as teorias emergentes das ciências linguísticas e das teorias do conhecimento que estavam em pleno desenvolvimento no país. Nesse panorama, a Linguística, que desde o período anterior já dava suporte ao ensino, passou a ter presença mais marcante ainda em diferentes iniciativas de mudança das práticas de ensino de língua (Geraldi *et al.* 1996).

Para Soares (2002), o contexto desse momento foi caracterizado pela incorporação “aplicada” das ciências linguísticas ao ensino da língua portuguesa. A pesquisadora enfatiza que, possivelmente, a contribuição dessas ciências

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 linguística, mais tarde, a sociolinguística, ainda mais recentemente, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a análise do discurso, só nos anos 1980 essas ciências chegam à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna. E são várias as interferências significativas delas na disciplina Português, todas ainda em curso (Soares 2002: 171, grifo da autora).

A Linguística, ao empreender estudos de descrição do português escrito e falado, trouxe “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” (Soares, 2002: 172). Essas concepções promoveram um diferente entendimento do papel e da função da gramática no ensino de português, assim como da natureza e dos conteúdos de uma gramática com finalidade didática, que deve considerar a língua escrita e a falada. Além disso, as pesquisas do sistema fonológico do português, e seu cotejo com o sistema ortográfico, tem propiciado uma reformulação do conceito e dos processos de aprendizagem da língua escrita (Soares, 2002).

Nessa década, ocorreu a elaboração das propostas curriculares, em São Paulo, através de um debate frutífero entre as secretarias de educação, os assessores universitários e os professores da educação básica (Geraldini 2015). De acordo com Faraco (2017), essas propostas de reformulação curricular foram elaboradas por linguistas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tais propostas da rede paulista serviram de modelo para “reformulações semelhantes em vários outros Estados. Seus pressupostos e concepções desaguararam, depois, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, decorrentes da LDB de 1996 (Lei 9394/96) e, de certa forma, vem orientando a elaboração da BNCC, prevista no PNE [...]” (Faraco, 2017: 18).

Segundo Gregolin (2007), as referidas propostas, fundamentadas nas teses da Sociolinguística, promoveram uma discussão mais consistente da heterogeneidade e da diversidade linguística no ensino. Ao propor o estudo das variedades linguísticas, dos níveis da linguagem, da relação entre o oral e o escrito, se colocou em xeque o imaginário de homogeneidade linguística. Como reflexo da defesa de um ensino que considere a variedade linguística e que deve, portanto, ser pautado na descrição e não na prescrição, se intensificaram as críticas à gramática normativa, à “problemática

de sua natureza histórica e política – a exclusão que ela realiza do sujeito, da historicidade, da variedade. Isso afeta profundamente o ensino de língua” (Gregolin, 2007: 67). Diante disso, pontua a autora, “ensinar” a língua passou a requerer, quanto à gramática normativa, uma visão crítica sobre essa gramática, considerando o seu papel, como instrumento de “preservação” de um padrão de língua, e as suas implicações pedagógicas, quando utilizada no ensino.

Na visão de Soares (2002), nesse momento histórico, as ciências linguísticas promoveram um debate que tratava das diferenças entre as variedades usadas pelos alunos e o modelo de língua que a escola pretendia ensinar nas aulas de português. Tal questão demandou tanto um novo posicionamento dos professores, diante das variedades linguísticas, quanto “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 definindo esses novos conteúdos e nova metodologia” (Soares, 2002: 172, grifo nosso).

Ainda sobre as ciências linguísticas, esclarece Gregolin (2007), no final da década de 1980, a Linguística Textual entra no debate escolar, com abordagens que destacam a importância da textualidade: “a ideia de que a língua existe concretamente nos textos que circulam em nossa sociedade vem propor que se observem as estruturas textuais, que nosso olhar se volte para a língua viva no texto [...]” (Gregolin, 2007: 68). A partir disso, propõe-se que as atividades de leitura, produção de textos e gramática devem convergir, organicamente, em atividades centradas nos textos e não em questões gramaticais (Gregolin, 2007).

Conforme Soares (2002), a Linguística Textual tem defendido, quanto à concepção da natureza e da função gramática para fins didáticos, que o trabalho gramatical não se restrinja “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.)” (Soares, 2002: 172). A Linguística Textual possibilitou à disciplina Língua Portuguesa novas formas de tratar o texto e, por conseguinte, a oralidade e a escrita em sala de aula.

A incorporação das mencionadas teorias ao ensino de língua foi fomentada por professores de diferentes áreas da Linguística, comumente vinculados a programas de pós-graduação, que se propuseram a desenvolver pesquisas que intentavam oferecer alternativas para melhorar o quadro do ensino-aprendizagem de

Língua Portuguesa no Brasil (Marra & Milani, 2008).

No que respeita ao contexto geral do país nos anos 1980, é importante mencionar que, naquele momento de redemocratização, promulgou-se a nova Constituição Federal, em 1988. Nesse documento, a educação, assegurada como direito de todos e dever do Estado e da família, foi concebida com a finalidade de promover o integral desenvolvimento do indivíduo, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (cf. art. 205<sup>8</sup>). Para o ensino fundamental, se estabeleceu a fixação de conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nas esferas nacional e regional (art. 210). Quanto ao ensino médio, se determinou a progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade desse nível de ensino (cf. art. 208, inciso II<sup>9</sup>).

Em conformidade com Saviani (2005: 37), essa Constituição “consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados”. Segundo o pesquisador, no seio da comunidade educacional, surgiu um projeto de uma nova LDB, cuja característica mais proeminente consistiu em libertar a política educacional da política reducionista, possibilitando superar as descontinuidades características da história da educação no país. Contudo, a interferência governamental impediu esse projeto de ir adiante e, em seu lugar, se aprovou a proposta do senador Darcy Ribeiro (1922-1997), mais flexível aos interesses do governo.

Nos anos 1990, segundo Sugiyama (2020: 133-134), a Linguística “foi convocada a atuar na construção de propostas para o ensino de Língua Portuguesa. Os agentes responsáveis pelas mudanças da estrutura curricular também estavam envolvidos nos debates sobre a relação da Linguística na formação de professores”. Essa situação ratifica a ideia de que a Linguística tem contribuído para o ensino de língua no país, seja por meio de um suporte teórico, metodológico ou aplicado.

Em 1996, foi promulgada a Lei n.º 9.394, a qual estabeleceu normas para o sistema educacional, da educação infantil à educação superior. Tal lei passou a regular a educação básica e a superior, já que, anteriormente, os aspectos fundamentais do sistema educacional eram regulados por diferentes leis, como já exposto.

Nessa nova legislação, a estrutura básica anterior da educação foi mantida, mas a nomenclatura do ensino de 1º e 2º graus foi alterada e essas etapas passaram a ser denominadas, respectivamente, de ensino fundamental e ensino médio. A lei em

pauta representou um avanço em termos de políticas públicas, já que considerou a educação escolar indígena, ao estabelecer que as aulas em comunidades indígenas fossem realizadas em suas respectivas línguas maternas (cf. art. 32, § 3º). Havia a previsão de que a União elaborasse o Plano Nacional de Educação, “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (art. 9º, inciso I), o que só ocorreu em 2001. Para Saviani (2005), esse Plano se constituiu como importante para diagnosticar a educação no país, estabelecer metas e prever recursos relacionados ao financiamento da educação, o qual se destacava como um dos aspectos mais importantes da política educacional do país<sup>10</sup>.

No panorama educacional, como resultado do advento do neoliberalismo no Brasil, Geraldi (2015) relata que surgiu a necessidade de medir a qualidade da escola e, conseqüentemente, a implantação das avaliações de larga escala. No nível superior, os resultados dessas avaliações poderiam indicar aos empregadores onde se formavam os melhores, e no nível da educação básica, além de apontar as melhores escolas, poderiam também evitar os “desperdícios” de dinheiro público com uma educação de baixa qualidade. Para o autor (2015: 383), “foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”.

Os PCN (1998) se constituem como diretrizes para o sistema educacional, cuja função é orientar e assegurar a coerência dos investimentos na educação, “socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual” (PCN, 1998: 13). Levando em consideração as mudanças que ocorreram no país, relativamente à discussão de questões educacionais nos anos 1980, há, nesse documento, o reconhecimento não apenas do papel relevante da parceria entre as secretarias de educação e os professores da educação básica e da superior no diagnóstico dos problemas educacionais, mas também da contribuição que o ensino de português recebeu das ciências da linguagem (como a Psicolinguística, Sociolinguística, Pragmática, Análise do Discurso, entre outras). Esse viés ratifica o impacto que essas ciências tiveram sobre o estabelecimento de práticas pedagógicas e didático-metodológicas no ensino de Língua Portuguesa.

O reflexo das diferentes teorias linguísticas sendo utilizadas no ensino foi observado nas propostas dos PCN (1998), que



consideraram as perspectivas discursiva e sociointeracionista como proeminentes para subsidiar o ensino de língua (Gregolin 2007), nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN + Ensino Médio (2000) (Marra & Milani, 2008) e, mais recentemente, na BNCC (Geraldi, 2015).

De modo geral, se percebe que as diferentes teorias linguísticas incorporadas ao ensino de língua têm contribuído, por exemplo, para repensar as concepções de língua e de linguagem; o tratamento da diversidade linguística em sala de aula; o papel que o ensino da gramática deve ter na escola; a importância de desenvolver a oralidade e a escrita; e efetivação de estratégias adequadas para implementar o uso dos diferentes tipos e gêneros textuais.

Especificamente no que tange à circulação de teorias linguísticas que subsidiam o ensino de língua, concordamos com o posicionamento de Gregolin (2007), a qual destaca que “há uma espécie de descompasso entre as formulações teóricas nascidas das pesquisas universitárias e que aparecem nos documentos oficiais e a aplicação dessas teorias nas salas de aula” (Gregolin, 2007: 70). É importante que o entendimento dessas teorias mobilizadas no ensino e nos documentos oficiais não fique circunscrito ao interior das universidades. É preciso debatê-las e assegurar que os professores da educação básica tenham conhecimento delas e possam utilizá-las da melhor forma em sala de aula.

Nas duas primeiras décadas do século XXI, houve a promulgação da Lei nº 10.172/2001, que aprovou o PNE 2001-2011, e da Lei nº 13.005/2014, a qual aprovou o PNE 2014-2024. Ademais, ocorreu a divulgação da BNCC, prevista pela Constituição de 1988 (art. 210, § 1º e 2º), pela LDB/96 (art. 26) e pelo PNE, e criada para nortear a elaboração de currículos escolares em nível nacional (Mendonça, 2018).

O PNE 2001-2011 foi elaborado com os objetivos de elevar o nível da escolaridade; melhorar a qualidade do ensino ofertado em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e democratizar a gestão do ensino público. As prioridades do PNE 2001-2011 estão sumarizadas a seguir:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. [...] 2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o

concluíram. [...] 3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. [...] 4. Valorização dos profissionais da educação. [...] 5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino [...] (Brasil, 2001: n.p.).

De acordo com o que foi estabelecido nesse PNE, era preciso, para melhorar o sistema educacional brasileiro, a ampliação do tempo de escolarização da população; a possibilidade de uma formação mínima para o exercício da cidadania e usufruto do patrimônio cultural; a erradicação do analfabetismo, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida dessa erradicação; a ampliação de vagas nos diferentes níveis de ensino, com possibilidade de educação profissional complementar à educação básica; investimentos para a formação inicial e continuada dos docentes, garantias de melhores condições de trabalho e de salários; desenvolvimento de sistemas integrados que possibilitassem avaliar os diferentes níveis e modalidades de ensino, com o objetivo de instrumentalizar a gestão educacional no desenvolvimento de ações para melhorar o ensino.

O PNE 2014-2024, de certo modo, se estabelece como uma espécie de continuidade com o PNE 2001-2011. O novo Plano apresenta como objetivo maior articular os entes federados na elaboração de políticas públicas que sejam capazes de melhorar, de modo equitativo e democrático, tanto o acesso quanto a qualidade da educação no país. Assim, o PNE 2014-2024 estabelece como diretrizes: erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; superar as desigualdades educacionais, dando destaque à valorização da cidadania e à erradicação da discriminação; melhorar a qualidade da educação; formar para o trabalho e para a cidadania; promover o princípio da gestão democrática da educação pública; estabelecer a meta de aplicação de recursos públicos na educação, de modo a assegurar o atendimento das necessidades de expansão, com qualidade e equidade; valorizar os profissionais da educação; e promover os princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Em ambos os Planos, a educação é compreendida como um direito à cidadania, em consonância com a Constituição de 1988, e vislumbrada como um fator que pode minimizar as desigualdades sociais. Relativamente ao cumprimento do ensejado no PNE, é relevante salientar que a concretização de objetivos, metas e diretrizes tão abrangentes exige uma articulação eficaz entre os diferentes

setores da sociedade, questão que se coloca como complexa, tendo em conta o panorama sociopolítico, histórico e educacional do país e as dificuldades de execução de políticas públicas para atenuar os problemas de ordem diversa do sistema educacional.

Sobre a BNCC, Mendonça (2018) declara que o processo que antecedeu o encaminhamento desse documento normativo ao Conselho Nacional de Educação (CNE) foi anunciado como democrático, ou seja, se divulgou a ideia de que houve um amplo debate, no qual se considerou efetivamente as propostas de diferentes setores da sociedade (como escolas, especialistas da educação, gestores, professores etc.) para a formação de um currículo nacional comum. Entretanto, a participação desses setores, no debate em torno da organização do texto da BNCC, foi bem inferior à participação observada na elaboração de outros documentos oficiais, a exemplo da LDB/96, dos PCN (1998) e do PNE. Para o autor, esse é um dos pontos que tem sido duramente criticado por especialistas de diferentes áreas.

Em referência à área de Língua Portuguesa, Geraldi (2015: 385) afirma que a BNCC “mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo”. Consoante Geraldi (2015), essa concepção é tributária dos estudos da Linguística da Enunciação (permeada por perspectivas advindas da Análise do Discurso), especialmente das proposições enunciativas de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), de quem também se adotam, para os documentos oficiais de ensino, as concepções sobre gênero. Desse modo, se percebe uma continuidade nas concepções de linguagem entre os PCN e a BNCC. Para o pesquisador, a BNCC avança na especificação das práticas de linguagem em diversos campos de atuação, o que tende a tornar mais acessível propostas para o ensino de língua preconizadas desde os PCN. Entretanto, o documento, aparentemente, falha na quantidade de gêneros textuais que deve ser ensinada no ciclo da educação básica. O número é excessivo e inviabiliza um trabalho adequado para que o aluno compreenda as condições efetivas de emprego desses gêneros.

É válido enfatizar que a BNCC, como um documento normatizador dos currículos no país, desempenha papel relevante na definição dos conhecimentos que devem ser mediados na para promover uma educação de qualidade. Cumpre salientar, também, que a BNCC desponta como uma tentativa de responder aos desafios contemporâneos do cenário educacional brasileiro, ainda marcado pela dificuldade de universalizar a educação básica, pelos altos

índices de analfabetismo e analfabetismo funcional, pelo baixo desempenho (seja em avaliações escolares ou nas de larga escala) e pelos problemas de acesso e permanência ao/no sistema escolar.

Em um país cujos índices de analfabetismo funcional são altos, quase 30% da população entre 15 e 64 anos, e a alfabetização proficiente tem sido alcançada somente por 12% da população compreendida na relatada faixa etária (INAF, 2018<sup>11</sup>), há muito a ser feito para que uma democratização real de acesso à educação seja efetivada. Contudo, não podemos deixar de reconhecer as melhorias na esfera educacional, como a expansão do sistema de ensino básico e superior, o aumento da escolaridade e a atenuação do analfabetismo funcional. Mesmo assim, é necessário repensar as políticas públicas em termos da universalização efetiva, minimamente, da educação básica e da promoção de um ensino que possibilite a formação plena do indivíduo não apenas para atender às demandas do mercado de trabalho, mas principalmente para atuar criticamente na sociedade em que vive.

- 1 A partir dos anos 1920, conforme Ribeiro (1992), se intensificou a defesa de que era preciso modernizar a educação brasileira, incorporar a educação das massas populacionais na pauta governamental e traçar uma política nacional de educação (Ribeiro, 1992).
- 2 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em 15 de setembro de 2023.
- 3 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em 15 set. 2023.
- 4 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em 15 set. 2023.
- 5 Os pesquisadores defendem que a política educacional, durante a ditadura, foi pautada em uma ideologia tecnicista que funcionou como um “invólucro mistificador” do projeto governista “Brasil Grande Potência”. Para tanto, os chamados tecnocratas, que atuavam em diferentes esferas do governo, tiveram papel relevante. “Os tecnocratas são os *experts* (técnicos) responsáveis pela aplicação das novas tecnologias na administração do poder de Estado, ou seja, das técnicas empregadas no âmbito das ações governamentais com o objetivo de se alcançar a eficiência na racionalização dos recursos financeiros aplicados nos vários setores das políticas estatais. Na ciência política, ‘o governo dos tecnocratas’ é denominado de ‘tecnocracia’” (Ferreira Jr., Bittar, 2008, p. 351).
- 6 A constituição da “teoria” do capital humano, conforme Frigotto (2010 [1995]), ocorreu nos Estados Unidos, nos anos 1950, no grupo de estudos do desenvolvimento coordenado Theodore William Schultz (1902-1998). Nessa teoria, “a ideia-chave é

- de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção” (*ibidem* p. 44). Isto é, a concepção de capital humano é relacionada a um nível/ grau de educação e qualificação que – tendo como indicativo uma certa quantidade de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos – deve funcionar como potencializador da capacidade de trabalho e produção. Desta conjectura, se desenvolve a noção de “que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual” (*ibidem*, p. 44). Em países latino-americanos e de Terceiro Mundo, segundo o autor, foi rápida disseminação de tal “teoria” como promotora da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, e entre os indivíduos.
- 7 Esse período de transição política, isto é, do regime militar para o da democracia liberal, de acordo com Codato (2006), foi iniciado pelo governo militar, não pelos civis, ainda que estes tenham influenciado de modo decisivo. Essa transição teve caráter conservador e houve um “continuísmo do mesmo grupo no poder após 1985, ainda que às custas de seu transformismo político; nem o fato de que todo o processo de reforma tenha sido dirigido e executado pela mesma associação de políticos profissionais e gerais autoritários” (Codato, 2006, p. 99). Assim, apesar de o regime militar não estar mais à frente do governo brasileiro, o interesse do novo grupo político que ascendeu ao poder não trouxe grandes modificações econômicas ou sociais para a maior parte da população brasileira.
- 8 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 28 de setembro de 2023.
- 9 A Emenda Constitucional n.º 14, de 1996, alterou o inciso II do artigo 208 e estipulou a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”.
- 10 Para Saviani (2005), na política educacional brasileira, ao longo do século XX, é possível observar três momentos distintos: o primeiro (1890-1930) se vincula ao protagonismo dos estados na função de tornar viável a oferta de escolas primárias, enquanto à União compete a tarefa de regular o ensino secundário e superior. O segundo (1931-1961) se pauta no protagonismo da União que objetiva regulamentar, em todo o país, o ensino, acionando o ideário pedagógico renovador; e o terceiro (1961-2001) “corresponde às iniciativas para unificar a regulamentação do ensino tendo como referência uma concepção pedagógica produtivista” (Saviani 2005: 30).
- 11 O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), iniciativa da Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro, foi criado em 2001. O INAF adota cinco níveis na classificação quanto à alfabetização: *analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente*. Informações disponíveis em: <https://alfabetisomfuncional.org.br/>. Acesso em 15 set. 2023

# —REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altman, C. (1998). *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. Humanitas.
- Brasil. (2017). *Base nacional comum curricular*. MEC.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso: 25 abr. 2024.
- Brasil. (2001). *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso: 22 mar. 2024.
- Brasil. (1971). *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso: 20 set. 2023.
- Brasil. (1968). *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso: 20 set. 2023.
- Brasil. (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso: 20 set. 2023.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso: 20 set. 2023.
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais*. MEC/SEF.
- Codato, A.N. (2005). Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. *Revista de sociologia e política*, 83-106. Em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/yMwgJMTKNWTwGqYtZMZcPhM/abstract/?lang=pt>. Acesso: 25 de abril de 2022.
- Faraco, C.A. 2017. Gramática e ensino. *Diadorim*, 19 (2), 11-26. Em: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2017v19n2a14443>. Acesso: 01 maio 2024.
- Faraco, C.A. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. Parábola.
- Faraco, C.A. (2007). Por uma pedagogia da variação linguística. In: Corrêa, D.A. Corrêa (Org), *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino* (pp. 21-50). Parábola.
- Ferreira Jr., A.; Bittar, M. (2006). A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, 27, 1159-1179. Em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/>. Acesso: 22 maio 2022.
- Frigotto, G. (2010[1995]). *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. Cortez.
- Geraldi, J.W. (2015). O ensino de língua portuguesa-e a Base Nacional Comum Curricular. *Retratos da Escola*, 9 (17). Em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661>. Acesso: 01 maio 2024.

- Gregolin, M.R.F.V. (2007). O que quer. In: D.A. Corrêa (Org.). *A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino* (pp. 51-78). Parábola.
- Ileri, R. (2005). O Estruturalismo Linguístico: alguns caminhos. In: F. Mussalim, A.C. Bentes (Orgs.), *Introdução à Linguística III: Fundamentos epistemológicos*. 2.ed. (pp. 53-91). Cortez.
- Lemle, M.; Naro, A. (1977). *Competências Básicas do Português*. Mobral e Fundação Ford.
- Lira, A.T.N. (2010). *A legislação de Educação no Brasil durante a ditadura Militar (1964-1985): um espaço de disputas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Em: <https://app.ufl.br/riuff/handle/1/24560>. Acesso: 30 de março de 2022.
- Marra, D.; Milani, S. (2008). A Sociolingüística na sala de aula de língua portuguesa: uma investigação historiográfica. In: *I SIMELP*. Em: <https://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/S1502.pdf>. Acesso: 30 mar. 2022.
- Mattos e Silva, R.V. (2016). Uma compreensão histórica do português brasileiro: velhos problemas repensados. In: S.A.M.S. Cardoso, J.A. Mota, R.V. Mattos e Silva (Orgs.), *Quinhentos anos de história linguística no Brasil*. 2.ed. EDUFBA.
- Mendonça, E.F. (2018). PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: M.A.S. Aguiar, Dourado, L.F. (Orgs.), *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. ANPAE.
- Saviani, D. (2005). A política educacional no Brasil. In: M. Stephonou, M.H.C. Bastos (Orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil* (pp. 30-39). Vozes.
- Soares, L.; Galvão, A.M.O. (2005). Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: M. Stephonou, M.H.C. Bastos (Orgs.), *Histórias e memórias da educação no Brasil* (pp. 257-277). Vozes.
- Soares, Magda. (2002). Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: M. Bagno (Org.), *Linguística da norma* (pp. 155-177). Loyola.
- Sugiyama Jr., Ê. (2020). *O ensino de língua no Brasil (1960-2010): efeitos do processo de institucionalização da disciplina na configuração curricular dos cursos de Letras e Linguística*. 2020. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Ribeiro, M.L.S. (1992). *História da educação brasileira: a organização escolar*. 12. ed. Cortez.
- Rodrigues, A.D.I. (1966). Tarefas da lingüística no Brasil. *Estudos Lingüísticos* (Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada), 1 (1), 4-15. Em: [http://biblio.etnolinguistica.org/rodrigues\\_1966\\_tarefas](http://biblio.etnolinguistica.org/rodrigues_1966_tarefas). Acesso: 15 set. 2023.







CAPÍTULO II

— ENSINO  
DE LÍNGUA  
E A LINGUÍSTICA:  
LIVROS CLÁSSICOS

# ENSINO DE LÍNGUA E A LINGUÍSTICA: CLÁSSICOS PORTUGUESES

José António Costa

A Linguística tem como objeto de estudo a língua, na sua pluridimensionalidade, constituindo, por isso, uma *ferramenta* absolutamente essencial à construção de práticas de ensino da língua informadas e pedagogicamente produtivas. Mas a relevância didática desta disciplina, e em particular da Linguística Aplicada (LA), não se define tanto pela natureza do objeto de estudo, ou das metodologias de investigação a ele associadas, antes pelas atitudes subjacentes, como evidenciava, em 2001, Fernanda Irene Fonseca, na “Apresentação” de A Linguística na Formação do Professor de Português, publicação que reúne os contributos de linguistas para uma reflexão aprofundada sobre a presença da Linguística nos conhecimentos e nas práticas dos docentes de língua:

O cerne de uma definição de Linguística Aplicada não será, pois, a identificação de um objecto de estudo, de um conjunto de conteúdos e de metodologias de investigação (...). Será antes a definição de um conjunto de atitudes, de modos de interpretar acacionalmente os conhecimentos sobre a linguagem e o seu funcionamento (Fonseca, 2001: 13).

É na interpretação dos conhecimentos sobre a linguagem e no seu reinvestimento pedagógico que assenta o *modus operandi* particular do linguista que atua na área do ensino da língua, procurando mobilizar as informações resultantes da investigação em vários cenários e quadros teóricos para a clarificação de problemas oriundos dos contextos e das práticas e colaborando, eventualmente, com didaticistas e professores na (tentativa de) resolução dessas questões.

Essa preocupação pedagógica terá estado na origem de livros e artigos científicos que, entre os anos de 1960 e de 1970, começaram a surgir em Portugal, pela *pena* de linguistas – que não o eram só – como Óscar Lopes ou Herculano de Carvalho. O professor de Coimbra plasmou, em *Teoria da Linguagem* (1967), reflexões desenvolvidas com e para os seus estudantes universitários, em que faz dialogar a opacidade e a transparência discursivas na apresentação de conteúdos linguísticos com finalidade pedagógica. O professor e ensaísta de Matosinhos publicou, em 1971, a *Gramática Simbólica do Português*, obra de reflexão sobre a língua com excursões didáticas, partilhadas, durante décadas, com estudantes e colegas de universidade, numa preocupação com a aprendizagem e os aprendentes que atravessou as gerações que estudaram (com) a *História da Literatura Portuguesa* (copublicada com António José Saraiva, sendo a primeira edição de 1955).

Neste subcapítulo, percorreremos estas e outras obras de referência no campo dos estudos em Linguística e ensino da língua em Portugal, mas evidenciaremos, igualmente, o contributo de vários investigadores em estudos, artigos, encontros e conferências para uma reflexão mais alargada sobre a relevância desta área científica na formação de professores de Português. Começaremos, contudo, por uma contextualização histórico-epistemológica desta profícua relação entre linguística e ensino. Embora apenas no terceiro *apartado* nos dediquemos aos livros clássicos publicados em Portugal, as vozes de alguns autores de referência ecoam desde as primeiras linhas deste texto.

# 1 ————— ENTRE A MODELIZAÇÃO E A PREOCUPAÇÃO TERMINOLÓGICA

O professor de língua contextualiza a sua ação pedagógica no quadro dos fins sociais da educação e dos mecanismos neurobiológicos, cognitivos e sociais subjacentes à aprendizagem, assumindo a função de transformar conhecimentos científicos em conhecimentos pedagógicos adequados ao público e às finalidades específicas da interação, questão que pauta “las relaciones entre el «área científica de la lengua» y los conocimientos pedagógicamente adecuados para conseguir una formación lingüística de los alumnos” (González Nieto, 2001: 37).

O contributo da Linguística para a Didática e para a formação docente é, assim, inegável, tanto mais que, ao contrário do que sucede com outras matérias, “en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, el uso lingüístico es a la vez objeto e instrumento de la interacción didáctica” (Camps, 1998: 40), ou mais precisamente, “a linguagem é não só o meio como igualmente o objecto” (Fonseca & Fonseca 1990: 23). Veremos, então, como se efetiva esse diálogo, considerando três aspetos fundamentais: a necessidade de articular especificidades da modelização em Linguística e em Didática, a interdisciplinaridade que define a matriz de ambas as disciplinas e a relação de inseparabilidade que se estabelece entre elas.

Numa obra fundamental a que voltaremos adiante, Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (1990: 32) identificam as funções básicas atribuídas à LA<sup>1</sup> no contexto do ensino da língua: “levantar o objecto do ensino”, desenvolver “as tarefas de selecção e organização dos materiais”, bem como definir os “objectivos do mesmo ensino-aprendizagem”. Sendo verdade que estas tarefas são, atualmente, desempenhadas maioritariamente pela Didática, a LA continua a colaborar nesse percurso, por exemplo, na área da Linguística Educativa ou Educacional, ramo proposto por Spolsky (1974: 554) e que tem como escopo “the interaction of formal education with language”. A sua atuação traduz-se na construção de modelos de descrição das línguas baseados em quadros teóricos diversos e diversificados e que informam os modelos pedagógicos adotados em diferentes níveis de ensino.

A modelização acompanha “la necesidad de realizar una transferencia, es decir, la transformación de los contenidos científicos en contenidos pedagógicos” (González Nieto, 2001: 55), tornando necessário definir à partida categorias para a análise, a

metodologia a utilizar e os conteúdos que os alunos devem aprender. Nem sempre a conexão entre modelos pedagógicos e modelos linguísticos se afigura fácil, pois Linguística e Didática operam de modos diversos.

A primeira emite conclusões provisórias (Camps, 1998) e, conseqüentemente, avança *por saltos*, enquanto a atuação didática não pode fazê-lo, porque envolve vários agentes educativos. Assim, os modelos pedagógicos tendem a privilegiar um único modelo linguístico e não o confronto de perspectivas diferentes (Camps, 1998). Os saberes em Didática são, ao contrário do conhecimento produzido em Linguística (sempre ancorado em autores, escolas ou correntes), despersonalizados e programáveis (Bronckart & Plazaola Giger, 1998) de acordo com as finalidades do ensino e o público-alvo. É, contudo, importante valorizar os contributos de diferentes áreas e *escolas* de investigação para o terreno da Didática.

No percurso de construção de modelos, a Linguística Educativa valoriza uma matriz interdisciplinar e humanista, num movimento que McCarthy (2001: 4) designa por “bi-directional accountability”: a Linguística Aplicada pode constituir-se como o terreno de aferição de algumas teorias linguísticas e da sua aplicabilidade (sem que tal signifique que essas teorias são elaboradas com o fim único da *aplicação*), que, por sua vez, servirão para avaliar as soluções encontradas. Esta perspectiva reforça a dimensão explicativa da Linguística e a sua relevância no território do ensino, no qual “debe perseguir prioritariamente la solución de los problemas planteados en la enseñanza de lenguas modernas” (Marcos Marín & Sánchez Lobato, 2008: 18).

A resolução de problemas envolve “una orientación o dimensión de la investigación lingüística, propia de todos los campos de estudio incluidos en las ciencias del lenguaje”, segundo a qual, “partiendo de marcos (teóricos) interdisciplinarios, persigue como objetivo la resolución de problemas (prácticos) derivados de la praxis lingüística, del uso lingüístico en que se concreta la capacidad humana del lenguaje” (Payrató, 1998: 24). Esta vocação *interventiva* da LA promove articulações interdisciplinares com as Ciências da Linguagem em em geral, mas também com a Metodologia, a Psicologia, a Pedagogia e a Sociologia, numa mudança paradigmática definida por Isabel Hub Faria (2012: 20):

A partir da segunda metade do século XX, já não se trata de observar o «linguista» que existe no filósofo, mas

sim de potenciar o filósofo que pode ou deve co-existir no linguista, ou o historiador, ou o sociólogo, ou o engenheiro, o físico ou o investigador em neurociências.

As práticas interdisciplinares da Linguística (com destaque para o seu *ramo* de aplicação ao ensino de línguas) fazem dela, no século XXI, uma disciplina central no quadro das Ciências da Linguagem, sendo, por isso, essencial equacionar a forma como *alimenta* as práticas educativas, porquanto os conteúdos linguísticos ensinados em aula não constituem a mera transposição dos conteúdos resultantes da investigação, ou seja, em termos metonímicos, *língua ensinada* e *língua descrita* não estabelecem uma correspondência direta.

Selecionámos o termo inseparabilidade<sup>2</sup> (Costa, 2016) para definir a complexa rede de relações que se estabelece entre a Linguística e a Didática (e, conseqüentemente, o ensino da língua), com a consciência de que o termo *aplicação*, cunhado na designação da própria área científica, se tem prestado a equívocos e polémicas. Tendo estado a Linguística Aplicada na génese da Didática, os primeiros anos de convivência entre ambas – e de emancipação da segunda face à primeira – ficam marcados por situações de anexacionismo (Puren, 2014) e de aplicacionismo (Alarcão, 2010). O alerta para este perigo emergiu não só na investigação em Didática (Puren, 2014; Alarcão, 2010; Galisson, 1997), mas também na própria Linguística (Fonseca, 2001), ao identificar efeitos nefastos da aplicação direta de modelos formais ao ensino.

Os avanços que a Linguística da Comunicação, a Sociolinguística, a Psicolinguística ou a Pragmática Linguística conheceram a partir da década de 60 foram importantes numa mudança de perspetiva, de tal modo que, “a mediados de los setenta, un concepto jerárquico y mecanicista de la aplicación va dejando paso a otro más matizado y a una lingüística aplicada teórica e interdisciplinar, junto a la práctica” (González Nieto 2001: 31). Sob a influência das teorias funcionalistas e comunicativas, a Linguística Aplicada procura tornar mais preciso o *escopo* do termo aplicação, que se encaminha no sentido de perceber que a língua é um complexo de variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas; informar a seleção, a organização e a apresentação dos materiais pedagógicos; compreender as coordenadas e os termos que configuram o ato verbal; e utilizar, no ensino, uma metalinguagem coerente e explícita (Fonseca & Fonseca, 1990: 25), de forma que ensinar uma língua seja encarado como “ensinar a comunicar, isto é, a desenvolver adequadamente e

a reconhecer e avaliar numa pluralidade de discursos, percorridos por uma multiplicidade de funções que em cada um se acumulam especificamente, uma pluralidade de actos, nos quais cada homem se define, se assume e assume o mundo, e se integra na práxis social” (Fonseca & Fonseca, 1990: 44-45).

Nesse sentido, outros autores têm proposto a revisão terminológica dessa relação, falando num processo de *implicação* (Fonseca, 1994b), ou seja, “uma reflexão teórica sobre a linguagem e seu funcionamento à luz dos avanços da Linguística e disciplinas afins” (Fonseca, 1994b: 115), que, contudo, segundo Puren (1997), não se liberta das conotações que marcam os anos anteriores, manifestando-se, assim, o autor francês “contre l’applicationnisme sous toutes ses formes, y compris la plus *soft*, celle de l’*implicationnisme*”.

Maria José Frias (2003: 308) utiliza um termo porventura mais equitativo, *coimplicação*, que, defende, “deve saturar a Didáctica desta área, as relações entre Linguística e Didáctica e os contributos da Linguística para a construção da teoria própria da Didáctica”, num espírito de simbiose e diálogo. A ideia de bidirecionalidade está igualmente presente no termo *aplicabilidade*, que novamente Fernanda Irene Fonseca (2001: 19) propõe, por se afastar do mecanicismo subjacente à noção de aplicação, evidenciando a “necessária actuação individual de um sujeito aplicador dotado de conhecimentos e capacidades que lhe permitem inserir-se num processo em aberto cuja efectivação realiza mediante escolhas conscientes”, o que pressupõe uma atuação consciente e fundamentada. A aplicabilidade “no es algo añadido, sino constituyente de la teoría” (González Nieto, 2001: 32), pressupondo a consciência das especificidades da *noção* de língua como objeto linguístico e como objeto didático, considerado no contexto particular do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao falarmos em *inseparabilidade*, temos em mente convocar a Linguística e a Didática, cada uma dentro do seu raio de ação, para a caracterização do processo de ensino e de aprendizagem de uma língua, para a resolução de problemas que nele ocorram, para a formação inicial e contínua de educadores e professores e para a definição de políticas de educação linguística e literária adequadas (Costa, 2016). O termo selecionado evidencia a relação de interdependência entre as duas áreas no ensino, enquanto afasta a ideia de anexacionismo e enfatiza uma afinidade que se verifica, desde logo, ao nível do objeto de estudo.

Essa colaboração cria condições, no ensino, para explorar e *dar a ver* “as virtualidades da língua, as propriedades lógico-



formais que permitem usos variados (em sincronia e diacronia), denotativos ou conotativos, reais, virtuais ou ficcionais, *plasmados* em discursos únicos e irrepetíveis, mesmo quando enquadrados e *moldados* por circunstâncias contextuais e históricas parcialmente comuns” (Costa, 2016: 60). Trata-se, assim, de uma “gama múltipla de utilizações da linguagem (em que está incluído o uso literário) [que] constitui um *continuum*, no interior do qual as diferenças se instituem como variações gradativas e não como fronteiras” (Fonseca, 2000: 40).

Em suma, a Linguística Aplicada, nessa relação privilegiada com o ensino da língua, poderá contribuir para uma visão de conjunto de vários modelos pedagógicos, que valorizem a pluridimensionalidade da língua e o pensamento crítico, uma vez que “provoking thought, above all, is what applied linguistics should be doing for their consumer audiences” (McCarthy, 2001: v), atitude que, aliás, será a matriz de qualquer aula de língua desde os primeiros anos de escolaridade.

## 2 ————— PROPOSTAS E AUTORES DE REFERÊNCIA

Situada epistemologicamente a reflexão sobre Linguística e ensino de língua, importa dar conta dos autores e dos livros que têm marcado esse percurso de décadas. Como escolher livros clássicos significa também excluir outras referências, a artigos ou autores, optámos por, numa secção de transição, evidenciar algumas das ideias que têm resultado dessa simbiose, dando lugar a vozes que, ao longo dos tempos, se têm afirmado nesse terreno da reflexão linguístico-pedagógica sobre a língua.

Em traços gerais, as propostas que esquematicamente apresentaremos trazem diferentes concepções de língua, de gramática e, por conseguinte, de ensino da gramática. Todas têm contribuído, de alguma forma, para enquadrar práticas de ensino produtivas, tanto na formação de professores, como na educação básica. Não as avaliaremos de forma exaustiva, apenas apontaremos traços gerais que as definem.

A língua pode ser encarada como um fenómeno mental, ou seja, uma faculdade, segundo a perspetiva generativista, ou como um

fenómeno social, isto é, uma atividade cultural, tal como a concebem autores ligados ao funcionalismo (Neves, 1997). Pode, ainda, ser analisada na sua interdependência com a cognição (Linguística Cognitiva) e com outros módulos cognitivos, como a atenção, a percepção e a memória (Faria, 1996; Silva, 1997; Mineiro, 2012).

O estudo sobre as línguas está, por isso, sujeito a ângulos de análise diferentes, que levam a perspetivá-las como “um objeto formal abstrato” (perspetiva formal) ou como “um instrumento de interação social” (perspetiva funcional), nas palavras de Maria Helena Neves (1997: 39). Aos fatores psicológicos, sociais e cognitivos convocados na definição de uma língua juntam-se aspetos de natureza espacial e temporal, que permitem assumi-la, com Clarinda de Azevedo Maia, como um “edifício pluridimensional” (Maia, 2003: 789), integrando os eixos diacrónico e sincrónico e, neste último, os aspetos diatópicos, diastráticos e diafásicos.

A dimensão funcional a que aludimos acima abre caminhos para o estudo dos textos e dos discursos (Linguística Textual e Discursiva), uma vez que “toute action langagière s’inscrit, on le voit, dans un secteur donné de l’espace social qui doit être pensé comme une formation sociodiscursive, c’est-à-dire comme un lieu social associé à une langue et à des genres de discours” (Adam 2005: 33).

Todas estas conceções se projetam numa conceção da língua como *objeto didático*, sendo importante construir “una definición del lenguaje que no se centre, exclusivamente, en las estructuras invariables de la mente o del cerebro” (van Lier 1995: 21), mas enfatize aspetos como a criatividade linguística, a eficiência, a dimensão comunicativa, a perspetiva discursiva e o pensamento crítico, tal como preconiza a Linguística Educativa<sup>3</sup>. A gramática da língua, entendida como uma “entité à la fois psycho-génétique et psycho-sociale” (Besse & Porquier, 1991: 10), constitui, assim, em simultâneo, o estudo sistemático das regularidades e das regras de funcionamento da língua, com fins descritivos ou normativos, e uma escola de pensamento particular.

A reflexão sobre a noção de gramática justifica-se, neste contexto, pelo facto de ser um tema que levanta dificuldades aos alunos no ensino<sup>4</sup> (Costa, 2008); aos docentes do Ensino Básico e Secundário, que sentem necessidade de consolidar e aprofundar informações de natureza gramatical e de atualizar os seus conhecimentos pedagógicos e científicos; aos investigadores na área do ensino, que desenvolvem estudos de diagnóstico e trabalhos de intervenção no âmbito dos conhecimentos e competências de alunos e professores do Ensino Básico; e às

entidades e instituições responsáveis pelo desenho de políticas educativas, que se organizam e articulam com os demais agentes educativos na definição de programas de ação e na uniformização da terminologia a utilizar em aula.

Quem investiga na área da Linguística assume esta preocupação, como veremos na secção seguinte, uma vez que a definição de gramática – e a explicitação de uma conceção particular de gramática – está presente em vários dos livros clássicos que seleccionámos para este capítulo. As diferentes abordagens terminológicas e pedagógicas da noção de gramática socorrem-se dos contributos das áreas da Linguística, procurando formular as questões que emanam do terreno e as hipóteses de resposta, no sentido de promover, no aprendente, o desenvolvimento das competências linguísticas na oralidade, na leitura, na escrita e na criação de uma progressiva autonomia discursiva (Alarcão, 2010).

Trata-se de contributos recolhidos nas teorias generativistas, funcionalistas, pragmático-discursivas, cognitivas, modulares e na sociolinguística variacionista. Como sublinha Ana Maria Brito (2010: 5), “a ‘divisão de trabalho’ entre as várias componentes da gramática continua a ser um importante problema teórico, o que, no fundo, corresponde a perceber qual a divisão de trabalho entre as várias componentes do conhecimento linguístico”.

O ensino da gramática adota, desde a Antiguidade Clássica, uma perspetiva normativa, seguida como forma de promoção do uso correto da língua, ou seja, o uso que cumpre as regras consignadas nas gramáticas normativas, de que, na tradição portuguesa, temos como exemplo a Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Celso Cunha e Lindley Cintra (1984). As prescrições constantes desta gramática baseiam-se num modelo histórico-literário de uso da língua e, a este propósito, Inês Duarte (2000: 42) recorda que foi “esta concepção instrumental, conservadora e normativa de gramática que maior influência exerceu no ensino da língua materna”.

Além da normatividade, podemos enunciar um conjunto de princípios que têm norteado o ensino da gramática nos últimos anos: a aplicabilidade do conhecimento gramatical (Costa, 2008); a valorização da reflexão metalinguística e da descoberta orientada (Duarte, 1998; Fonseca 1994a), voltando-se a língua sobre si própria, num “trabalho de explicitação e sistematização do conhecimento da língua” (Duarte, 1998: 112); a valorização da análise gramatical a partir dos textos/discursos (Fonseca, 1994), que são parte constitutiva da própria língua; a articulação entre gramática e cognição (Armanda

Costa, 2008); e a articulação entre gramática e aquisição da língua (Faria, 2008).

Estes princípios traduzem-se numa abordagem pedagógica multifacetada, sendo importante evidenciar que:

Não há pois ensino da língua que possa alhear-se quer do treino gramatical (em sentido amplo, e não apenas naquele restrito de morfossintaxe), quer do convívio com os chamados “bons autores”. O que deve ensinar-se é a língua e a sua aprendizagem não pode ser desligada nem das regras que regem o seu funcionamento, nem dos textos em que mais habilmente é usada (Duarte, 2010: 93).

As tendências pedagógicas de ensino da gramática oscilam, assim, entre uma perspetiva voltada para a língua como sistema (de regularidades) e a língua em uso. Daremos breve conta, agora, de três dessas perspetivas. No primeiro cenário enquadra-se o laboratório gramatical, proposta que Inês Duarte apresentou em 1992 sob a designação de oficina gramatical e como forma de dar resposta a uma necessidade de trazer para primeiro plano de novo “a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua como componente autónoma”, criando “múltiplas ocasiões para um trabalho laboratorial sobre a língua, desligado dos objectivos comunicativos com que a utilizamos como falantes” (Duarte, 1992: 165). A autora considera relevante que, além de o aluno poder refletir sobre as estruturas linguísticas, desenvolva, igualmente, as suas capacidades de investigação, adotando “métodos de trabalho característicos da investigação científica” (Duarte, 2008: 16).

Joaquim Fonseca (1988-89) é o primeiro autor a defender no contexto português uma pedagogia dos discursos. O objetivo não é partir do texto como pretexto para o ensino da gramática, mas explorar as coordenadas enunciativo-pragmáticas que caracterizam os usos linguísticos, pois “os discursos organizam-se, tanto ao nível microestrutural como ao nível macroestrutural, segundo princípios idiomáticos, próprios de cada língua” (Fonseca, 1988-89: 65).

Purificação Silvano e Sónia Rodrigues (2010) ensaiam não uma justaposição, mas uma combinação de estratégias. Partindo do conceito de unidade didática, as docentes consideram existirem vantagens nessa articulação: capacidade de mobilização de conhecimentos oriundos da deteção de regularidades e do treino para a produção/receção de discursos inscritos em determinadas situações comunicativas; a consciência da língua como objeto de conhecimento;

e a reflexão metalinguística como forma de aceder à “dupla vertente do conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos” (Silvano & Rodrigues, 2010: 282).

### 3 ————— LIVROS CLÁSSICOS

Esta é uma escolha pessoal, que apresentamos apenas na terceira secção deste subcapítulo, como se estivéssemos a tentar escapar à ingrata tarefa de, ao incluir uns, esquecer/excluir outros. Mas não escapámos. Por isso, além do percurso traçado na secção anterior, procurámos definir alguns critérios que tornassem esta *empresa* menos ingrata. Em primeiro lugar, qual o período a (não) considerar? Pareceu-nos equilibrado selecionar obras publicadas até ao ano 2000, criando uma margem de quase um quarto de século de distância e, conseqüentemente, de um distanciamento prudente e avisado.

Ao lado, atrás ou adiante das referências às oito obras selecionadas, há outras obras e autores que aparecem referidos de passagem e que poderiam também ter recebido um maior destaque. Algumas das publicações que recaíram nas nossas opções funcionam como *obras-símbolo*: de movimentos que marcaram décadas de profícuas relações entre Linguística e ensino da língua; de diferentes áreas de investigação dentro da Linguística e das Ciências da Linguagem e do modo como contribuem para a reflexão pedagógico-didática; de variadas origens geográficas e filiações académicas.

Nesta seleção, contam-se algumas gramáticas, de pendor descritivo, que, feitas por linguistas, permitiram trazer um renovado olhar sobre o fenómeno linguístico e o ensino da língua. As gramáticas descritivas surgem no séc. XX, no âmbito da investigação de base estruturalista, constituindo “descrições explícitas e sistemáticas das estruturas linguísticas” (Lopes, 1999: 184). As gramáticas descritivas assentam em pressupostos teóricos variados, ora de inspiração estruturalista, ora funcionalista, ora generativista, destacando-se, ainda segundo Ana Cristina Macário Lopes (1999), por não terem propósitos normativos, não utilizarem textos literários como fonte primeira, valorizarem os usos orais e sistematizarem as regularidades da língua.

Estes critérios são diversos daqueles que encontramos, por exemplo, na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (1984: XIV),

obra de referência para gerações de estudantes de língua portuguesa que, como assumem os seus autores, Celso Cunha e Lindley Cintra, constitui “uma tentativa de descrição do português actual na sua forma culta, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos”. Enquadra-se, portanto, nas gramáticas normativas da língua portuguesa, como acima vimos, constituindo, contudo, uma relevante e circunstanciada apresentação das variantes europeia e brasileira do português, feita por linguistas de renome no Brasil e em Portugal e retomada em numerosas reimpressões e edições.

Não seleccionámos publicações que constituam atas de eventos científicos, embora várias nos tenham servido de base para as sínteses e reflexões apresentadas ao longo do subcapítulo. Destacamos apenas uma, pelo seu carácter pioneiro. Realizou-se, em 1976, o I *Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português*, organizado pelo Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Centro de Linguística da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade de Coimbra e pelos Núcleos de Linguística das Universidades de Aveiro e do Minho. As atas deste Encontro constituem um repositório eloquente dos contributos da reflexão linguística, nos anos 70, ou, nas palavras dos seus organizadores, “uma útil contribuição para um aperfeiçoamento do ensino do Português, principalmente no Ensino Básico e Secundário” (p. VII das Atas), mas também o ponto de partida para “reformular em termos actualizados e realistas as formas e estruturas da investigação linguística em Portugal” (p. IX).

Nas nove secções das Atas, destacam-se artigos sobre o ensino do Português como língua materna ou como língua estrangeira, sobre contributos da Sociolinguística e da Psicolinguística para o ensino, sobre os programas de Português e manuais de ensino, articulação entre ensino secundário e ensino superior, formação docente, bilinguismo, alfabetização, ensino especial e interdisciplinaridade.

Também não destacámos publicações oficiais do Governo (Programas, Metas Curriculares...), mesmo que elaboradas por linguistas e contendo inegáveis contributos para o ensino da língua. Em todo o caso, permitimo-nos aludir, brevemente, à obra *A Língua Materna na Educação Básica*, lançada, em 1997, pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação. Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz desenvolveram um estudo destinado aos professores do Ensino Básico e Secundário, no qual identificam as competências nucleares e os níveis de desempenho esperados

em cada nível de ensino. Esta publicação identifica modos de concretização dos objetivos e de resposta às necessidades da educação básica no âmbito da língua materna, que se situam no desenvolvimento de competências de compreensão e expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. A apresentação dos níveis de desempenho por competência é precedida de um enquadramento teórico e de recomendações pedagógicas muito relevantes para a formação dos professores de língua materna.

Por fim, a identificação e apresentação das obras segue um critério cronológico relativamente, quando for o caso, à sua primeira edição, conforme pode verificar-se na Tabela I.

| AUTORES   | TÍTULOS   | ANO<br>PUBLICAÇÃO | PÚBLICO-ALVO  |
|---|---|-------------------|---|
| José Herculano de Carvalho  | Teoria da Linguagem: natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas | 1967              | Estudantes universitários   |
| Óscar Lopes   | Gramática simbólica do português: um esboço                                   | 1971              | Professores do 2.º CEB (Português e Matemática)                             |
| Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca                                    | Pragmática Linguística e Ensino do Português                                  | 1977              | Professores de LP   |
| Maria Helena Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte e Isabel Hub Faria        | Gramática da Língua Portuguesa  | 1983              | Estudantes universitários e professores de LP                               |
| Ivo Castro  | Curso de História da Língua Portuguesa  | 1991              | Estudantes do ensino superior   |
| Maria da Graça Pinto  | Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem                                     | 1994              | Professores de LP, pais e terapeutas  |
| João Andrade Peres e Telmo Mória  | Áreas Críticas da Língua Portuguesa   | 1995              | Amante da língua, professor ou estudante de Português, jornalista ou orador |
| Isabel Hub Faria, Emília Ribeiro Pedro, Inês Duarte e Carlos Gouveia (org.) | Introdução à Linguística Geral e Portuguesa                                   | 1996              | Docentes e estudantes do ensino superior na área da Linguística             |

Tabela I – Livros clássicos sobre Linguística e Ensino da Língua publicados em Portugal

Questões metodológicas levam-nos a separar em diferentes subcapítulos as publicações de autores portugueses e as de autores brasileiros. Contudo, algumas das obras selecionadas apresentam, como veremos adiante, bons e eloquentes exemplos de diálogo heurístico e hermenêutico entre a investigação conduzida em Portugal e a investigação desenvolvida no Brasil.

3.1 ————— TEORIA DA LINGUAGEM: NATUREZA DO FENÓMENO LINGUÍSTICO E A ANÁLISE DAS LÍNGUAS, JOSÉ HERCULANO DE CARVALHO [2 VOLUMES (1967 E 1968)]

A obra, pioneira nos contributos da Linguística para o ensino da língua, pela sua preocupação pedagógica, começou a ser preparada, segundo o próprio autor, em 1959-1960, no âmbito das aulas de Introdução aos Estudos Linguísticos, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra:

Tanto na sua origem como na sua forma actual, a sua finalidade, didáctica, é também, mas só em parte, a mesma: dirige-se aos estudantes universitários dos chamados cursos filológicos, mas pretende ao mesmo tempo atingir um maior círculo de leitores e, mais ainda talvez, satisfazer uma necessidade íntima do autor – a necessidade de saber (p. VIII).

O autor propõe-se “voltar ao princípio, pôr de novo em causa todos os métodos e todas as certezas científicas adquiridas e perguntar – e perguntar-se – mais uma vez ‘o que é a fala?’” (p. X), partindo de aqui para outras interrogações sobre a natureza do objecto que investiga e mostrando a “convicção de que, conhecida a essência do fenómeno linguístico, os métodos a escolher para a investigação (e para o ensino) decorrerão clara e naturalmente desse conhecimento” (p. X e XI).

Adotando uma metodologia interdisciplinar, Herculano de Carvalho recusa uma linguística puramente imanente, defendendo uma relação próxima com a Filosofia, mas também com outras disciplinas, como a Sociologia, a Psicologia, a Lógica. O seu objetivo não é encontrar a originalidade ou o ecletismo, mas a verdade (toda a parcela da verdade).

Nos 18 capítulos distribuídos por dois volumes, o autor aborda o objeto de estudo da Linguística como ciência; as propriedades e as funções da linguagem verbal; os sinais, no



âmbito da teoria geral da significação; o saber linguístico (presente em atos de fala e nos textos, um saber aprendido, individual e interindividual, pré-reflexivo, ou seja, usado intuitivamente, técnico e sistemático); os atos de fala; a sincronia e a diacronia; os planos da linguagem (fônico e significativo); questões de lexicologia e de morfologia.

### 3.2 ————— GRAMÁTICA SIMBÓLICA DO PORTUGUÊS: UM ESBOÇO (1971), ÓSCAR LOPES

Óscar Lopes anuncia, logo nas Palavras liminares do livro, o propósito de dar conta de “experiências de coordenação entre as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática ao nível do actual Ciclo Preparatório” (p. VII), concedendo uma “atenção alternativa a problemas teóricos de formalização linguística (...), embora os resultados de natureza especificamente pedagógica não possam caber neste livro e se destinem a outra publicação de conjunto” (p. VII), evocando, em certa medida, os limites entre a área de ação da Linguística Aplicada e a da Didática de Línguas.

A reflexão desenvolvida nesta publicação conduziria, desejavelmente, a uma cooperação entre o professorado das duas disciplinas, até então divorciadas, uma vez que toma como base experiências efetivamente concretizadas no terreno. Por isso, não constitui uma gramática formalizada, mas uma interpretação de certas construções fundamentais do Português à luz das teorias da área da Matemática, num momento de evolução da “linguística em fase de rápida formalização matemática” (p. IX).

As teorias em causa referem-se ao cálculo proposicional, à teoria de conjuntos, à teoria dos predicados quantificados, a certas estruturas relacionais, à topologia e à lógica modal. Com noções oriundas destas áreas, Óscar Lopes clarifica questões relativas a nomes próprios e comuns, relações lexicais, paradigmas flexionais, adjetivos, numerais, quantificadores, pronomes, determinantes, relações sintáticas, tempo, aspeto e modo/modalidade.

Apresenta as suas reflexões do geral para o particular, considerando as recomendações dos pedagogos para a “instauração da consciência gramatical, analítico-sintética” (p. 13), hierarquizando as várias unidades linguísticas: i) o texto e os seus parágrafos; ii) períodos e orações; iii) partes ou nexos intraproposicionais. A mobilização de vários conceitos provenientes da Matemática permite-lhe analisar várias questões linguísticas, sempre com a

preocupação de as direcionar para o ensino no que, nos nossos dias, se designa por 2.º Ciclo do Ensino Básico (10-12 anos).

Tomemos como exemplo os antónimos. Óscar Lopes relembra que “a disjunção e a complementaridade de conjuntos ajudam a compreender a noção, por vezes tão confusa” (p. 64), concluindo que os antónimos envolvem nomes pertencentes a conjuntos não apenas disjuntos, mas também complementares. Assim, em termos estritos, o antónimo de alemão nunca poderá ser francês ou inglês, mas sim “não-alemão”.

O autor confessa, assim, um “misto de insegurança modesta e estimulante, e de certo contentamento subjacente a todo o desânimo ou cansaço” (p. IX e X), admitindo a existência de erros que o motivam a fazer melhor. Contudo, se os seus objetivos se concretizarem, considera ser possível o professor de Português utilizar “de forma oportuna diagramas, símbolos e outros meios” (p. 269) de ajuda à criança no desenvolvimento da sua capacidade analítico-sintética; renovar a terminologia utilizada na descrição das orações e nos respetivos operadores (conjunções, preposições...) e refletir sobre as estruturas e usos da língua portuguesa de um modo mais sustentado, conforme pode ler-se no *Resumo* da obra.

### 3.3 ————— PRAGMÁTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DO PORTUGUÊS (1977/1990), FERNANDA IRENE FONSECA E JOAQUIM FONSECA

O livro começa não com um prefácio, mas com uma *Justificação*. Os autores, professores na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sentem a necessidade de clarificar as motivações desta obra verdadeiramente inovadora, decorrente da “necessidade de colaboração entre linguistas e professores de línguas” (p. 7), na sequência do contacto com professores a partir do já referido *I Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português* (1976): vontade de colaborar e dialogar, algo nem sempre conseguido até então, com responsabilidades de ambas as partes – os linguistas por dificuldade em tratar os assuntos de forma acessível e os professores por estarem apenas à espera de soluções prontas a aplicar.

“Somos contra a receitologia” (p. 8), afirmam os autores, enquanto sustentam que “só a teorização da prática da pedagogia de línguas à luz dos avanços da investigação linguística pode ser garantia de uma actuação didáctica fecunda e continuamente revivificada” (p. 9).

Além da Introdução e da Conclusão, a obra apresenta cinco capítulos, que correspondem a cinco temas axiais no diálogo entre Linguística e Ensino da Língua. A *Introdução* faz história ao situar a preocupação da Linguística com o Ensino nos anos de 1950 (em articulação com outras disciplinas), fixando princípios de base do ensino a partir de um estudo mais sistemático do fenómeno linguístico (prioridade da língua oral; progressão do mais simples para o mais complexo; busca de automatismos; exploração do uso contextualizado; uso das tecnologias, inspirado no ensino da língua estrangeira, com métodos audiovisuais). Defendendo que a renovação também é necessária em Portugal, debruçam-se, ainda, sobre a constituição da Linguística Aplicada como ciência, sobre a competência comunicativa, a dimensão pragmática da linguagem e respetivas implicações didáticas e sobre a análise pragmática do texto.

Esta obra constitui um marco na LA em Portugal, por aí se defender, pela primeira vez, “uma abertura da aula à pluralidade dos discursos” (p. 103) como forma de integração da escola na comunidade, constituindo um contributo essencial para evidenciar a dimensão formativa da aula de língua materna.

A linguística contribui para a “consciencialização, por parte do professor, dos objectivos específicos da sua função e da forma de actuação didáctica daí decorrente” (p. 145), sendo, por isso, de afastar a ideia de que o professor serve para veicular uma ideologia dominante, quando o seu papel é ensinar língua em todas as suas dimensões e promover a competência comunicativa dos alunos. Ensinar uma língua é, assim, fornecer ao aluno “na linguagem e pela linguagem os meios para que ele mesmo permanentemente a [uma visão do mundo] construa e (re)invente em liberdade” (p. 152).

#### 3.4 ————— GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA (1983), MARIA HELENA MATEUS, ANA MARIA BRITO, INÊS DUARTE E ISABEL HUB FARIA

As gramáticas descritivas surgiram, como acima referimos, num período marcado pelo pensamento estruturalista, mas uma das primeiras gramáticas descritivas do Português foi lançada nos anos de 1980 pela mão de quatro linguistas ligadas à escola generativista, trazendo um contributo fundamental para o modo como se encarava, no ensino, a reflexão sobre a língua. Mais do que uma mudança de objeto de estudo, trata-se de uma mudança de *atitude* face à análise das estruturas e dos usos linguísticos.

Maria Helena Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte e Isabel Hub Faria assumem, no *Prefácio* da segunda edição, o seu objetivo de “construir um instrumento para o estudo da língua portuguesa a nível universitário e que pudesse servir, simultaneamente, aqueles que ensinam Português” (Mateus *et al.* 1989: 8), modificando o ponto de vista prescritivo assumido até então na apresentação dos factos linguísticos e procurando construir “uma explicação satisfatória, uma generalização adequada, uma inter-relação entre os fenómenos”, apoiadas numa “investigação original” (p. 11) em Linguística.

A obra está organizada em quatro partes, sendo a primeira dedicada à variação linguística em Português, a segunda vocacionada para a descrição e explicação de particularidades semânticas e pragmáticas da língua, a terceira voltada para as questões sintáticas e a última para aspetos atinentes à fonologia e à morfologia. O seu carácter inovador fica bem patente nesta estrutura, que alarga a outros planos linguísticos além da *tradicional* morfossintaxe o estudo da gramática da língua. Esta estrutura foi revista e alargada na terceira edição da *Gramática da Língua Portuguesa*, publicada em 2003, na qual se autonomiza o estudo da morfologia e também se cria uma parte dedicada à língua em uso, contemplando aí as questões pragmáticas e textuais e acompanhando a crescente importância concedida a estes fatores no estudo da língua. Sónia Frota, Marina Vigário (fonologia), Gabriela Matos (sintaxe), Alina Villalva (morfologia) e Fátima Oliveira (semântica) juntaram-se à equipa inicial, contribuindo para a diversificação de perspetivas e para a especialização nos olhares sobre a língua.

Outras gramáticas descritivas se sucederam no panorama nacional, como, por exemplo, a de Mário Vilela, nos anos 90 do século XX, inspirada sobretudo na escola alemã e na escola inglesa, mas também no diálogo com o Brasil, em particular com Ingedore Koch. A obra adota uma vista larga sobre os usos da língua, contemplando a palavra, a frase, o texto e o discurso, correspondendo a uma parte da memória coletiva da língua.

### 3.5 ————— CURSO DE HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA (1991), IVO CASTRO

A renovação de perspetivas sobre o que descrever e explicar no âmbito da gramática da língua conheceu outros avanços nas décadas de 1980 e 1990 e a variação começou, igualmente, a surgir nas descrições gramaticais, como vimos na *Gramática da Língua*

Portuguesa acima apresentada. A variação diacrónica, em particular, suscitou um interesse crescente e, nesse contexto, surgiu o *Curso de História da Língua Portuguesa*, de Ivo Castro.

O linguista e professor da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) coligiu um conjunto de informações relativas à Linguística Histórica e à Geografia e à História da Língua Portuguesa, procurando evidenciar “a articulação lógica dos processos evolutivos” e demonstrar que “a língua portuguesa não é uma só”, desdobrando-se em usos numa escala social, regional e temporal (1991: 7). Inspirou-se nos contributos da linguística românica, do estruturalismo na sua vertente diacrónica e na sociolinguística, bem como nas obras previamente produzidas neste âmbito, designadamente as de Paul Teyssier, Lindley Cintra, Rosa Virgínia Mattos e Silva e Serafim da Silva Neto.

Colaborando com Rita Marquilhas e Léon Acosta, Ivo Castro elaborou esta obra tendo em vista os estudantes universitários de várias *cadeiras* herdeiras da Linguística Românica tradicional, com o propósito de neles desenvolver uma “atitude informada, actualizada e cívica perante a língua” (p. 263), assente no conhecimento das produções de vários outros autores da área, coligidas num volume de *Leituras Complementares* a este curso.

Essa preocupação pedagógica relativamente aos estudos do ensino superior é comum à coleção da Universidade Aberta de que a obra de Ivo Castro faz parte, simbolizando, no presente capítulo, esse conjunto de publicações que, a partir dos anos de 1990, têm acompanhado de forma próxima os estudantes (e docentes) em universidades e politécnicos.

### 3.6 ————— DESENVOLVIMENTO E DISTÚRBIOS DA LINGUAGEM (1994), MARIA DA GRAÇA PINTO

Professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto durante décadas, Maria da Graça Pinto tem desenvolvido investigação nas áreas da Psicolinguística, Neurolinguística, Linguística Aplicada ao ensino de línguas e ao estudo de questões linguísticas associadas a processos de envelhecimento, evidenciando um modo muito singular de olhar essa investigação:

Basta então considerar o objecto-linguagem como uma actividade viva resultante de um sujeito que lhe imprime marcas da sua existência enquanto locutor real, para se

poder falar de um estudo não só linguístico, mas já de ordem psicolinguística (Pinto, 1994: 12-13).

A obra *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem* constitui um dos muitos trabalhos em que a autora assume uma preocupação inequívoca com *saber viver a linguagem* (expressão que dá título a um outro livro que publicou ainda nos anos 90 e no qual se dedicou a problemas de literacia), logo desde a primeira parte, na qual equaciona o modo como a linguagem deve ser vivida pelo falante, sobretudo aquele que se encontra em processo de aprendizagem e de construção da sua consciência linguística, enfatizando particularidades da expressão e da compreensão verbais.

Na segunda parte, Maria da Graça Pinto coloca o foco sobre a forma como a criança constrói o objeto-linguagem, evidenciando as dificuldades sentidas, as habilidades implicadas na construção textual e os progressos no desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Na terceira parte, sinaliza “como objectivo tanto auxiliar a identificar com mais rigor distúrbios/perturbações da linguagem escrita e/ou oral (...), como fornecer ao leitor mais curioso (...) algumas informações suplementares respeitantes a outras patologias” (p. 10).

Estes propósitos são desenvolvidos a partir da exposição de inúmeras experiências com crianças, permitindo chegar, com exemplos concretos e direcionados, a educadores, professores, pais e terapeutas da fala. A obra constitui, igualmente, para quem se dedica a questões de investigação em línguas, um marco no âmbito dos procedimentos experimentais a adotar e dos referenciais teóricos a considerar em áreas como a linguagem oral, a linguagem escrita (particularizando aspetos atinentes à leitura e à escrita) e o sucesso escolar.

A preocupação com a *linguagem em ação* está presente nos vários trabalhos da autora e também em todas as obras da coleção *Linguística*, de que *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem* faz parte. Esta coleção, dirigida por Joaquim Fonseca, docente da FLUP, trouxe, entre 1993 e 2001, o contributo de vários autores aos estudos sobre as facetas da língua e as suas implicações no ensino.

### 3.7 ————— ÁREAS CRÍTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA (1995), JOÃO ANDRADE PERES E TELMO MÓIA

O pendor descritivo da atividade dos linguistas pode cumprir diferentes funções, sendo uma delas a clarificação de algumas regras impositivas da língua, que, pese embora o seu caráter arbitrário,

se inspiram em aspetos históricos, literários, culturais e sociais delimitáveis.

A língua constitui, assim, “um património de valor inestimável, factor de identidade cultural, de preservação e produção de valores que em muito transcendem a mera realidade linguística” (p. 13), como afirmam João Andrade Peres e Telmo Mória, no *Prefácio* da obra *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*, lançada, em 1995, para “o simples amante da língua, o professor ou o estudante de português, o jornalista ou o orador” (p. 16).

Os autores, professores na FLUL, assumem a existência de variedades na língua, de uma norma moldável ao longo dos tempos, mas também de desvios e erros, ou seja, “de realizações linguísticas – orais e escritas – que possivelmente nunca receberão de uma comunidade linguística o estatuto de construções regulares” (p. 13), o que justifica um trabalho inspirado, maioritariamente, nas leituras de jornais feitas pelos dois autores ao longo de vários anos, sendo, por isso, os jornalistas um dos destinatários desta publicação. Trata-se de um trabalho não isento de dificuldades, como assumem, desde logo porque a norma é flexível e sujeita a ajustes, motivando, assim, “uma leitura activa, interveniente e opinativa” (p. 14).

A *roupagem* linguística do tratamento de questões gramaticais avaliadas pela lupa da norma organiza-se em seis áreas críticas: estruturas argumentais, construções passivas, construções de elevação, orações relativas, construções de coordenação e concordâncias, “áreas da língua que manifestam sintomas de uma ‘crise’” (p. 16), ora por atravessarem processos de mudança em curso, ora por estarem sujeitas a desvios resultantes das dificuldades dos falantes. A análise plasmada nesta obra circunscreve-se a questões sintáticas, não deixando, contudo, de constituir fonte de consulta assídua para muitos utilizadores e estudiosos da língua portuguesa.

### 3.8 ————— INTRODUÇÃO À LINGUÍSTICA GERAL E PORTUGUESA (1996), ISABEL HUB FARIA, EMÍLIA RIBEIRO PEDRO, INÊS DUARTE E CARLOS GOUVEIA (ORG.)

A necessidade de docentes e estudantes do ensino superior “disporem, como referência bibliográfica de introdução (...) de textos em Português” constitui a principal motivação para a organização da *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, obra de referência nos estudos

linguísticos em Portugal, organizada por quatro docentes da FLUL e contando com textos escritos por 29 autores portugueses e brasileiros.

Tal como várias obras situadas no âmbito da Linguística e do Ensino da Língua, também esta procura reduzir “o esforço compreensivo à *interpretação* da informação veiculada na língua do leitor” (p. 11), quer sobre linguística geral, quer sobre linguística da língua portuguesa. Apesar de os estudantes universitários serem o público-alvo, também esperam os autores que a obra possa ser lida por professores, psicólogos, terapeutas da fala, sociólogos, técnicos de documentação, profissionais da comunicação e profissionais ligados à informática.

A obra assume a gramática como “um modelo do conhecimento da língua do falante-ouvinte representativo de uma dada comunidade linguística, reconhecendo-se-lhe várias componentes” (p. 14), que funcionam como base para a estruturação das diferentes partes desta *Introdução*. Relativamente à linguagem verbal, são apresentados aspetos biológicos e cognitivos, fonéticos e fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e comunicacionais, assumindo aqui a Linguística como uma disciplina que dialoga “com outras ciências e novas tecnologias, nomeadamente as ciências exactas, as ciências sociais e as ciências da saúde” (p. 20), situando-a em dois paradigmas: o das Ciências da Cognição e o das Ciências Humanas e Sociais.

Assim, além das dimensões acima enunciadas, existem capítulos dedicados às línguas de contacto, à variação linguística e à mudança, bem como às representações da linguagem verbal, aqui figurando, de forma relevante e premonitória da investigação nas décadas inaugurais do século XXI, as línguas gestuais ou línguas de sinais, cuja primeira gramática, para o português, surgira dois anos antes, da autoria de Maria Augusta Amaral, Amândio Coutinho e Maria Raquel Delgado-Martins.

Nas linhas finais deste subcapítulo, reafirmamos a consciência da incompletude desta seleção e o sentimento de insegurança não tanto face às obras apresentadas, mas às que terão ficado olvidadas. Procurámos, contudo, ao longo de três secções esboçar uma panorâmica do contributo da investigação em Linguística para a redefinição, reconcetualização e diversificação teoricamente sustentada das práticas de ensino da língua em Portugal e, desejavelmente, em outros quadrantes do mundo onde se estuda a língua portuguesa.



- 1 Para uma revisão das dimensões histórica e epistemológica da Linguística Aplicada, consultar, por exemplo, González Nieto (2001), Payrató (1998), Slama-Cazacu (1984) ou Fonseca e Fonseca (1990).
- 2 Inspirámo-nos em Fernanda Irene Fonseca (2000), que se refere à inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura, pela “coincidência dos objectivos a atingir” (Fonseca, 2000: 44), pela possível exploração das “amplas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotética com a língua” (Fonseca, 2000: 37) e pela “percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos” (Fonseca, 2000: 40) e da “gama múltipla de utilizações da linguagem” (Fonseca, 2000: 40).
- 3 Há, ainda, outras questões se levantam na definição de língua como objeto didático: a distinção entre *língua* *aprendida e língua ensinada*, a variedade linguística a ensinar e as dimensões culturais a valorizar no seu ensino. Para um aprofundamento destas questões, ver Costa (2016).
- 4 João Costa (2008) parte de um estudo efetuado junto de estudantes acabados de ingressar no Ensino Superior em Portugal para dar conta da precariedade que caracteriza o conhecimento gramatical dos alunos à saída do Ensino Secundário. As causas do problema situam-se no âmbito da formação inicial e contínua dos professores, na secundarização da gramática nas provas de exame, na instabilidade terminológica, nas metodologias de ensino seguidas e nas dificuldades de articulação entre o ensino da gramática e o desenvolvimento de outras competências.

# —REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA VV (1976). *I Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português*. Actas. Centro de Linguística das Universidades de Lisboa; Centro de Linguística da Universidade do Porto; Centro de Linguística da Universidade de Coimbra; Núcleos de Linguística de Aveiro e Braga.
- Adam, J-M. (2005). *La linguistique textuelle*. Armand Colin.
- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1 (1).
- Barbosa, J. M. (2008). O ensino do português. In C. Reis (Org.). *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 183-186). Ministério da Educação.
- Barros, C. (1997). História da Língua/Ensino da Língua. *Línguas e Literaturas, Revista da Faculdade de Letras*, XIV, 81-98.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier/Didier.
- Brito, A. M. (2010). Da “arte” à ciência: o caminho da Gramática. In A. M. Brito (Org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 1-10). FLUP.
- Bronckart, J-P. & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de didáctica de la lengua: una visión sobre la delimitación de contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. In: A. Mendoza Fillola (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori Editorial.
- Carvalho, J. H. (1967). *Teoria da Linguagem*. Atlântida.
- Castro, I. (1991). *Curso de História da Língua Portuguesa*. Universidade Aberta
- Costa, J. (2008). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In: C. Reis (Org.). *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007)* (pp. 149-165). Ministério da Educação.
- Costa, J. A. (2016). *As pontes entre Didática e Linguística: o possível e o necessário. Contributos da Linguística sincrónica e diacrónica para o ensino implícito da modalidade e dos verbos modais no 1.º CEB*. [Tese de Doutoramento não publicada]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Costa, M. A. (2008). Aprender gramática, compreender e produzir melhor. In: C. Reis (org.). *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007)* (pp. 167-182). Ministério da Educação.
- Costa, S. (2009). Entre o deontico e o epistêmico: o caráter camaleônico do verbo modal 'poder'. *Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, 11.

- Cunha, C. & Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Edições João Sá da Costa.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do Conjuntivo. In: M. R. Delgado-Martins et al. (Orgs.). *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística* (pp. 165-177). Edições Colibri.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In: *A língua mãe e a paixão de aprender. 2.º Encontro de Professores de Português. Actas* (pp. 110-123). Areal.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência linguística*. ME e DGIDC.
- Duarte, I. M. (2010). Gramática, Literatura e Ensino do Português: uma exemplificação em três tempos. In: M. J. Marçalo, M. C. Lima-Hernandes, E. Esteves, M. C. Fonseca, O. Gonçalves, A. L. Vilela & A. A. Silva (Eds.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Universidade de Évora.
- Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., & Gouveia, C. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Editorial Caminho
- Faria, I. H. (1996). Linguagem verbal: aspectos biológicos e cognitivos. In: I. H. Faria et al. (Orgs.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Caminho.
- Faria, I. H. (2008). Linguagem, língua, variação, partilha e conhecimento. In: C. Reis (Org.). *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007)* (pp. 51-69). Ministério da Educação.
- Fonseca, F. I. (1994a[1987]). Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos. In: F. I. Fonseca. *Gramática e Pragmática. Estudo de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto Editora.
- Fonseca, F. I. (1994b[1985]). Competência narrativa e ensino da língua materna. In: F. I. Fonseca. *Gramática e Pragmática. Estudo de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto Editora.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: C. Reis et al. (Orgs.), *Didáctica da língua e da literatura. Atas do I Congresso Internacional* (vol. I, 1998). Almedina.
- Fonseca, F. I. (2001). Apresentação. In: F. I. Fonseca; I. M. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.). *A Linguística na Formação do Professor de Português*. CLUP, FLUP.
- Fonseca, F. I. & Fonseca, J. (1990[1977]). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Livraria Almedina.
- Fonseca, J. (1988-89). Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. *Diacrítica*, 3-4, 63-77.
- Fonseca, J. (1994). *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto Editora.
- Frias, M. J. M. (2003). Conceito(s) de didáctica subjacente(s) a programas de Didáctica/Metodologia do ensino da(s) Língua(s). In: C. Mello et al. (Orgs.). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Pé de Página Editores.
- Galissou, R. (1997). Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ? *Études de Linguistique Appliquée*, 105, 73-92.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Cátedra S. A., Ediciones
- Lopes, A. C. M. (1999). O papel das Faculdades de Letras no ensino da gramática. In: J. M. Barbosa, J. V. Santos, I. Lopes, A. P. Loureiro & C. Figueiredo (Orgs.). *Gramática e Ensino das Línguas. Actas do I Colóquio sobre Gramática*. Almedina.

- Lopes, Ó. (1971). *Gramática simbólica do Português: um esboço*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maia, C. A. (2003). Para a história do sistema de sibilantes em português. Algumas reflexões sobre a cronologia da mudança fonológica. In: Com Alonso Zamora Vicente. *Actas del Congreso Internacional "La Lengua, la Academia, lo popular, los clásicos, los contemporáneos..."* (vol. II). Universidad de Alicante.
- Marcos Marín, F. & Sánchez Lobato, J. (2008). *Linguística Aplicada*. Síntesis.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. (1983). *Gramática da Língua Portuguesa*. Editorial Caminho.
- McCarthy, M. (2001). *Issues in applied linguistics*. Cambridge University Press.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Pearson Educación.
- Mineiro, A. (2012). A Linguística no Século XXI em Portugal: os caminhos trilhados por Isabel Hub Faria. In: A. Costa & I. Duarte (Eds.). *Nada na linguagem lhe é estranho. Estudos em homenagem a Isabel Hub Faria*. Edições Afrontamento.
- Neves, M. H. (1997). *A gramática funcional*. Martins Fontes.
- Neves, M. H. (2007). A gramática e suas interfaces. *Alfa. Revista de Linguística*, 51 (1), 81-98.
- Payrató, L. (1998). *De profesión, lingüista*. Ariel.
- Peres, J. A. & Mória, T. (1995). Áreas Críticas da Língua Portuguesa. Editorial Caminho.
- Peytard, J. (1975). *Linguistique et pédagogie des discours. Littérature*, 19, 33-40.
- Pinto, M. G. (1994). *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto Editora.
- Pinto, M. G. (2010). A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento?. In: A. M. Brito (org). *Gramática: História, Teoria e Aplicações*. FLUP.
- Puren, C. (2014). Épistémologie de la didactique des langues. Quelques questions en suspens. In: C. Troncy (dir.). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures*. Autour de Michel Candelier. Presses Universitaires de Rennes.
- Silva, A. S. (1997). A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 1, 59-101.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In: A. M. Brito (Org). *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 275-286). FLUP.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação.
- Spolsky, B. (1974). The Navajo Reading Study: An illustration of the scope and nature of educational linguistics. In: J. Qvistgaard (Ed.), *Applied Linguistics: Problems and Solutions* (vol. 3, pp. 553-565). Julius Groos Verlag.
- van Lier, L. (1995). Linguística Educativa. *Una introducción para enseñantes de lenguas. Signos, Teoría y práctica de la educación*, 14, 20-29.

# ENSINO DE LÍNGUA E A LINGUÍSTICA: CLÁSSICOS BRASILEIROS

Ronaldo de Oliveira Batista

## 1 ————— PALAVRAS INICIAIS

Ao discutir a relação linguística e ensino no Brasil (pela observação de currículos de licenciaturas em Letras), Geraldi, Silva & Fiad em 1996 apontaram presença de temas que indicariam o impacto dessa ciência da linguagem nos anos 1980: (i) concepção de língua; (ii) conceito de texto; (iii) diversidade linguística; (iv) método ancorado no trabalho textual na sala de aula.

Uma ciência linguística estabelecida como prática científica profissional (e profissionalizante) e disciplina de ensino universitário no Brasil após 1962. Foi nesse ano que uma ação de política pública instituiu a obrigatoriedade da Linguística nos currículos mínimos das faculdades de Letras. Consequência da Lei de 1961 que criava a Comissão Federal de Ensino, deu-se a publicação em 19 de outubro de 1962 do Parecer 283, aprovado pelo Conselho Federal de Educação. Assinaram o Parecer o relator Valnir Chagas (1921-2006), Celso Cunha (1917-1989) e Josué

Montello (1917-2006): “com o Parecer do CFE, a Linguística era incluída entre as cinco matérias da *parte comum* do currículo mínimo de Letras” (Rosa, 2021: s/p).

Com outra preocupação analítica, valho-me dos temas apontados na revisão de Geraldi, Silva & Fiad (1996) para, em perspectiva histórica (com pressupostos teóricos e métodos da Historiografia Linguística), recuperar livros e autores brasileiros ‘clássicos’ que, nos anos 1980, trataram do papel da linguística no ensino de língua portuguesa.

O recorte analítico procura responder a dois questionamentos: (i) o que se considerou essencial na relação linguística e ensino nos anos 1980 no Brasil em relação à concepção de língua e à diversidade linguística; (ii) qual encaminhamento teórico e metodológico caracterizou uma linguística brasileira de natureza aplicada.

O caminho para respostas analíticas é aquele, como dito, traçado pela Historiografia Linguística, área que descreve e analisa o conhecimento produzido (em qualquer tempo e sob qualquer denominação) sobre as línguas e a linguagem. Sendo assim, a perspectiva deste texto é a de uma interpretação histórica (cf. Batista 2013, 2019 org., 2022b).

Ir ao passado não é abrir um armário há tempos fechado para retirar algo esquecido. Ir ao passado é retomar elementos de modo crítico para compreender a temporalidade como eixo de continuidades e descontinuidades. Desse modo, o passado impacta e formata algo do presente, que ao mesmo tempo orienta nosso olhar retrospectivo. Do contrário, uma pesquisa histórica seria apenas retirar ossos de um baú (ou de um armário fechado). Assim entende-se e justifica-se a relevância de trazer, em diálogo com nossa contemporaneidade, reflexões do passado para compreensão de trajetórias intelectuais que estão, em diferentes temporalidades, a dialogar.

## 2 ————— MÉTODO DA ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA

A proposta neste capítulo parte da definição do material para analisar ‘clássicos’ que impactaram na trajetória temporal do ensino de língua (a partir da delimitação de uma periodização).

Dessa seleção e hierarquização de fontes (aquelas que serão objetos principais e outras complementares), decorre leitura do material analítico e estabelecimento de procedimentos de pesquisa.

Esse método possibilita apreensão de momentos da história do ensino de língua em uma tradição nacional, na medida em que se analisam práticas de ensino, produção de material didático e políticas educacionais relacionadas a essas práticas. Nesse conjunto de relações, procura-se contextualizar a dimensão pedagógica que envolve a língua, seu uso e transmissão em contextos históricos circunscritos a esferas ideológicas (cf. Batista, 2022a; Batista & Bastos, 2019, 2020).

O período selecionado é o dos anos 1980, com atenção para resultados de cerca de uma década de implantação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) 5.692 (de 1971), que reformava o modelo de ensino de 10. e 20. graus (Ensinos Fundamental e Médio na configuração política educacional brasileira contemporânea) com vistas a atender “melhor aos interesses da retomada da expansão econômica iminente” (Romanelli, 2008: 234).

Essa lei buscava “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (trecho do art. 10. da LDB 5.692/71)<sup>1</sup>. Nesse contexto político, a disciplina Língua Portuguesa para as 5<sup>a</sup>., 6<sup>a</sup>., 7<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries do 10. grau (anos atuais do Ensino Fundamental II no Brasil) fazia parte do que se entendia como “áreas de estudo”, cujo objetivo era integrar, nas práticas de aula, conteúdos afins a Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências. Uma integração que respondia ao ideal de formação educacional associado a uma sociedade que experienciava novas situações econômicas e profissionalizantes (cf. Romanelli, 2008).

Uma lei que afetou o tipo de engajamento esperado da função pedagógica, didática e docente: “o objetivo [da LDB é] perfeitamente adequado às responsabilidades que cabem à educação escolar, tanto na formação pessoal quanto na preparação do indivíduo para a vida social” (Pilletti & Piletti, 2018: 211).

Em oposição à década de 1960, o ensino de gramática, por exemplo, nos anos 1970-1980 afetado pela LDB 5692/71 passou por mudanças ou procurou avançar (teoricamente pelo menos) em direção a elas: ensinava-se, como proposta, língua portuguesa com foco em seu uso. Um viés pragmático e utilitário em vez de um extremamente focado na transmissão de nomenclatura, de características da norma culta escrita, de aspectos morfológicos e sintáticos.

No entanto, nem tudo é continuidade entre os anos 1970 e os 1980. Soares (2004) aponta modificação entre ensinar português na década de 1970 e na década de 1980: de um ensino mais utilitarista dos anos 1970, voltado para a transmissão de habilidades comunicativas em diferentes textos, para um retorno ao que fora abandonado na década anterior.

Talvez por essa nova orientação [a do ensino dos anos 1970] fugir tanto à tradição do ensino de língua portuguesa no Brasil, talvez também em decorrência da severa crítica que sofreu, [...], 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. (Soares, 2004: 170)

Nesse momento, observa-se também guinada linguística no ensino de língua e na formação docente. As figuras abaixo esclarecem esse momento na história não só do ensino de língua no Brasil, mas também da história da linguística brasileira.

É no final da década de 70 e, mais especificamente, na década de 80 que a Linguística passa a ter uma presença marcante nas iniciativas de mudança das práticas de ensino da língua materna. A Revista de Cultura da editora Vozes publica um número dedicado à Sociolinguística e outro com o título "Teoria da Linguagem e Ensino". No estado de São Paulo, a Coordenadoria de Normas Pedagógicas solicita a professores universitários a organização de uma coleção (foram oito volumes) com subsídios para a implantação de novo plano curricular no ensino de segundo grau, e nestes Subsídios marca-se a presença de perspectivas Linguísticas para o ensino, com maior relevo do que aquela tradicionalmente ocupada pelos estudos literários.

A partir de então, multiplicam-se propostas; há um intenso movimento editorial de publicação de dissertações e teses; uma infinidade de cursos de atualização destinados a professores; fonólogos e foneticistas voltam-se para a alfabetização; pesquisadores já renomados dedicam-se a gramáticas pedagógicas; na esteira do estado de São Paulo, quase a totalidade de secretarias estaduais de educação publica novos planos curriculares. A quantidade de trabalhos, os inúmeros documentos disponíveis, as diferentes perspectivas Linguísticas que inspiraram as ações de formação em serviço de professores de 1º e 2º graus, tudo isso torna temerária qualquer retrospectiva a propósito da Linguística e o Ensino de Língua Materna que não se fundamente numa pesquisa analítica a ser ainda empreendida.

Figura 1 – Observação sobre linguística e ensino nos anos 1980  
Fonte: Geraldi, Silva & Fiad (1996: 309).



80 até o início da década de 90. Em 1985 é elaborada a primeira versão do que viria a ser a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa* do Estado de São Paulo, cuja última edição (a quarta), data de 1991. Nesse mesmo ano, também é escrito o *Programa de 1º grau* da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Esses dois documentos inauguram a série de outras Propostas que vão sendo escritas nos anos seguintes, até 1993. Um período curto e, até certo ponto, fértil. A propagação dos princípios e idéias contidos nos textos se faz de uma maneira que, naquele momento, nos surpreendia, não só nestes textos escritos, mas principalmente na divulgação oral que não tem fronteiras nem controle.

Os autores desses textos foram sempre professores de língua portuguesa de primeiro e segundo graus, das redes oficiais de ensino, muitas vezes participantes, durante o período de discussão e preparação dos documentos, de equipes técnicas de órgãos governamentais. Geralmente os textos tiveram ainda a assessoria ou consultoria de professores universitários, sobretudo de área da Linguística.

Figura 2 – Observação sobre linguística e ensino nos anos 1980  
Fonte: Geraldi, Silva & Fiad (1996: 309).

Na década de 1980, a partir de reflexões sobre ensino de gramática, filólogos e linguistas, professores e autores de gramáticas e livros didáticos questionaram a maneira pela qual o ensino gramatical e textual se dava na educação básica. Além disso, objetaram a eficácia de uma prática considerada tradicional que idealizava um padrão culto em detrimento do uso efetivo de diversos registros, formas e modalidades de língua.

Dois ‘clássicos’ dos anos 1980 foram selecionados: *A linguística e o ensino de língua portuguesa*, Rodolfo Ilari (1985); *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?*, Evanildo Bechara (1985).

Por que ‘clássicos’? Entende-se aqui por *clássico* aquele livro que teve diferentes edições e permaneceu como referência bibliográfica sobre ensino de língua.

Uma investigação não exaustiva nos dá as seguintes informações sobre nosso corpus: a) coletânea de artigos publicados entre os anos 1970-1980, o livro de Rodolfo Ilari é referência em trabalhos sobre ensino de língua e ainda nos anos 1980 alcançava sua 3ª edição; b) o livro de Evanildo Bechara é presença certa no que diz respeito ao ensino de língua e variação linguística e nos anos 1990 chegava às 7ª. e 8ª. edições, em 2006 era publicada sua 12ª. edição (antes do fim da publicação do selo editorial de que fez parte).

Permanecer como referência bibliográfica, os dois livros permaneceram.

Ao observar (de modo não exaustivo) indicações em alguns livros/capítulos sobre *variação linguística, ensino de língua e variação,*

*história do português, história da gramática, ensino de léxico e texto, vocabulário, ensino de português* – escritos nos anos 1990-2010 (intervalo de 30 anos após as publicações de 1980) –, pode-se verificar a presença tanto de Ilari quanto de Bechara. Uma presença que se mantém em referências bibliográficas ao longo de diferentes décadas, com destaque para a citação em gramáticas modernas e em obras de formação docente continuada.

Ou seja, os livros permanecem (até em mesmas obras) como leituras iniciais, ponto de reflexão gramatical, releituras para aperfeiçoamento do trabalho em sala de aula.

| LIVRO/CAPÍTULO  | AUTORIA  | 1.ª EDIÇÃO |
|---|--|------------|
| Linguística Textual e ensino de língua portuguesa                 | Albertina Rossi  | 2015       |
| Gramática pedagógica do português brasileiro                      | Marcos Bagno   | 2011       |
| Nova gramática do português brasileiro                            | Ataliba Teixeira de Castilho   | 2010       |
| Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna | Leonor Lopes Fávero,<br>Maria Lúcia V.O. Andrade,<br>Zilda G.O. Aquino | 1999       |
| Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro    | Marli Quadros Leite  | 1999       |
| Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática             | Lívia Suassuna   | 1995       |

Quadro 1 – Referências a Bechara (1985)  
Fonte: Elaboração própria.

| LIVRO/CAPÍTULO   | AUTORIA                      | 1. <sup>a</sup> EDIÇÃO |
|--|------------------------------|------------------------|
| Linguística Textual e ensino de língua portuguesa                  | Albertina Rossi              | 2010                   |
| Gramática pedagógica do português brasileiro                       | Marcos Bagno                 | 2011                   |
| Nova gramática do português brasileiro                             | Ataliba Teixeira de Castilho | 2010                   |
| Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática              | Lívia Suassuna               | 1995                   |
| "O português do Brasil", in Linguística Românica, de Rodolfo Ilari | Ataliba Teixeira de Castilho | 1992                   |
| Portos de passagem   | João Wanderley Geraldi       | 1991                   |

Quadro 2 – Referências a Ilari (1985)  
Fonte: Elaboração própria.

Um percurso metodológico em três fases orientou a elaboração deste capítulo e da análise que o precedeu:

- *1.<sup>a</sup> fase, heurística*: definição da periodização (os anos 1980, período em que se observa uma guinada linguística no ensino de língua, evidente inclusive pela expressiva publicação de livros com foco na formação e atuação docente); seleção do *corpus* (Bechara [1985] e Ilari [1985]); delimitação de parâmetros de análise (o foco da perspectiva histórica): (i) parâmetros externos – formação intelectual e atuação profissional dos autores; clima de opinião da época de publicação dos livros (circulação de ideias na política educacional, na prática de ensino, nos estudos linguísticos teóricos e aplicados); (ii) parâmetros internos – temas abordados nos livros, influências teóricas, conceitos predominantes, definições de objeto teórico e material;

- 2ª fase, *hermenêutica*: proposição de respostas para as perguntas orientadoras da análise (apontadas no início deste texto), tendo em vista apreensão histórica de conteúdos (pressupostos ou subentendidos) no corpus com relação a formas e modos de ensino de língua na educação básica;
- 3ª fase, *executiva*: apresentação desta narrativa histórica, caracterizada pelo formato expositivo em torno, quando possível e factível, de causalidades e implicações explicativas de fatos diante de questionamentos incidentes sobre instâncias de produção, circulação e recepção de ideias e conteúdos examinados na fase hermenêutica.

### 3 ————— NO CONTEXTO POLÍTICO, INTELECTUAL E SOCIAL DOS ANOS 1970-1980

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692/71 pretendia alterar uma perspectiva de base sobre a educação brasileira. Essa ruptura em relação a leis anteriores não era integral, pois se preservavam objetivos de uma política nacional estabelecidos em normativas públicas de 1961 pela Lei 4.024.

No entanto, havia alterações no que se compreendia como visão global da educação e seu impacto na sociedade. Fundamentalmente se estava diante de uma política educacional que pregava a mudança de uma escola tradicional (centrada no professor e no livro didático) para uma escola renovada centrada no aluno. Essa renovação revisaria e modificaria em tese o papel da escola, do professor, do programa de ensino, das metodologias e do material didático.

No fundamento dessa LDB dos anos 1970, estava uma concepção instrumental de ensino. Era necessário formar alunos para o mercado de trabalho. E alunos capazes de adequação a uma nova realidade social.

Em relação a uma didática do ensino de línguas, a LDB/1971 implicou uma concepção integrada das disciplinas que constituíam o que se denominava de Núcleo Comum. Em diálogo com Estudos Sociais e Ciências estava Comunicação e Expressão. Essa confluência incidia no desejo de uma formação cidadã do aluno.

Sob denominação de Comunicação e Expressão<sup>3</sup>, com influência

da Teoria da Comunicação e da Linguística, o ensino de língua portuguesa voltava-se para uma formação abrangente.

[C]ultivo de linguagens que ensejam ao aluno o contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira. (Art. 30. da Lei 5.692/71)

O ensino de língua deveria se articular a uma formação integral do aluno visando ao desenvolvimento de elementos da personalidade individual de cada discente. Ensinar língua era também, ao menos na solução ideal da letra e do papel oficiais, incentivar o progresso do aluno por meio de um ensino de descobertas, permeado por motivações e possibilidades de diálogo cooperativo.

Art. 40. – As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 10. e 20. graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

[...]

§ 20.– Nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem.

§ 30.– Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. (Art. 40. da Lei 5.692/71)

Para uma adequação à LDB/71, os professores e a estrutura escolar deveriam considerar que a tradicional divisão de ensino de português em aulas separadas de redação, gramática, leitura não correspondia mais ao que oficialmente se indicava como integração dos componentes curriculares.

Além das novas situações sociais e políticas iniciadas nos anos 1960 e que deram à escola e ao ensino novo posicionamento frente a alunos de classes sociais desfavorecidas, avanços teóricos da Teoria da Literatura e da Linguística nos anos 1970 influenciaram o ensino nas aulas de português.

Uma série de livros didáticos, materiais fundamentais no contexto brasileiro para a legitimação de procedimentos didáticos, foram escritos a partir de uma concepção geral de língua como comunicação e código (língua como instrumento de comunicação),

bem no espírito da Teoria da Comunicação, referencial teórico em pleno destaque no período (cf. Soares, 1998).

Se a Lei de 1971 pregava a formação de um aluno cidadão, em perspectiva instrumentadora em seu modo de compreender a educação de jovens, o ensino de língua portuguesa privilegiou um aspecto pragmático e utilitário do contato com a língua. Entravam em destaque conteúdos que estimulassem, pelo menos por hipótese, a consciência do processo comunicativo, a escrita e leitura de textos instrumentais e não literários, o contato com textos da mídia, a presença de diferentes códigos além do verbal. Como ressalta Soares (1998), o ensino de língua deixou de privilegiar um saber sobre a língua e passou a destacar o uso da língua e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e expressão.

De fato, um ensino de língua com essas características seria a resposta esperada para uma lei que estimulava princípios de uma escola renovada, como apontam os autores do guia de orientação didática *Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1.º grau. Sugestões metodológicas* (Magda Becker Soares, Maria Antonieta Alba Celani, Milton do Nascimento, Daniel Alvarenga), publicado com aval de convênio entre Ministério da Educação e a Universidade Federal de Minas Gerais e escrito em diálogo próximo com a Lei 5.692 (o guia de orientação metodológica servia como manual para que o professor pudesse aplicar algo da LDB em sua prática de ensino).

Seriam esses os princípios: o do sucesso, o da descoberta, o da motivação, o da comunicação horizontal, o da cooperação, o da globalização, o da adequação à realidade, o da individualização, o da liberdade, o da igualdade. Princípios que davam poder a uma utopia de escola que favorecesse o sucesso do aluno em um caminho de descoberta do conhecimento.

Articulados a esses princípios, o ensino de língua portuguesa deveria, então, privilegiar a linguagem oral na sala de aula (modalidade tradicionalmente ignorada em um ensino baseado na escrita e nos textos literários), o estudo de textos de diferentes linguagens (e não exclusivamente a literária), uma abordagem significativa do texto como elemento produtor de sentidos (e não como mero pretexto para tratamento de questões formais e/ou prescritivas de língua), o desenvolvimento de uma habilidade linguística de escrita significativa para a formação intelectual de um jovem apto a interagir socialmente.

Não escapa, entretanto, ao olhar do historiógrafo, o real descompasso entre a diretriz pública (materializada na Lei

5.692/1971), o engajamento do manual de sugestões metodológicas (que ainda merece uma análise historiográfica) e a realidade social brasileira da década de 1970.

O direcionamento oficial retoricamente se dava em princípios de liberdade, igualdade e individuação. Características de uma sociedade distinta daquela que de fato existia em um Brasil comandado pela mão de ferro do regime militar da época, que na década de 1970 estava em período de repressão social e ideológica.

Um ensino que respondesse efetivamente à lei seria um ensino oposto a técnicas mecanicistas, à divulgação de textos ideologicamente orientados pela esfera de poder dominante na sociedade, à divulgação exclusiva de apenas uma norma linguística, à restrição de liberdade de expressão na leitura e produção de textos.

Ou seja, pela Lei, o ensino deveria privilegiar, se de fato pretendesse alcançar o objetivo da formação cidadã, a língua oral, a leitura consciente, produtiva e transformadora, a escrita crítica (em diferentes tipos de texto), a gramática significativamente transmitida (não como análises de estruturas descontextualizadas de textos e reiteração de metalinguagem).

Aspectos que em nada pareciam dialogar com o regime político vigente na época.

Essas diretrizes estavam no clima de opinião (o contexto intelectual, social, educacional e político) dos anos 1970-1980 e de algum modo impactaram na elaboração de dois clássicos brasileiros sobre Linguística e Ensino de Língua.

As próximas seções procuram evidenciar relações entre as ideias exploradas e divulgadas por Evanildo Bechara e Rodolfo Ilari tendo em vista a produção, a circulação e a recepção dos seus livros.

#### 4 ————— ENSINO DE GRAMÁTICA. OPRESSÃO? LIBERDADE?, DE EVANILDO BECHARA (1985)

Evanildo Bechara é nome incontornável nos estudos filológicos e gramaticais brasileiros. Membro da Academia Brasileira de Letras (onde segue desde 2000 como fiel presença dos estudos filológicos e linguísticos), Membro da Academia Brasileira de Filologia, Professor Emérito e Titular das Universidades do Estado

do Rio de Janeiro e Federal Fluminense, *Doutor Honoris Causa* pela Universidade de Coimbra (Portugal). Títulos como esses dispensam que sejam feitos maiores comentários desse intelectual brasileiro que teve no filólogo e gramático Manuel de Said Ali Ida (1861-1953) sua principal influência.

*Nasci em Pernambuco, mas perdi meu pai muito cedo e vim para o Rio morar com um tio-avô. No ginásio, meu professor de língua portuguesa, sabendo do meu interesse pela matéria e a necessidade de ajudar minha mãe financeiramente, me indicou alunos particulares. Desde cedo, percebi que estudar o máximo possível era minha chance de entrar no mercado de trabalho. Comecei com língua portuguesa quando ainda sonhava em ser engenheiro. Aos 15 anos, na antiga quarta série ginásial, fiquei com uma dúvida ao ler um dos livros do professor Said Ali. Localizei o seu telefone no catálogo e marquei uma visita. Logo no primeiro encontro, ele percebeu meu interesse em ser professor e simpatizou com a minha ousadia juvenil ao telefonar-lhe. Foi o início de um longo contato de estudos que durou mais de 11 anos, até ele falecer aos 92 anos de idade. Essa vivência foi meu primeiro alicerce, Said Ali me ensinou como estudar, ler os clássicos, fichar os livros. E eu prossegui.*

Figura 3 – Entrevista com Evanildo Bechara  
Fonte: [www.academia.org.br](http://www.academia.org.br). Acesso: 25/5/2024.

Mais dois marcos indicam a presença de Bechara nos estudos gramaticais e filológicos brasileiros: aos 80 anos foi homenageado (entre outros eventos e obras) na publicação (da Nova Fronteira em 2008) *Homenagem 80 anos: Evanildo Bechara*; aos 90 anos foi também homenageado (entre outros eventos e obras) em 2018 na edição 55 do periódico carioca *Confluência. Revista do Liceu Literário Português* (especializada em filologia e linguística).





Figura 4 – Evanildo Bechara

Fonte: Confluência, n. 55, 2018, <https://revistaconfluencia.org.br/rc/issue/view/14>. Acesso: 25/5/2024.

Depoimento da linguista Leonor Scliar-Cabral (das 1as. gerações de formados após o decreto de 1962 e autora de um dos pioneiros manuais brasileiros em 1971 – *Introdução à linguística*) descreve a atuação e a importância de Bechara na aliança de áreas como filologia, linguística, ensino:

Na impossibilidade de fazê-lo de forma presencial, não poderia, no entanto, deixar de prestar minha homenagem a um dos mais importantes representantes da filologia e da linguística aplicada à descrição do português escrito, no século XX, o Professor Emeritus Evanildo Cavalcante Bechara, membro da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira de número 33, membro correspondente da Academia das Ciências de Lisboa e doutor *honoris causa* pela Universidade de Coimbra. Ao completar 80 anos de uma vida dedicada à pesquisa e ao ensino do português, desde a adolescência teve o privilégio de contar com mestres da estirpe de Said Ali e beneficiou-se do convívio, a partir de sua fundação, em 1944, com os membros da Academia Brasileira de Filologia, dentre os quais pontificavam figuras como as de Júlio Ribeiro, Fausto Barreto, Manuel Pacheco da Silva Júnior, João Ribeiro e Maximino Maciel. Não menos profícuo foi o diálogo, na condição de assistente, com o Prof. Antenor Nascentes. Com 26 anos, em 1954, foi aprovado em concurso público para a cátedra de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II e com 36 chega à cátedra de Filologia Românica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UEG (atual UERJ) em 1964. Lecionou em várias instituições do ensino superior, como a PUC-RJ, UFSE, UFPB, UF AL, UFRN, UF AC e como professor visitante nas Universidades de Colônia e Coimbra. No exterior, são marcantes as influências exercidas pelo mestre da estilística do barroco, Dámaso Alonso, e pelo linguista romeno, radicado na Alemanha, Eugenio Coseriu. A concepção teórica de Coseriu esta subjacente à gramática mais difundida no Brasil, já em sua 37ª. edição: a *Moderna Gramática Portuguesa*, pela Editora Lucerna. Outra de suas grandes contribuições foi a de coordenar a equipe de estudantes do Curso de Letras da PUC-RJ que, em 1972, levantou o léxico do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, sob a direção geral de Antônio Houaiss.

Saliendo, como um dos grandes méritos do Prof. Evanildo Bechara, o fato de manter a tradição dos grandes filólogos brasileiros, inovando, porém, a abordagem com as contribuições mais recentes e sólidas dos linguistas contemporâneos, conforme o já mencionado Eugênio Coseriu e o insigne J. Mattoso Câmara Jr.: não se deixou sucumbir pelos modismos, nem pelo populismo, que defende a nefasta e anticientífica idéia de que se deve escrever como se fala.

Figura 5 – Depoimento de Leonor Scliar-Cabral em 2008

Fonte: <http://www.filologia.org.br/abf/rabf/5/017.pdf>. Acesso: 25/5/2024.

Bechara é autor de gramáticas fundamentais (para leigos ou especialistas) muito lidas, estudadas e adotadas em escolas, faculdades e universidades. Destacam-se em sua extensa produção<sup>3</sup> duas gramáticas escritas na década de 1960 e ainda editadas: *Moderna Gramática Portuguesa* de 1961 (37ª edição, Editora Lucerna, 1999); *Lições de Português pela Análise Sintática de 1960* (18ª edição, Editora Lucerna, 2004).

Essa produção foi reconhecida fora dos centros intelectuais e universitários mais restritos. Em reportagem de 2018, a revista *Veja* (periódico semanal de grande circulação nacional no Brasil) chamava Bechara de “o decano do português” ao apontar que com seus 80 anos ele estava em plena atividade.

Nem só gramáticas e estudos filológicos figuram na escrita de Bechara. Como já apontado, na década de 1980 ele publicou *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* em continuidade com outros textos que procuravam atingir público mais amplo do que aquele formado pelos estudiosos e professores de língua (essa produção destaca-se na série *Na ponta da língua*)

*Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* poderia se enquadrar como divulgação científica para jovens estudantes universitários (ainda que o livro esteja presente como referência em trabalhos mais especializados). Trata-se de apresentação da heterogeneidade linguística como princípio universal e da variação articulada ao ensino de língua (em meio a embates com a norma linguística de prestígio nas sociedades). Publicada na famosa Série Princípios (v. 26) da Editora Ática (que teve seu auge nos anos 1980-1990), a introdução de Bechara a aspectos linguísticos da variação, da norma dita culta e de um ensino atento à diversidade linguística segue as etapas apresentadas no sumário.

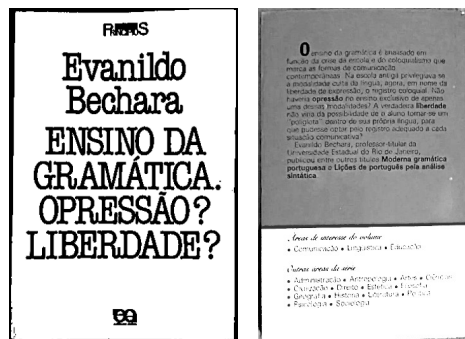


Figura 6 – Capa e contracapa da 1.ª edição de Bechara (1985)  
Fonte: Fotografia própria da 1.ª edição.

|  |   |
|--|---|
| <b>1. A escola e a chamada crise do idioma</b>                               | <b>5</b>  |
| <b>2. Linguagem e educação linguística</b>                                   | <b>8</b>  |
| “Tradicionalismo” e mudança  | 8   |
| Gramática e ensino   | 12  |
| Educação linguística hoje  | 17  |
| O centramento na linguagem   | 19  |
| As funções da linguagem  | 19  |
| Educação linguística e sistema educacional                                   | 22  |
| O papel do professor de língua materna                                       | 23  |
| As pesquisas da linguagem  | 26  |
| Velhos costumes  | 30  |
| Um campo interdisciplinar  | 32  |
| <b>3. O ensino da língua portuguesa</b>                                      | <b>34</b>                                       |
| Entre a experiência e a regra  | 34  |
| Um palco de erudição   | 35  |
| João Ribeiro e o “vazio” da análise lógica                                   | 37  |
| Formação, aperfeiçoamento e controle das competências linguísticas           | 39  |
| Importância da atividade oral  | 45  |
| Pela eficácia da mensagem  | 47  |
| <b>4. A linguística, a gramática escolar e o ensino da língua portuguesa</b> | <b>50</b>                                       |
| <b>5. O ensino de língua portuguesa nos cursos universitários</b>            | <b>57</b>                                       |
| A linguística e disciplinas afins  | 57  |
| Linguística e gramática tradicional  | 58  |
|  | <b>Língua materna e línguas estrangeiras 59</b> |
|  | <b>O conhecimento da língua portuguesa 60</b>   |
|  | <b>Os colégios de aplicação 62</b>              |
|  | <b>O foro das idéias 63</b>                     |
|  | <b>Estímulo ao magistério 63</b>                |
|  | <b>6. Vocabulário crítico 65</b>                |
|  | <b>7. Bibliografia comentada 74</b>             |

Figura 7 – Sumário de Ensino de gramática. Opressão? Liberdade? de Bechara  
Fonte: Fotografia própria da 12ª. edição.

A divisão em capítulos indica linhas-mestras a partir das quais o pensamento de Bechara conduz leitores diante da perspectiva adotada: o ensino de gramática deve se encaminhar para exercício consciente do uso da língua e não para perpetuar visão exclusivamente prescritiva de língua, do contrário o ensino acaba funcionando como a opressão citada no título. Um percurso de leitura e aprendizado que vai da conscientização linguística para direcionamentos a serviço do ensino de língua próximo da linguística, da experimentação e da prática de pesquisa: “à luz do confronto entre a ação científica da universidade e da experiência dos professores a quem está confiada a tarefa operativa da educação linguística” (Bechara, 2000: 18).

É necessário, portanto, educar os alunos (com a compreensão da relação “linguagem e educação linguística”) diante da realidade de que línguas são heterogêneas e estão diante de forças de mudança e inovação. E mais, o uso linguístico é orientado por pressões das práticas comunicativas que determinam diferentes normas a serem utilizadas.

Sobre o conhecimento de língua, Bechara sustenta que seria via de acesso ao desenvolvimento do raciocínio, da cognição, do

enriquecimento cultural. Seria papel da escola preparar os alunos para ascensão intelectual, tirando-os de uma posição tradicional a fim de levá-los a conhecer outras manifestações linguísticas, sejam estas de prestígio social, sejam marginalizadas. Entende-se, portanto, que os alunos não sejam passivos na construção do saber linguístico, mas produtores ativos desse conhecimento. Consequentemente, o papel dos professores é ajudar no alcance de elevado nível de proficiência nas diversas competências linguísticas (auditiva, intelectual, verbal e escrita).

Em relação à expressividade, o discente seria capaz de ser um “poliglota na própria língua”. Expressão que ficou na história como referência aos usuários que sabem que sua língua é preenchida por diversidades, e que normas diferentes são escolhidas em função de contextos situacionais e comunicativos. Na defesa de seu ponto de vista, Bechara argumenta que alunos chegam à escola com um monolingüismo coloquial.

Situação que não deve ser apagada (a do conhecimento do dialeto familiar), mas ampliada com o conhecimento e uso de formas linguísticas e sociais da língua materna. O conceito de poliglotismo em Bechara se define como: “controle das diversas funções da linguagem na utilização dos recursos expressivos” (2000: 40). O posicionamento é o de que a língua deve ser ensinada para que alunos estejam cientes de diferentes possibilidades de uso da sua língua materna. Um aluno ou uma aluna que seja um ou uma “poliglota da própria língua”.

Cada porção de falantes homogênea e unitária não se equivoca lingüisticamente ao usar a técnica histórica específica para manifestar sua liberdade de expressão. Neste sentido, cada falante é um poliglota na sua própria língua, à medida que dispõe da sua modalidade lingüística e está à altura de descodificar mais algumas outras modalidades lingüísticas com as quais entra em contacto, quer aquela utilizada pelas pessoas culturalmente inferiores a ele, como aquelas a serviço das pessoas culturalmente superiores a ele. Na escola antiga, o professor cometia o erro de entender como língua aquela modalidade culta - literária ou não - refletida no código escrito ou na prática oral que lhe seguia o modelo, de todo repudiando aquele saber lingüístico aprendido em casa, intuitivamente, transmitido de pais a filhos. (Bechara, 2000: 14)

Partindo deste conceito de língua funcional, caberá à gramática normativa, levando-se em conta a política do idioma a ser adotada na escola, precisar que técnica linguística

unitária e homogênea deverá descrever em especial. Dizemos em especial, porque o que em geral ocorre é que todo, dentro de sua língua histórica, é “plurilíngue” ou “poliglota”, isto é, ao lado de uma técnica que considera normal como sua, consegue distinguir “desvio” dessa técnica, que pertencem a outras línguas funcionais existentes na referida língua histórica considerada em sua plenitude. (Bechara, 2000: 55-56).

Bechara assevera que o ensino de língua não considera (devemos ter em mente a década de 1980 como parâmetro temporal) o conhecimento de mundo (e um repertório linguístico privado) com o qual os alunos chegavam à escola. Nessa prática escolar, legitimava-se meramente o ensino de regras fora de um real contexto de uso: o “correto” é a norma de prestígio e o ensino/aprendizagem de análise de palavras, de frases, de orações com viés metalinguístico pela transmissão de termos e expressões validadas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) elaborada em 1957 e publicada em 1958.

Fazendo do estudo da gramática um fim em si mesma, pôde-se facilmente observar que tal atividade nem ministrava aos alunos, através do conhecimento das normas gramaticais, o conhecimento da língua, nem tampouco a habilidade expressiva. (Bechara, 2000: 39)

Em oposição a uma referência única prescritiva (entenda-se que não deve ser abandonado o ensino da norma culta), Bechara defende uma orientação consciente de que toda língua histórica é heterogênea: assim os alunos seriam capazes de respeitar diferentes manifestações na língua, suas misturas, suas alternâncias de códigos e até mesmo seu uso estratégico e estilístico.

No posicionamento de Bechara, está a influência da linguística de Eugenio Coseriu (1921-2002) na abordagem do conceito de norma linguística e língua funcional. Em diferentes momentos, essa relação intelectual foi assumida no próprio livro que escrevia sobre ensino de gramática e em outros textos (cf. Moura Neves, 2018).

Quem lida com o ensino de gramática na escola sabe que uma língua histórica [...] é um conjunto de sistemas que apresentam entre si coincidências e diferenças, tais como observamos na comparação de outros sistemas lingüísticos. De modo que nenhum falante conhece toda uma língua histórica, mas sim usa uma variedade *sintópica* (um dialeto regional), *sinstrática* (um nível social) e *sinfásica* (um estilo

de língua). [...] Assim sendo, a rigor, cada modalidade da língua tomada homogênea e unitariamente, ou, em outros termos, toda *língua funcional* – como a entende o linguísta Eugenio Coseriu – tem a sua gramática como reflexo de uma técnica linguística que o falante domina e que lhe serve de intercomunicação na comunidade a que pertence ou que se acha inserido. (Bechara, 2000: 12-13)

No entanto, não se deve esquecer da formação filológica e gramatical de Bechara (em modelos advindos do século XIX). Ele não é linguista de formação como se entende a partir dos anos 1960 no Brasil, e escreve como intelectual e professor alicerçado na norma culta da língua e na tradição literária. Sua posição é a da conscientização da existência de outras normas além daquela de prestígio, sem que esta última deixe de ser o centro do ensino de língua materna.

Bechara mantém-se, assim, em posição crítica. Deve-se achar equilíbrio nas teorias: nem totalmente autoritárias no trato com a gramática normativa; nem completamente anárquicas em relação ao uso da linguagem. Também não estava no radar do filólogo e gramático Bechara elogio ou apoio a uma tendência de privilegiar em sala de aula a oralidade e a literatura da crônica. Há de fato no pensamento do filólogo e gramático cautela com novidades da linguística a partir dos anos 1960.

A verdade é que as teorias linguísticas ainda não chegaram a consolidar um corpo de doutrina capaz de permitir uma descrição funcional-integral do saber elocucional, do saber idiomático e do saber “expressivo”. [...] Já que estamos fazendo uma crítica a certas inovações perturbadoras e pouco produtoras que muitos compêndios, à luz de uma didática formal ou informal, pretenderam introduzir no ensino de língua portuguesa, na década de 60, cabe um comentário acerca do privilegiamento da língua oral, espontânea, em relação à língua escrita. (Bechara, 2000: 7-9)

Em complexo posicionamento (entre a tradição e a novidade), que se voltava a instâncias históricas, Bechara ponderava que o foco na língua oral se devia à linguística de base saussuriana, à linguística dos distribucionalistas norte-americanos (interessados nos estudos de línguas ágrafas indígenas), a uma tendência de linguistas criticarem a tradição gramatical normativa. Desse conjunto, vinha

a postura do filólogo e gramático que compreendia a necessidade da transmissão no ensino da realidade heterogênea das línguas, mas que não saía do espaço do professor de português que tem como missão o ensino da língua escrita, da tradição escrita literária e da norma de prestígio.

Tenso equilíbrio que se mantém: entre a linguística e a tradição gramatical de base filológica estava um livro que convivia com contradições de pressupostos teóricos na tentativa de conciliar duas visões. Tanto a da moderna linguística, quanto a filológica que reinava no trabalho de Bechara. Talvez não pudesse ser diferente diante da trajetória intelectual do autor, que em termos linguísticos absorveu de fato conceitos de Coseriu sobre língua funcional e normas linguísticas.

Hoje, por exagero de interpretação de “liberdade” e por um equívoco em supor que uma língua ou uma modalidade é “imposta” ao homem, chega-se ao abuso inverso de repudiar qualquer outra língua funcional, que não seja aquela coloquial, de uso espontâneo na comunicação cotidiana. Em ambas as atitudes há realmente opressão, na medida em que não se dá ao falante a liberdade de escolher, para cada ocasião do intercâmbio social, a modalidade que melhor sirva à mensagem, ao seu discurso. (Bechara, 2000: 12-14)

Por padrão editorial, a Série Princípios (coleção em que o livro foi publicado) apresentava ao final seção de Bibliografia Comentada. A seleção de livros era feita para indicar bases teóricas de direcionamentos teóricos e indicações para leituras. Com base na seleção, pode-se inferir alguns caminhos que influenciaram Bechara na sua escrita.

De brasileiros há: (i) o linguista Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1904-1970) e a edição de 1977 (7.<sup>a</sup> edição) do *Dicionário de filologia e gramática* (veja-se também a tensão entre filologia e gramática no título); (ii) o linguista Francisco da Silva Borba (autor de um dos primeiros manuais de introdução após o trabalho de Mattoso Câmara em 1941) com seu *Introdução aos estudos linguísticos*, cuja 1.<sup>a</sup> edição é de 1967 (a citada por Bechara é a 8.<sup>a</sup> edição de 1984); (iii) o filólogo Gladstone Chaves de Melo (1917-2001) com a 5.<sup>a</sup> edição (1975) do seu *Iniciação à filologia e à lingüística portuguesa*; a 1.<sup>a</sup> edição é de 1951 publicada apenas como *Iniciação à filologia*, a partir da 4.<sup>a</sup> edição em 1971 (diante do impacto da linguística no Brasil) o título foi ampliado, e novos capítulos foram adicionados (mais uma vez, a tensão entre tradição

e novidade no título). Se pode inferir que essa alteração muito se deva ao momento intelectual em que a linguística já ultrapassava como paradigma dominante no Brasil a filologia (cf. Altman, 1998); (iv) o professor de inglês Carly Silva (atuação nas Universidades Federal Fluminense e Estadual do Rio de Janeiro) com seu *Gramática transformacional: uma visão global* (de 1978), visão bastante crítica da gramática gerativa chomskiana (não há presença de Noam Chomsky nas influências de Bechara); (v) o também filólogo Celso Cunha com *Língua Portuguesa e realidade brasileira* de 1975; (vi) o também filólogo Sílvio Elia com outro livro que ficaria dividido entre a linguística e a filologia: *Orientações da lingüística moderna*, referenciado pela 2.<sup>a</sup> edição de 1978; (vii) mais um filólogo, Souza da Silveira com os Instruções metodológicas para a execução do programa de português, de 1942.

Como se pode depreender, a seleção evidencia o pêndulo em que o próprio Bechara se equilibrava entre a linguística como ciência da linguagem e a filologia como abordagem tradicional de fatos lingüísticos (seu eixo principal de formação).

De autores europeus: (i) Ferdinand de Saussure (1857-1913) e o seu *Curso de lingüística geral* (1916, citado pela edição francesa da Payot de 1949; (ii) Hans Aarsleff com sua abordagem histórica de teorias lingüísticas em *From Locke to Saussure*, citado pela edição em língua inglesa de 1982; (iii) o italiano Antonino Pagliaro (1898-1973) com seu *A vida do sinal* (citado a partir de edição portuguesa de 1967, original italiano de 1952); (iv) o também italiano Raffaele Simone com a obra de 1979 *L'educazione lingüística* (diálogo pressuposto para partes em Bechara intituladas “educação lingüística”); (v) a influência mais próxima de Bechara (ao lado da de Said Ali), Eugenio Coseriu e seu conceito de norma e língua funcional expostos, por exemplo, na edição em português citada *Lições de lingüística geral* de 1980; (vi) Michael A. Halliday (1925-2018) e sua abordagem funcionalista do processo comunicativo e do uso da língua (não se pode esquecer de que Maria Helena de Moura Neves [1931-2022] apontava em Bechara uma das figuras pioneiras de um funcionalismo brasileiro), presente no manual *Explorations in the function of language* de 1973; (vii) mais um italiano, Vincenzo Lo Cascio com o texto “Per un rinnovamento della didattica della língua madre” (1978), mais uma influência na posição de Bechara sobre ensino de língua; (viii) o inglês John Lyons (1932-2020) em *Língua(gem) e lingüística* na tradução brasileira de 1982.

Com a proposta de um ensino atento à heterogeneidade lingüística, mas sem adotar retórica de ruptura com a tradição gramatical (como sua lista de obras citadas indicia), Bechara e seu livro se mantiveram como clássico quando se trata do ensino



de normas linguísticas e de gramática. Talvez um dos fatores a assegurar a perenidade do livro seja exatamente o tom equilibrado adotado por um filólogo dividido com contribuições da linguística.

Nos anos 1980, o ensino de língua portuguesa também estava dividido entre tradição e novidade. Como ainda é, pois não se pode dizer que a sociolinguística tenha rompido o prestígio e a exclusividade da abordagem da norma culta escrita na sala de aula. Lá nos anos 1980 era notório o desejo da escola de repensar conteúdos e práticas metodológicas para o ensino da língua materna. Isso, porém, não significa afirmar que a escola naquele momento (e ainda hoje) tenha passado a respeitar a imagem de um “poliglota da própria língua” na tentativa de minimizar diferenças sociais, intelectuais e linguísticas.

Por isso, Bechara ainda é lido e citado. Enfim, um clássico.

## 5 ————— LINGÜÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS, DE RODOLFO ILARI (1985)

A escolha de Rodolfo Ilari não é de todo arbitrária. Reconhecidamente, ele é dos nomes pioneiros dos estudos semânticos no Brasil principalmente por meio de sua atuação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Tal representatividade pode ser conferida nos seguintes fatos: (i) em 2004, linguistas como Maria Helena de Moura Neves (1931-2022), Sírio Possenti, Ataliba Teixeira de Castilho, Lúcia Lobato (1942-2005), José Borges Neto, João Wanderley Geraldi, Ingedore Villaça Koch (1933-2018), Luiz Antônio Marcuschi (1946-2016) celebraram a carreira de Ilari em *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari, festschrift* organizado pelas semanticistas Lígia Negri, Maria José Foltran e Roberta Pires de Oliveira; (ii) o grande conjunto temático que caracteriza sua obra para além da semântica (é clássico na área o *Semântica* de 1985, coautoria João Wanderley Geraldi), pois Ilari teve ao longo da carreira atuação também em estudo do léxico (merece atenção seu original *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*, de 2002), linguística românica (é de autoria dele o manual *Linguística Românica* de 1992, editado até hoje), história do português brasileiro (é de coautoria dele um dos livros que nos anos

2000 apresentou novas versões didáticas desse tema: O português da gente), metodologia do ensino de língua (com o clássico *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*, de 1985); (iii) a titularidade na área de semântica no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp; (iv) a atuação política e administrativa seja na Unicamp, seja em associações de linguistas como o Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo (GEL) e a Associação Brasileira de Linguística (Abralin); (v) obtenção de título de Professor Emérito da Unicamp em 2015.

No resumo que Ilari fez do seu percurso como linguista, já aposentado, com as chancelas de Professor Titular e Professor Emérito da Unicamp, podem ser observados alguns dados que reforçam a posição de líder intelectual na linguística brasileira (em especial na área da semântica formal): atuação em diversos campos; publicação de manuais; destaque à atividade de tradutor (o que evidencia interesse na divulgação de saberes considerados por ele relevantes); presença em órgãos relacionados a políticas científicas (como o papel de editor de periódico).

Tem graduação em Letras Neolatinas Português e Francês pela Universidade de São Paulo (1967), mestrado em Linguística pela Université de Besançon (1971) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1975). Fez parte do grupo que fundou o Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas no qual trabalhou até 2007. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, tendo trabalhado principalmente nos seguintes temas: linguística românica, semântica, pragmática, aspecto verbal, ensino de língua materna. Publicou livros destinados ao ensino de graduação de linguística (particularmente linguística românica, semântica, e características do português brasileiro). Traduziu várias obras, entre as quais o Breviário de Estética de Benedetto Croce e o Dicionário de Linguística de Trask. Em 2007-2008 foi titular de Português no Instituto de Espanhol, Português e Estudos Latino-americanos da Universidade de Estocolmo. Em 2009-2013 foi editor da Revista da ABRALIN. (Texto de Ilari em 2022 no seu Currículo Lattes, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4354160577506810>, acesso: 19/04/2023)

Nesse percurso descrito a partir da perspectiva de Ilari, no contexto das articulações administrativas e acadêmicas para implantação do curso de Linguística na Unicamp no final dos anos

1960, ele partiu para a França para estudar na Universidade de Besançon. No início da década de 1970, obteve título de Mestre em Linguística com a tese “*Une introduction sémantique à la théorie du discours*” (1970-1971), orientada por Jean Peytard (1924-1999), coautor de um dos livros que Ilari viria a traduzir com sucesso: *Linguística e ensino do português* de 1973 (cf. Hackerott; Debonis, 2020). No mesmo período, na mesma universidade francesa, graduou-se em Linguística Geral e Linguística Francesa. Em seguida, com orientação de Marcelo Dascal (1940-2019), doutorou-se (1973-1975) pela Unicamp com tese sobre a perspectiva funcional da frase. Dessa tese resultaria o também clássico *A perspectiva funcional da frase portuguesa* (1986), por muitos considerado publicação pioneira em gramática funcional no Brasil (cf. Neves, 1999). Além da França, Ilari passou por experiência norte-americana com George Lakoff. O interesse em semântica é descrito por Ilari em memorial para concurso de Professor Titular em Semântica Formal:

Tem tudo a ver com a tradução. Quando você traduz, você tem que achar a palavra certa e dizer coisas que façam sentido. Aconteceu que, entre os quatro rapazes que formaram o nosso grupo, havia um rapaz mais velho que tinha sido perseguido pelos militares e resolveu estudar Linguística porque gostava muito da linguagem e, sobretudo, de Sintaxe. Tinha uma capacidade para a matemática muito grande. Era um terror porque nós morávamos na mesma cidade, perto de Campinas, e durante um ano subíamos no ônibus e ele queria sempre jogar xadrez comigo, mas sem tabuleiro! Ele se sentava do outro lado e dizia “A7 bispo” e eu fazia um esforço muito grande para acompanhar, mas não conseguia. Ele tinha uma enorme capacidade de abstração e isso levaria, naturalmente, para a Sintaxe daquela época, que era a Sintaxe Chomskyana. Havia outro que gostava muito de Retórica e da Semântica de Ducrot. Tinha feito, inclusive, um curso de Semântica com Ducrot em França e procurava uma Semântica ligada à maneira como as pessoas se manipulam umas às outras. No entanto, eu descobri que havia outro tipo de Semântica - mais voltada para a maneira como as frases significam independentemente do uso que se faz delas. Me interessei por essa Semântica com características mais formais e, de certo modo, tive a sensação de que eu tinha a obrigação de levar adiante esse projeto. Em 1981, tive uma bolsa para ir para os Estados Unidos, onde fiquei um ano e

meio, e fui parar a uma universidade onde estavam pessoas como George Lakoff. George Lakoff tinha passado por essa fase de Semântica Formal, mas queria já nessa altura uma Semântica mais livre. Então estimulava as pessoas a aparecer com assuntos diferentes e foi, ele próprio, atrás de assuntos diferentes. Quanto a mim, não é que eu acredite num só tipo de Semântica. Acho mesmo que vários tipos de Semântica são bons e se completam. (Ilari *apud* Negri; Foltran; Pires de Oliveira (org.) 2004: 10)

Ilari se filiou mais de perto (e desenvolveu sua carreira) no interior de um grupo de especialidade teórica que se reconhece como atuante no programa de investigação da Semântica Formal. Como parte desse grupo de pesquisadores, Ilari contribuiu ativamente para investigações em semântica. O papel desempenhado pelo pesquisador para fomentar seus estudos e ideias na comunidade científica em que atuava se tornou fundamental para o processo de aceitação de uma Semântica Formal. Papel desempenhado ao direcionar e priorizar suas atividades acadêmicas para realização de trabalhos nessa área.

No Brasil, a semântica formal tem em Rodolfo Ilari um dos seus precursores. Desenvolveu estudos, ensinou a estudar por essa proposta, orientou alunos, formou pesquisadores, palestrou e escreveu artigos e livros sobre o tema. Não é difícil observar o papel de Ilari nessa modalidade de semântica e seu lugar de destaque. Há livros considerados “manuais de linguística” ou introdutórios que citam o autor nos capítulos destinados à Semântica ou ainda o apontam como sugestão de leitura, como, por exemplo, *Introdução à linguística* de Mussalim e Bentes (2001), *Introdução à Linguística: princípios de análise*, organizado por José Luiz Fiorin (2002) e *Semântica, semânticas* de Ferrarezi e Basso (2013). Ainda em estudo recente, Damázio (2016), na sua dissertação intitulada *Teorias semânticas e a semântica formal no Brasil*, aplicou um questionário a onze estudiosos da semântica no Brasil, perguntando-lhes, entre outras questões: “Para você quem são os expoentes da abordagem (semântica formal)?” Seus objetivos com essa questão era verificar se há indicações de pesquisadores reconhecidos no país nessa vertente e se existe uma comunidade científica estabelecida. A autora concluiu que “no Brasil os nomes mais citados foram o de Roberta

Pires de Oliveira, Ana Müller e o de Rodolfo Ilari” (Damázio, 2016: 82) e que existe uma comunidade científica consolidada. Diante disso, observa-se que o nome de Ilari segue sendo citado por quem estuda semântica. (Werner, 2020: 185)

Sua contribuição [a de Ilari] à constituição de uma Semântica brasileira como professor de Linguística na Universidade Estadual de Campinas de 1969 a 1998, ano em que se aposentou, foi enorme e não pode ser medida apenas por dados curriculares. Por suas mãos, como alunos ou orientandos, passaram muitos dos pesquisadores que hoje labutam e ajudam a construir a Semântica no Brasil. Os dois organizadores deste livro são exemplos disso. (Ferrarezi Jr; Basso (org.), 2013: 17)

Ao longo de sua atuação profissional, Ilari construiu sólidas parcerias, com destaque para a formação de semanticistas no cenário brasileiro. Além disso, fazendo eco à publicação de seu pequeno manual introdutório *Semântica* da década de 1980 (com João Wanderley Geraldi), durante os anos 2000, Ilari publicou dois livros que apresentaram didaticamente temas relacionados à Semântica: *Introdução à semântica: brincando com a gramática* (2001); *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras* (2002). Sobre essas publicações, destaca-se que todas são bem-sucedidas no mercado editorial brasileiro. O livro de 1985 possui onze edições, o livro de 2011 está na 8.ª edição e o de 2002, na 5.ª edição.

Essa retomada didática de temas que lhe foram caros ao longo de uma carreira que já contava pelo menos com mais de 20 anos de atuação nos estudos semânticos evidencia a presença de uma voz científica que se lançava com a autoridade dos anos de pesquisa para os linguistas em formação.

Os anos 1990 já encontrariam um Rodolfo Ilari reconhecido, como vimos, nos estudos semânticos de vertente formal. Um líder intelectual em sua área que, além dos manuais introdutórios que possibilitavam firmar seu nome junto a alunos de graduação e a docentes de diferentes universidades, expandia seu campo de atuação.

Antes desse período de consagração nacional definitiva, nos anos 1970-1980 a preocupação de Ilari estava voltada também para o ensino de língua portuguesa e como a linguística poderia ser aliada de uma renovada prática didática em salas de aula da educação básica.

Anteriores a 1970, ano em que foi contratado pela Universidade de Campinas, as experiências descritas marcaram profundamente Ilari. Explica-se assim que, embora Ilari tenha centrado suas atividades acadêmicas na Universidade em uma área da linguística teórica (a semântica), sempre se preocupou em pensar como a linguística poderia contribuir com o trabalho dos professores de ginásio e colégio. Fato que por sua vez o levava, ciclicamente, a embarcar em iniciativas ligadas ao ensino de língua materna.

Ainda no início dos anos 1970, Ilari colaborou com os serviços pedagógicos da Secretaria da Educação de São Paulo revisando (na prática, reescrevendo) a primeira edição dos *Guias Curriculares para o Ensino de Português*, que, segundo Ilari, ficou conhecida em São Paulo como “a verdona”. Anos mais tarde, ele escreveria um ou dois capítulos para os Subsídios à Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa, os “verdinhos”.

Figura 10 – Contextualização da atividade de Ilari nos anos 1970

Fonte: Quarezemin; Ilari (2021: 198).

Pertence a essa vertente de atuação, o livro aqui considerado clássico de seu tempo: *A lingüística e o ensino de língua portuguesa* (1985).

Ilari reuniu nessa coletânea cinco artigos que circulavam em diferentes meios nos anos 1970-1980: “Aspectos do ensino de vocabulário”, publicado originalmente em *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau*, volume 5, pp. 45-64, 1978; “Uma nota sobre redação escolar”, publicado em *Estudos Lingüísticos*, número 2, pp. 82-101, 1978; “Lingüística e ensino da língua”, publicado em Revista do *Instituto de Estudos Brasileiros*, número 22, pp. 19-26, 1980; “Tem a Lingüística contribuído para o desenvolvimentos dos estudos literários?”, publicado em *Estudos Lingüísticos*, número 3, pp. 86-93, 1980; “O papel da Lingüística nos Cursos de Letras”, texto proferido em mesa-redonda no XXVI Seminários do Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo (GEL) em 1983.

A coletânea fazia parte da coleção “Texto e Linguagem”, da editora Martins Fontes. A direção da proposta editorial era de colegas da Unicamp: Alcir Pécora, Haquira Osakabe (1939-2008), Maria Laura Mayrink-Sabinson, Raquel Salek Fiad. Como indicado por Murray (1994), ideias precisam de contexto de interlocução intelectual e social propícios inclusive para atividades de publicação científica. Ou seja, ideias precisam do apoio de comunidades de pesquisadores. Nessa mesma coleção, livros com preocupação de levar o conhecimento de uma ciência linguística para docentes (e outros agentes desse processo educacional). Por exemplo: *Problemas de redação* (Alcir Pécora); *E as crianças eram difíceis... a redação na escola* (Eglê Franchi); *O aprendizado da leitura* (Mary Kato). Todos publicados na mesma década de 1980.

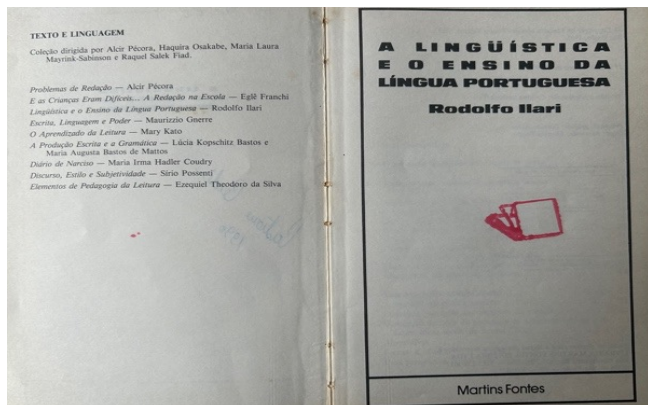


Figura 11 – Imagem do livro de 1985 e Rodolfo Ilari  
 Fonte: Capa do livro: arquivo pessoal do autor deste texto; Imagem Ilari:  
<https://www.facebook.com/abralin.official>.

Índice

|   |    |
|---|----|
| Nota introdutória .....   | 1  |
| 1 — O papel da lingüística nos cursos de letras .....                                       | 7  |
| 2 — Argumentação sintática e gramática escolar .....  | 17 |
| 3 — Aspectos do ensino do vocabulário .....   | 35 |
| Conhecer a significação de uma palavra .....  | 34 |
| Os dicionários: o mecanismo da definição .....  | 36 |
| Papéis semânticos, implícitos e dêixis .....  | 39 |
| Relações com a situação de fala .....   | 41 |
| O ensino do vocabulário .....   | 42 |
| Uma reconstrução pessoal do dicionário .....  | 43 |
| Exercícios para o estudo de propriedades e relações lexicais .....                          | 46 |
| Abordagens sintagmáticas do léxico .....  | 49 |
| 4 — Uma nota sobre redação escolar .....  | 51 |
| A redação na prática corrente .....   | 52 |
| Concepção corrente dos objetivos da redação .....   | 52 |
| Concepção corrente da pedagogia da expressão escrita: a redação como ajuste de contas ..... | 54 |
| Alternativas .....  | 57 |
| Forma X Fundo .....   | 58 |
| Uma perspectiva formal mais ampla que a da gramática ..                                     | 59 |

|  |    |
|--|----|
| Considerações finais .....   | 65 |
| Referências .....  | 66 |
| 5 — Lingüística e o ensino da língua .....   | 67 |
| 6 — Tem a lingüística contribuído para o desenvolvimento dos estudos literários? ..... | 81 |
| Proveniência dos artigos .....   | 87 |

Figura 12 – Sumário do livro de 1985  
 Fonte: Arquivo pessoal do autor deste texto.

Como informa a “Nota Introdutória” do livro, o objetivo de Ilari era registrar “momentos de reflexão de um lingüista sobre a formação do professor de Letras e o ensino de Português” (p. 1). Esse direcionamento levava à indagação motivadora da reunião dos textos: “pode a Lingüística contribuir para o aperfeiçoamento do ensino de língua materna?”. Pergunta de natureza aplicada espelhando de certo modo o que já estava presente na LDB de 1971. Essa política pública oficial acabou por impactar organização de currículos, indicações de leitura, publicações de livros e guias de aperfeiçoamento. Movimento intelectual no qual se insere o livro de Ilari.

O contexto político (e ideológico) do ensino de língua naqueles anos 1970-1980 se refletia (ao mesmo tempo em que as engendrava) nas iniciativas educacionais e administrativas da jovem Unicamp e seu Departamento de Linguística Aplicada. O engajamento de Ilari em torno do ensino de língua é visto por ele retrospectivamente abaixo.

Eu tive sempre a sensação de que os órgãos públicos no Brasil mudam as pessoas que estão à frente em função de alianças políticas. Então, sempre que tem alguém, por exemplo, na Secretaria de Educação do Estado, essa pessoa muda muito e se sente obrigada a mostrar que está atualizada, que está na moda. Uma das formas que essas pessoas usam para garantir que estão atualizadas é convidar pessoas da universidade a participar na elaboração de instruções, normas ou guias. Eu me lembro de pelo menos cinco edições, só em São Paulo, de guias criadas pela Secretaria de Educação para os professores. No entanto, nem sempre esses guias chegam à mão dos professores, nem sempre, quando os livros chegam à escola, o diretor dessa mesma escola os distribui. Também acontece a Secretaria de Educação ligar para uma universidade procurando o reitor ou diretor para pedir ajuda em trabalhos e revisões. Eu, pelo menos, devo ter participado em quatro. Outra forma foi tentar pronome, aqui tem um erro de pontuação ou aqui tem um erro de ortografia. Eu acho que uma redação tem de ser corrigida como um texto, para evitar esse descompasso entre aquilo que é pedido e aquilo que é avaliado. Mais recentemente, foi eleito um reitor que estava preocupado com a formação dos funcionários, uma vez que só tinham o curso de tipografia e ele queria também o de redação. Eu fui dar esse curso e tinha em frente umas cinquenta pessoas, todas elas de cinquenta anos para cima. Pensei fazer o seguinte: fazer com que eles contassem uma história – saíram histórias fantásticas! E aí aparece uma senhora muito humilde e começa a contar história de como ela arranjou um namorado numa festa no campo. Nessa história, o problema é que a mãe tinha costurado uma saia, lavou-a e pendurou-a lá fora, no varal, mas a vaca foi lá e comeu a saia. Ela teve de usar uma saia mais velha e isso não impediu que a moça arranjasse um menino como namorado. Na verdade, a senhora escreveu essa história muito mal escrita, então eu arranjei-a e falei para ela ver como ela tinha escrito e como eu sugeria que fosse. Ela começou a ler a história, leu os dois primeiros parágrafos, mas cansou-se e continuou contando a história. Era alguém que não estava no mundo da escrita, estava no mundo oral e para ela era muito importante contar. Resumindo, foi das melhores aulas de redação que tive. Você passa por uma experiência que lhe diz que às vezes a receita não é só Linguística, não é só coesão e coerência, é também você ver em que mundo as pessoas estão vivendo. O curso demorou cerca de seis meses e a sensação que tenho é de que essa senhora não virou escritora, mas entendeu que se você



escrever a história de uma certa maneira, você vai ter mais leitores. No que toca às crianças, é preciso que estas tenham um pouco de espírito crítico desde o início. Não precisa ser grande, desses de conclusões filosóficas. Este tipo de exigência não é no sentido de criar um monte de pessoas que queiram criticar, é no sentido de que, se você faz esse tipo de pergunta mais inteligente, as pessoas começam a dizer "Bom, mas aquilo tinha sido melhor. Se era isso que se queria dizer, era melhor ter-se usado uma outra palavra. A confusão saiu daqui." Aí, você começa a fazer Semântica. Infelizmente, os livros não favorecem esse lado e os professores não vão atrás dele.

Figura 13 – Trechos de entrevista com Ilari (2018)

Fonte: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/elingUP>.

O índice de *A lingüística e o ensino da língua portuguesa* roteiriza as abordagens de Ilari que em conjunto procuravam responder de algum modo à empolgação dos anos 1960 com a chegada da linguística aos currículos mínimos das Faculdades de Letras (cf. Batista, 2022a, 2023).

A novidade científica teria de resultar em práticas renovadas de ensino. No entanto, por outro lado, era preciso ir devagar com o andor diante dos já claros (nos anos 1970-1980) equívocos que uma forçada relação linguística e ensino teria gerado. Nesse sentido, Mary Kato (colega da Unicamp) foi taxativa na década de 1980.

Em virtude da falta de formação específica da maioria dos professores de Lingüística da década 1963-1973 muitas aberturas podem ter sido cometidas em nome dela. Assim, a ciência passa a ser questionada por culpa de uma legislação precipitada e dessa formação precária que levou professores treinados nessa época, e também autores de livros didáticos, a proporem e utilizarem propostas pedagógicas em cima de conceitos e princípios mal compreendidos.

Figura 14 – Mary Kato sobre a relação linguística e ensino (1983)

Fonte: Kato (1983: 52).

Como pontos positivos destacados por Ilari sobre a contribuição da linguística para o ensino estavam: a) estudos descritivos atentos a diferentes normas de uso da língua (inclusive as orais e coloquiais), ampliando um espaço dominado pela prática analítica e prescritiva da norma culta escrita da época; b) redefinição do repertório de textos nos livros didáticos, rompendo (pelo menos tentativamente) com a exclusividade do literário em prosa e poesia, possibilitando também a abordagem das funções da linguagem (no modelo clássico de Roman

Jakobson), consagradas no ensino universitário e presentes na educação básica.

Pontos como esses, segundo Ilari, davam fôlego ao campo da linguística aplicada como “um projeto em que compensa continuar investindo” (p. 3).

De um lado, os conhecimentos que a pesquisa lingüística produziu sobre a linguagem humana em geral e sobre a língua portuguesa em particular são hoje bem mais pormenorizados que as teses genéricas de inspiração estruturalista que constituíram o tema de reflexão da lingüística brasileira em seus primeiros momentos; isto permite que certas competências dos falantes nativos de Português possam ser observadas e exploradas com um rigor muito maior, preliminar indispensável para a formulação concreta de estratégias escolares. (Ilari, 1985: 3)

Essa colaboração da linguística (aplicada), na perspectiva de Ilari, era adequada em um momento social e histórico que passava por expressivo processo de mudança na educação com a chamada democratização da educação básica (cf. Soares, 1986). Esses contextos (social e político), na visão de Ilari: “tornavam cada vez mais óbvia a ineficiência das faculdades de letras tradicionais como centros de formação de professores para o ensino da língua materna” (p. 2).

Ilari apresentava em sua coletânea como pontos centrais:

- a. a contribuição que a linguística traria para alterar a formação docente. Ilari via como necessário tirar um exagerado foco na perspectiva literária direcionada em análise e história (e pouco, entende-se, na apreensão de modos de elaboração e significação do literário), na estratificação sociolinguística definida em longa tradição normativa e filológica;

Admitindo que o objetivo fundamental do professor de Português é o de ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração pela linguagem da população atingida por seu trabalho, parece correto esperar que o currículo de Letras prepare o futuro professor para 1) avaliar as potencialidades e limitações que caracterizam a expressão e a comunicação de seus alunos; 2) fixar para eles, com respeito a expressão e comunicação, objetivos viáveis; 3) examinar

criticamente os recursos didáticos que a indústria editorial proporciona. Pensando o ensino de Letras nesse enfoque somos levados a buscar os subsídios de várias disciplinas lingüísticas, desde a fonética e a fonologia (como orientar, de outro modo, o processo de alfabetização?) até as disciplinas que estudam a variação regional, social e estilística da fala, caracterizam suas funções, ou reconstituem o processo de sua aquisição, para não falar das teorias sobre leitura e compreensão. (Ilari, 1985: 7-8)

- b. a necessidade de revisão da análise sintática. Era preciso se colocar contra a base lógica de descrição, análise e nomenclatura de elementos e relações sintáticas (o clássico “funções sintáticas” e a tão difundida divisão e categorização de “classes de palavras”). A crítica de Ilari ia na direção de frágeis critérios de funções que nem sempre se sustentavam diante de exemplos contrários. Encontravam-se assim os professores sem apoio explicativo seguro diante do que as gramáticas escolares apresentavam;

Procurei mostrar que se adotarmos esta última atitude [uma que seja crítica], a gramática tradicional pode ser o ponto de partida de hipóteses fecundas, que elaboramos com freqüência a partir de seus exemplos e das passagens confusas em que teoriza sobre fatos da língua. Por razões de espaço, faltou dizer que nesse papel a gramática tradicional é riquíssima – tão rica quanto nossa capacidade de explorá-la. Aqui como alhures a tradição nos fornece imagens estereotipadas: o mal não está em trabalhar com elas (o que é inevitável) mas em ficar apenas com elas, esquecendo a realidade que deveriam, supostamente, representar. Sucumbir a esse risco é sempre um desastre, mesmo e principalmente quando traz o conforto de parecer integrado. (Ilari, 1985: 31-32)

- c. ampliação de foco do ensino de vocabulário. Ilari defendia um tratamento escolar do componente lexical e semântico do português, algo que não era presente em livros didáticos que se limitavam a listas de sinônimos e antônimos (decifrados a partir de textos literários). A semântica, uma das áreas em que Ilari se especializou, estava como pano de fundo

da busca de alternativa para um ensino muito preso à forma e pouco afeito a significações e funções da língua;

A maioria dos livros didáticos – sobretudo do primeiro grau [atual Ensino Fundamental] – organizam suas lições em torno de textos curtos, que são tomados como pretexto para introduzir questões de várias ordens: lexicais, gramaticais, de história e teoria da literatura, etc. Alguns elementos de vocabulário são então incluídos na lição para assegurar uma compreensão pelo menos literal do texto; umas tantas palavras, supostamente aquelas que o aluno desconhece; são reunidas num glossário que associa a cada uma outras palavras, sinônimas naquele texto. Essa praxe é perfeitamente legítima, mas não há nenhuma razão – teórica ou prática – para que seja a única no ensino do vocabulário. Um mínimo de informação semântica (a Semântica é a ciência que estuda as significações) sugere ao contrário uma grande variedade de exercícios. (Ilari, 1985: 33)

- d. a contribuição de uma linguística textual (que ganhava expressão no Brasil dos anos 1980), vista como caminho para um ensino de redação mais adequado no lugar de uma tradição que deixava de explorar aspectos estruturais e semânticos da escrita de textos. Em muitos livros didáticos dos anos 1970-1980, o espaço dedicado à redação era precedido apenas pela indicação vaga de temas. Ilari, baseando-se em correntes linguísticas dos anos 1970-1980, considerava uma abordagem de aspectos de coesão e coerência textual no ensino de redação, “em oposição à prática corrente em que a redação entra como um ajuste de contas da redação gramatical” (p. 5).

[I]nsisti na importância de certos aspectos de “coesão textual” que não são normalmente levados em conta nas gramáticas escolares e nos livros didáticos. Em face da concepção de redação escolar assim esboçada, a prática corrente aparece sobretudo como uma

limitação; com efeito, na prática corrente, o problema das funções e da variedade de registros é escamoteado pelo uso exclusivo do registro formal e pela limitação a umas poucas funções – descrição, narração e resumo – que são legítimas, mas que não são, ao que indicam as pesquisas mais recentes, as mais importantes para alunos de primeiro grau [atual Ensino Fundamental]. Quanto à informatividade, à redundância e à coesão textual, trata-se de objetivos que a prática corrente subordina à correção gramatical, e que não são objeto de uma prática de ensino específica. (Ilari, 1985: 65)

Como Bechara, Ilari estava entre a tradição e a inovação. Mas em outra chave de compreensão de limites e expansões. Ancorado em sua formação linguística, insistia numa renovação do ensino de língua que viria pela linguística. Algo efetivo que poderia ser base para atividades e transmissão teórica na sala de aula. Houve avanço nesse sentido desde os anos 1980, como se pode ver pela publicação no final dos 1990 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino de língua. Nesse documento oficial, estariam marcas efetivas do impacto da Linguística em revigoradas perspectivas para os professores.

Por isso, Ilari também ainda é lido e citado. Enfim, outro clássico.

## 6 ————— CONSIDERAÇÕES FINAIS

Publicada a Lei de Diretrizes e Bases no. 5.692 em 1971, reforçava-se uma política de ensino tecnicista com foco na transmissão de conteúdos e na formação profissional. Ação política e pública que favorecia a prática de um ensino centrado na instrumentação comunicativa técnica (negligenciando, subentendendo, formação intelectual ampla e aprofundada).

Configurava-se, assim, uma imagem da atividade docente condizente com um professor imerso em um jogo de técnicas e de métodos de transmissão de conteúdos, de avaliações diagnósticas, gerando o maior número possível de resultados positivos. Comprovava-se, nesse sentido, um suposto acerto na orientação filosófica e pedagógica da lei.

Em contramão direta dessa tendência (nos termos dos documentos públicos), a década de 1980 chegava com ares de liberdade democrática, possibilitando a proposição de outra concepção de ensino e da atividade docente. A ruptura com o pensamento tecnicista dos anos 1970 pode ser evidenciada em uma série de dicotomias que caracterizaram esse período de transição na história da educação brasileira: professor vs. educador; pedagogia vs. licenciaturas; técnica vs. reflexão; reprodução de conteúdos vs. produção de conhecimento.

No lugar de um professor quase com função de treinador, legitimado pela política pública de educação, entrava em cena (pelo menos como projetos, discussões e ideias) um educador sujeito político em sua essência, engajado, capaz de motivar alunos na busca por um conhecimento com inserção real e produtiva na escola e na sociedade.

O ensino de português, no conjunto dessas transformações, passava a dialogar com diferentes contribuições da Linguística, que efetivamente chegava ao ensino na educação básica.

Assim, questionar formas e modos de ensinar língua portuguesa esteve em pauta na década de 1980. Tratar de classes de palavras como identificação metalingüística e de regras do padrão culto, analisar sentenças em torno das classificações de caráter sintático lógico já não era suficiente para os linguistas que traziam em sua bagagem teorias nas quais se formaram e que ensinavam nas universidades.

Diante do peso de uma presença majoritária de classificação metalingüística lexical/morfológica e de análise sintática (vistas sob a ótica de gramáticas prescritivas e de modelos de base histórica) no componente curricular Língua Portuguesa e nos livros didáticos, era necessário que os linguistas, os “novos revolucionários” em contraposição aos gramáticos e filólogos (formados por modelos na realidade advindos do século XIX), tomassem partido em relação ao ensino de língua portuguesa na educação básica.

Dois questionamentos no início deste texto indicavam rumos para compreender esse momento histórico:

- i. O que se considerou essencial na relação linguística e ensino nos anos 1980 no Brasil em relação à concepção de língua e à diversidade linguística?

Pela análise (breve e apoiada em material secundário dada a extensão deste capítulo) dos livros clássicos e do clima de opinião

em que eles se inseriam, pode-se afirmar que o essencial diante de “novos professores” formados sob influência (ao menos na teoria) de estudos linguísticos (fonéticos, fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, textuais em perspectivas gramatical, textual e discursiva) seria o distanciamento de práticas de ensino concentradas exclusivamente: (a) na tradição gramatical prescritiva; (b) na ênfase da transmissão de classificações metalinguísticas; (c) no domínio absoluto de uma análise sintática de funções exercidas pelas palavras nos ambientes frasais e oracionais; (d) na insistência em redações descontextualizadas de situações enunciativas e estabelecidas como meio para correções ortográficas e uso de norma culta escrita; (e) no privilégio acrítico da norma culta escrita e no conseqüente desprezo da variação linguística; (f) no ensino de texto como leitura para identificação de questões interpretativas superficiais, sem acesso a conhecimento da organização textual em seus aspectos de coesão e coerência. Ou seja, tivemos muito mais uma postura negativa apontando o que não deveria ser feito do que proposições de *fato* de novos métodos e novas dimensões adequadas aos materiais e conteúdos programáticos (sem mencionar aqui a necessária modificação da postura docente que alterações como as apontadas necessariamente demandavam). Em Ilari (1985), no entanto, atitudes mais propositivas estão presentes para renovado ensino do léxico, da semântica e do texto. Essa revisão do ensino por Ilari estava ancorada nas descobertas científicas da Lexicologia, da Semântica e da Linguística Textual da época. Já Bechara (1985), mesmo diante do seu “poliglota da própria língua”, pouco avançou diante de seu percurso intelectual de filólogo e gramático tradicional em termos propositivos para práticas de ensino. Mesmo assim, um gramático como Bechara destacar a necessária consciência da heterogeneidade linguística já era contribuição essencial e ímpar diante do que seu nome representava;

- ii. Qual encaminhamento teórico e metodológico caracterizou uma linguística brasileira de natureza aplicada?

Diante do que se considerou essencial, como apontado acima, os encaminhamentos para mudanças no ensino de língua portuguesa passavam pelo conhecimento dos estudos linguísticos dos anos 1960-1980 transmitidos nas Faculdades de Letras. Cabe lembrar que muito precisava ser feito sobre isso no contexto dos anos 1980, pois a Linguística como disciplina obrigatória na

formação docente em Letras acabava de completar cerca de vinte anos. Nesse clima de opinião, um ensino renovado de língua passava pelo conhecimento dos estudos linguísticos e de possíveis formas de adaptação desse conhecimento teórico em práticas de ensino nas salas de aula. Novamente, a chave estava numa formação docente mais abrangente, assim se acreditava. Para isso os docentes precisavam ver com olhos bastante críticos a tradição gramatical prescritiva e o tratamento do texto exclusivamente baseado nos gêneros literários escritos (tal como presente em livros didáticos da época, com raríssimas exceções).

Desse movimento, muito ficou em termos históricos. Os livros e seus autores aqui definidos como *clássicos* são até hoje, cerca de quarenta anos depois, reconhecidos e ainda muito lidos e discutidos.

Se esse aspecto é índice de sucesso das obras, também é índice do fracasso no ensino da língua portuguesa na educação básica, porque até hoje estamos correndo atrás de Bechara e Ilari para tentar solucionar problemas que já incomodavam os autores na década de 1980.

- |   |  |  |
|---|--|--|
| 1 | As citações mantêm a ortografia brasileira da época em que os textos foram escritos e publicados.  | Para o ensino 2o. grau, a nomeação era “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”.  |
| 2 | Para as quatro primeiras séries do 1o. grau, a nomeação era “Comunicação e Expressão”. Nas quatro últimas séries (na organização escolar oficial da década de 1970), a disciplina chamava-se “Comunicação em Língua Portuguesa”. | 3 No site da Academia Brasileira de Letras, encontra-se a listagem da produção intelectual de Evanildo Bechara: <a href="https://www.academia.org.br/academicos/evanildo-bechara/bibliografia">https://www.academia.org.br/academicos/evanildo-bechara/bibliografia</a> , acesso: 25/5/2024. |



# —REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bagno, M. (2011). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. Parábola.
- Batista, R.O. (2013). *Introdução à historiografia da linguística*. Cortez.
- Batista, R.O. (Org.). (2019). *Historiografia da linguística*. Contexto.
- Batista, R.O. (2022a). Linguística e ensino de língua no contexto brasileiro (1970-1990). *Lingvarvm Arena*, 13: 11-27.
- Batista, R.O. (2022b). *Fundamentos da pesquisa em historiografia linguística*. Ed. Mackenzie.
- Batista, R.O. (2023). *A linguística brasileira: percursos históricos*. Ed. Mackenzie.
- Batista, R.O.; Bastos, N.B. (2019). Para uma história da didática do ensino de línguas pela perspectiva da Historiografia da Linguística. *Lingvarvm Arena*, 10: 57-70.
- Batista, R.O.; Bastos, N.B. (2020). Historiografia da Linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas. In: R.O. Batista & N.B. Bastos (Orgs.). *Questões em Historiografia da Linguística: homenagem a Cristina Altman* (pp. 53-76). Pá de Palavra.
- Bechara, E. (1985). *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* Ática.
- Bechara, E. (1999[1961]). *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed. Lucerna.
- Bechara, E. (2000[1985]). *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* 11.ed. Ática.
- Bechara, E. (2004[1960]). *Lições de Português pela Análise Sintática*. 18.ed. Lucerna.
- Bechara, E. (1998-2005). *Coleção Na Ponta da Língua*. Lucerna; Liceu Literário Português.
- Brasil. (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no. 5.692*. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 20/5/2024.
- Brasil. (1979). *Ensinando Comunicação em Língua Portuguesa no 10. grau. Sugestões metodológicas 5a. à 8a. séries*. Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Ensino Fundamental. Fundação Nacional de Material Escolar.
- Castilho, A.T. (Org.). (1978). *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o Segundo Grau*. SE/CENP/UNICAMP.
- Castilho, A.T. (1992). O português do Brasil. In: R. Ilari. *Linguística Românica* (pp. 237-272). Ática.
- Castilho, A.T. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. Contexto.
- Confluência*, 55. (2018). Em: [revistaconfluencia.org.br/rc/issue/view/14](http://revistaconfluencia.org.br/rc/issue/view/14). Acesso: 25/5/2024.

- Damázio, P.R.D. (2016). *Teorias semânticas e a semântica formal no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Entrevista Eranildo Bechara. (2008). Em: [www.academia.org.br/abl/media/Nova%20Fronteira%20entrevista%20Bechara.pdf](http://www.academia.org.br/abl/media/Nova%20Fronteira%20entrevista%20Bechara.pdf). Acesso: 25/5/2024.
- Entrevista Rodolfo Ilari. (2018). *Revista eletrônica de lingüística dos estudantes da Universidade do Porto*. Em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/elingUP/article/view/5440/5137>. Acesso: 8/7/2024.
- Fávero, L.L.; Andrade, M.L.C.V.O.; Aquino, Z.G.O. (1999). *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. Cortez.
- Ferrarezi Jr., C.; Basso, R. (Orgs.). (2013). *Semântica, semânticas: uma introdução*. Contexto.
- Franchi, E. (1984). *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*. Martins Fontes.
- Genouvrier, E.; Peytard, J. (1973). *Linguística e Ensino do português*. [Trad. R. Ilari do orig. em francês de 1970]. Livraria Almedina.
- Geraldi, J.W. (1991). *Portos de passagem*. Martins Fontes.
- Geraldi, J.W.; Silva, L.L.; Fiad, R.S. (1996). Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. *DELTA*, 12 (2): 307-326.
- Hackerott, M.M.S.; Debonis, L. (2022). A tradução de Ilari (1974) como fonte para a reconstrução do clima de opinião. In: N. Casagrande; N.B. Bastos (Orgs.). *História entrelaçada 10: linguística e educação, diretrizes para o ensino de português nas décadas de 1970 a 1990* (pp. 65-78). Pá de Palavra.
- Ilari, R. (1978). Uma nota sobre redação escolar. *Estudos Lingüísticos*, 2: 82-101.
- Ilari, R. (1980a). Lingüística e ensino da língua. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 22: 19-26.
- Ilari, R. (1980b). Tem a Lingüística contribuído para o desenvolvimentos dos estudos literários?. *Estudos Lingüísticos*, 3: 86-93.
- Ilari, R. (1983). O papel da Lingüística nos Cursos de Letras. Texto proferido em mesa-redonda no XXVI Seminários do Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo (GEL).
- Ilari, R. (1985). *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. Martins Fontes.
- Ilari, R. (1986). *A perspectiva funcional da frase portuguesa*. Ed. da Unicamp.
- Ilari, R. (1992). *Lingüística românica*. Ática.
- Ilari, R. (2001). *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. Contexto.
- Ilari, R. (2002). *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. Contexto.
- Ilari, R.; Geraldi, J.W. (1985). *Semântica*. Ática.
- Ilari, R.; Basso, R. (2006). *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. Contexto.
- Kato, M. (1983). O ensino de línguas após a implantação da lingüística. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*, 4: 51-59.
- Kato, M. (1985). *O aprendizado da leitura*. Martins Fontes.
- Leite, M.Q. (1999). *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. Humanitas.
- Neves, M.H.M. (1999). Estudos funcionais no Brasil. *DELTA*, 15 (esp): 70-104.
- Negri, L.; Foltran, M.J.; Oliveira, R.P. (Orgs.). (2004). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. Contexto.
- Palma, D.V. et al. (Orgs.). (2008). *Homenagem 80 anos: Eranildo Bechara*. Nova Fronteira, Lucerna.
- Pécora, A. (1983). *Problemas de redação*. Martins Fontes.

- Piletti, C.; Piletti, N. (2018). *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. Contexto.
- Quarezemin, S.; Ilari, R. (2021). “A linguística que aprendi, a linguística que ensinei, a linguística que levaria para a escola”: um diálogo com Rodolfo Ilari. *Revista Linguística*, 17 (2): 194-205.
- Romanelli, O.O. (2008[1978]). *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 33.ed. Vozes.
- Rosa, M.C. (2021). *Há 59 anos a linguística entrava no currículo mínimo dos cursos de Letras no Brasil*. Em: [linguisticaufrjcarlotablog.wordpress.com](http://linguisticaufrjcarlotablog.wordpress.com). Acesso: 08/02/2022.
- Rossi, A. (2015). *Linguística Textual e ensino de língua portuguesa*. Intersaberes.
- Scliar-Cabral, L. (1971). *Introdução à lingüística*. Globo.
- Scliar-Cabral, L. (2008). Homenagem aos 80 anos do Professor Evanildo Bechara. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, 5: 17-18.
- Soares, M. (1998). Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: N.B. Bastos (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino* (pp. 53-60). Educ.
- Soares, M. (2004). Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: M. Bagno (Org.). *Linguística da norma* (pp. 155-178). 2.ed. Loyola.
- Suassuna, L. (1995). *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Papirus.
- Teixeira, J. (2008). O decano do português. *Veja*, ed. 2050, 5 mar. 2008. Em: [https://web.archive.org/web/20080405200757/http://veja.abril.com.br/050308/p\\_114.shtml](https://web.archive.org/web/20080405200757/http://veja.abril.com.br/050308/p_114.shtml). Acesso: 25/5/2024.
- Werner, K.C.G. (2020). O papel de Rodolfo Ilari na história da semântica no Brasil e a produção de conhecimento lingüístico. *Estudos linguísticos*, Sinop, 13 (32): 177-195.





CAPÍTULO III

— LÍNGUA,  
LINGUÍSTICA  
E LIVROS  
DIDÁTICOS

# LÍNGUA, LINGUÍSTICA E LIVROS DIDÁTICOS EM PORTUGAL

Miguel Correia  
Sandra Luna

## 1 ——— INTRODUÇÃO

Antes de mais, os investigadores das problemáticas inerentes à Didática devem adotar uma postura crítica relativamente aos distintos domínios e finalidades do ensino do Português como Língua Materna (PLM). Os estudos no âmbito da Linguística devem facultar aos professores conhecimentos seguros passíveis de moldar a sua prática profissional, fazendo-os questionar, assim, o objeto e os objetivos do ensino do Português, nomeadamente no atinente aos conteúdos gramaticais.

Por isso, parte-se do conceito de Linguística Pedagógica, cunhado por Hudson (2020), que explora o impacto da Educação na aquisição e na aprendizagem das línguas. A análise insere-se, também, no escopo da Pragmática Linguística, que, numa aceção lata, compreende a relação dos signos com os seus intérpretes (Macário 2018). Para realizar o enquadramento teórico desta

investigação, foram abordadas questões relativas aos manuais escolares, ao ensino do Português nos cursos de Formação Geral, científico-humanísticos, e ao domínio da gramática.

Neste contexto, é crucial compreender a história e evolução do ensino de Português em Portugal, assim como as transformações recentes que têm moldado este campo. Analisar a trajetória do ensino do Português permite identificar as principais mudanças, desafios enfrentados e oportunidades que se apresentam para o futuro, enquanto se explora a interseção entre a Linguística e a Didática no desenvolvimento do currículo do PLM.

Ao concluir o ensino obrigatório, os alunos em Portugal devem demonstrar um conjunto de competências essenciais que lhes permitam uma integração eficaz na sociedade contemporânea. Destaca-se a capacidade de comunicação eficiente em língua portuguesa, tanto oralmente quanto por escrito, a compreensão e interpretação de textos variados, e a habilidade de utilizar a linguagem de forma crítica e reflexiva. Além disso, espera-se que os alunos possuam uma consciência cultural e literária sólida, reconhecendo e apreciando a diversidade do património literário e linguístico (Martins *et al.* 2017).

Um marco significativo nesta evolução foi a introdução das *Aprendizagens Essenciais* em 2018 pelo Ministério da Educação. Este documento estabelece os conteúdos e competências fundamentais que os alunos devem adquirir ao longo do seu percurso escolar. No contexto do ensino do Português, as aprendizagens essenciais enfatizam a importância da leitura crítica, da escrita criativa e argumentativa, e do domínio dos processos gramaticais e discursivos da língua, promovendo uma base comum de conhecimento que assegura equidade e qualidade no ensino (DGE, 2018).

Paralelamente, os manuais escolares de Português têm evoluído consideravelmente. Inicialmente centrados quase exclusivamente na gramática normativa e na literatura clássica, os manuais atuais refletem uma abordagem mais integrada e abrangente (Carmo, 2013). Estes novos recursos incluem textos contemporâneos e multimodais, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem mais rica e contextualizada. Esta transformação responde à necessidade de preparar os alunos para os desafios comunicativos do século XXI, promovendo a literacia crítica e digital.

A introdução de recursos digitais e plataformas *on-line* tem também trazido transformação ao ensino de Português. Ferramentas como quadros interativos, livros digitais e plataformas educativas online, que com a Pandemia COVID-19, se destacaram



como suporte a cenários de ensino de emergência, oferecem agora novas oportunidades para a personalização da aprendizagem e o desenvolvimento de competências digitais. Estas tecnologias permitem uma maior interatividade e envolvimento dos alunos, facilitando o acesso a uma vasta gama de recursos multimídia e promovendo metodologias de ensino ativas, mais dinâmicas e inclusivas (Scherer & Brito, 2020; Cruz, 2020; Cisco, 2021).

As mudanças não se restringem aos recursos e métodos de ensino, mas estendem-se também à formação dos professores. A formação inicial e contínua dos professores de Português tem passado por significativas transformações (Pintassilgo & Oliveira, 2013). Nos programas de formação inicial, a criação de cursos específicos de didática do Português, apoiados por conhecimentos de Linguística Pedagógica, tem garantido uma preparação mais sólida e especializada dos futuros docentes. Paralelamente, a formação contínua tem sido reforçada através de programas de desenvolvimento profissional que visam atualizar constantemente os conhecimentos e práticas pedagógicas dos professores, assegurando que estão equipados para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo.

Todavia, o ensino de Português enfrenta atualmente vários desafios significativos. A adaptação a variáveis como a desmaterialização dos manuais escolares requer uma flexibilidade e inovação constantes por parte dos professores. O combate ao abandono escolar continua a ser uma prioridade (Conselho Nacional de Educação, 2023), assim como a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Colaço *et al.* 2022). Estes desafios exigem soluções criativas e um compromisso contínuo com a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes e dos materiais que os apoiam.

Por outro lado, o futuro do ensino de Português apresenta várias oportunidades promissoras. A utilização crescente da tecnologia educativa pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando experiências de aprendizagem personalizadas. A promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa é outra oportunidade, garantindo que todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias, tenham acesso a uma educação de qualidade (Colaço *et al.* 2022). Finalmente, a valorização da competência comunicativa, essencial para a vida pessoal e profissional dos alunos, pode ser reforçada, preparando-os melhor para os desafios do mundo moderno.

# 1 ————— ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1 ————— RELATO DO DISCURSO E MANUAIS ESCOLARES DE PORTUGUÊS DO 11.º ANO

Assume-se como pertinente, no contexto do ensino-aprendizagem do PLM, a promoção dos conhecimentos gramaticais declarativos e dos conteúdos processuais associados aos usos escritos e orais da língua, o que é evidenciado, no currículo da disciplina, pela primazia atribuída aos itens relacionados com a classificação morfológica e a análise sintática (Silva 2016). Por isso, centramo-nos no discurso, que é o espaço onde várias vozes se conjugam na unidade global dominada pela correlação EU-TU (Fonseca, 1994). A Pedagogia dos Discursos não invalida, no entanto, o estudo das estruturas linguísticas, mas reclama a sua abordagem dentro de e a partir das coordenadas enunciativas de um texto ou discurso (Silvano & Rodrigues, 2010).

As *Aprendizagens Essenciais* do 11.º ano (DGE, 2018) incluem o seguinte descritor relacionado com a Pragmática Linguística: “utilizar intencionalmente modalidades de reprodução do discurso (incluindo discurso indireto livre)” (DGE, 2018: 10). Na verdade, a formação linguística dos professores de língua deve conter o equacionamento e resolução de problemas didáticos no atinente a este conteúdo. No ensino do PLM, parece privilegiar-se uma perspetiva redutora do ponto de vista do funcionamento da língua, tendo em conta que o relato do discurso não é perspetivado, sempre, a partir do funcionamento textual, intertextual ou discursivo (Duarte, 1999).

Segundo o *Dicionário Terminológico* (DT), os Discursos Direto e Indireto pertencem aos domínios da Pragmática e da Linguística Textual, uma vez que se ocupam da produção de enunciados por parte de um locutor, pressupondo a compreensão do interlocutor. Nas várias modalidades do discurso relatado, o locutor dá explicitamente a vez a outras vozes, enquanto as menciona e usa, o que configura um ato interativo de comunicação que exige dos interlocutores competência comunicativa, daí a importância de refletirmos sobre a sua pertinência na aprendizagem do Português (Duarte, 2001).

Importa destacar que as modalidades de reprodução do discurso no discurso (Discurso Direto, Discurso Direto Livre,

Discurso Indireto e Discurso Indireto Livre), implicam a presença de um emissor-relator ou de um emissor-narrador que reproduza ou cite o discurso de um locutor. Veja-se as definições que constam do DT:

1. Discurso Direto: “modalidade de reprodução ou de citação do discurso de um emissor no discurso do mesmo ou de outro emissor (emissor-relator, emissor-narrador) (...) mantém inalteradas as formas deícticas da produção discursiva postulada como original (...) no discurso direto escrito, a reprodução, além de assinalada frequentemente por verbos dicendi (...) é marcada em geral por indicadores gráficos ou por operadores situacionais que delimitam e identificam os segmentos reproduzidos” (DT C.1.1.2);
2. Discurso Indireto: “modalidade de reprodução do discurso de um locutor no discurso do mesmo ou de outro locutor” (DT C.1.1.2);
3. Discurso Direto Livre: “tipo de discurso, característico do texto narrativo contemporâneo (...), no qual as palavras ou os pensamentos de uma personagem são reproduzidos como que imersos no discurso do narrador tal como aquela os formulou, sem que o narrador assinale com marcas formais (DT C.1.1.2);
4. Discurso Indireto Livre: “é geralmente assumido como forma de relato de discurso; em segundo lugar, porque, ao contrário do discurso indireto, e em aproximação ao discurso direto, é um discurso livre de subordinação. Esta ausência dos constrangimentos sintáticos da subordinação e, na maioria das vezes, de verbo de comunicação está implicada na caracterização e no funcionamento enunciativo do discurso indireto livre. (DT C.1.1.2).

Ademais, o discurso é interlocução e assenta na intermutabilidade dos papéis de locutor e alocutário (Fonseca 1994). Contudo, parece valorizar-se uma abordagem centrada na gramática de frase e desligada do contexto de enunciação. Esta visão mecanicista e taxonómica da gramática insere-se numa perspetiva estruturalista que, segundo Olave (2011), descarta os contextos de uso e as necessidades comunicativas dos falantes. Em acréscimo, estas práticas não favorecem a reflexão metalinguística (Olave, 2011). Por isso, o relato do discurso não pode ser encarado somente como um conteúdo a ensinar explicitamente nas aulas de PLM, mas deve também ser colocado ao serviço da compreensão textual, facilitando

o desenvolvimento da competência de leitura literária.

Esta abordagem pragmático-discursiva, como corrobora a tese de Duarte (1999), contraria a estrutura prototípica que subjaz aos exercícios de transformação do Discurso Direto em Discurso Indireto com alterações mínimas ao nível da subordinação e ajustamentos de pessoas e tempos verbais, conforme se operacionaliza nas informações dos quadros informativos que integram a gramática dos manuais escolares.

Com efeito, os manuais desempenham um papel determinante na aprendizagem, treino e consolidação dos distintos temas gramaticais. No entanto, têm evidenciado o peso insignificante atribuído a este domínio nas últimas décadas, desde logo pela fraca representação da gramática nos exames de Português e devido à instabilidade terminológica a que o DT visou pôr termo (Assunção & Tender, 2023).

Neste sentido, os manuais de PLM são objetos semióticos que respondem a vetores contextuais e procuram transmitir os conteúdos científicos da disciplina de forma ajustada à formação sociodiscursiva dos alunos (Gouveia & Santos, 2022). De notar que, como já a se referiu a propósito do PLM, os manuais e outros materiais de apoio ao ensino-aprendizagem do Português como Língua Não Materna (PLNM) focalizam a transformação do Discurso Direto em Discurso Indireto num processo que pode ser considerado assético e desligado do contexto enunciativo (Marques, 2015).

## 1.2 ————— CONTRIBUTOS PARA A ANÁLISE LINGUÍSTICA DE EXERCÍCIOS

Com base no exposto, torna-se pertinente entender o modo como o relato do discurso é integrado nos manuais escolares de Português do 11.º ano de escolaridade distribuídos em Portugal. Convém destacar, deste modo, os contributos da engenharia didática, que se ocupa em conceber tecnicamente as tarefas e ações dos estudantes para aprender, coordenar as intervenções dos docentes, auxiliar na elaboração de recursos didáticos e organizar, transformar e adaptar os saberes sobre a língua, assim como as práticas discursivas para o ensino-aprendizagem (Dolz, 2016). A reflexão sobre a configuração dos itens gramaticais traz implícita, igualmente, uma avaliação sobre o seu papel e influência na prática profissional dos professores de PLM e de PLNM.

Para além de antecipar as interações dos alunos, um exercício inovador deve fazer desaparecer gradualmente as ajudas externas, fornecer explicações dos conceitos, permitir ao estudante que passe pela atividade de linguagem, privilegiando as situações comunicativas, considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal e verificar se o conjunto dos procedimentos ordenados permite a transformação do comportamento (Dolz, 2016).

Na esteira dos pressupostos da engenharia didática, os enunciados cumprem o papel de mediar a atividade pedagógica. Estes são atos ilocutórios diretivos que têm com objetivo levar o aluno a produzir uma resposta. Tendo em conta a sua natureza linguístico-textual, deve assegurar-se a clareza das informações, a distinção entre dados e instruções e a dimensão equilibrada de cada conjunto e do produto final (Amor, 2019).

De notar, por fim, a importância da seleção dos verbos de comando, que auxiliam na definição das operações mentais necessárias para a adequação da resposta à instrução (Rodrigues *et al.* 2018). A leitura diagonal dos enunciados, com a atenção centrada nos verbos que os encabeçam, pode resultar em respostas desajustadas em relação à operação cognitiva, visto que nem sempre as ideias centrais que se associam à instrução expressam o que se procura que, em termos educacionais, elas signifiquem (Rodrigues *et al.* 2018).

Para além destes aspetos, os professores enfrentam, ainda, desafios significativos ao ensinar gramática, decorrentes de recursos adequados. Alguns manuais escolares podem não refletir as últimas abordagens pedagógicas, incluindo exemplos que muitas vezes são descontextualizados. Alguns professores têm menos acesso a material didático complementar, como livros de exercícios, jogos educativos e recursos multimédia, o que pode condicionar a diversificação das estratégias de ensino (Marinho & Bicalho, 2015). A limitação tecnológica nas escolas, como o acesso inadequado a computadores, internet e ferramentas digitais de ensino, agrava ainda mais esta situação, dificultando a implementação de metodologias inovadoras e interativas (Trindade, 2022).

Outro desafio central é a motivação dos alunos. Muitos consideram a gramática uma disciplina árida e desinteressante, o que reduz a sua motivação para aprender. A dificuldade em demonstrar a aplicação prática dos conhecimentos gramaticais na comunicação diária e em contextos reais contribui para esta perceção negativa. A predominância de métodos de ensino tradicionais, que se baseiam na exposição e repetição, não favorece

o envolvimento ativo dos alunos, tornando a aprendizagem menos dinâmica e também menos relevante para eles.

A complexidade dos conteúdos gramaticais apresenta, também, desafios significativos. Os conceitos gramaticais são frequentemente abstratos e difíceis de visualizar, o que torna a aprendizagem mais desafiadora para os alunos (Faria 2021). De recordar que a utilização de terminologia técnica complexa pode, por vezes, ser intimidante e dificultar a compreensão.

Para enfrentar estes desafios, é essencial adotar abordagens integradas que combinem o ensino gramatical com práticas de leitura e escrita, tornando a gramática mais contextualizada e relevante (Marinho & Bicalho 2015). Implementar metodologias ativas que envolvam os alunos de forma mais participativa, como projetos, debates e atividades lúdicas, para promover o envolvimento e a motivação dos estudantes.

A avaliação e o *feedback* também desempenham um papel vital na melhoria do ensino gramatical. Desenvolver métodos de avaliação que vão além da memorização de regras e que avaliem a aplicação prática dos conhecimentos gramaticais pode proporcionar uma compreensão funcional da gramática. Fornecer *feedback* detalhado e construtivo ajuda os alunos a entender os seus erros e a melhorar progressivamente, facilitando o desenvolvimento das suas competências linguísticas.

Neste sentido, utilizar exemplos e exercícios que reflitam situações comunicativas autênticas, bem como integrar o ensino gramatical com outras disciplinas e áreas do conhecimento, mostra a relevância da gramática em diversos contextos académicos e profissionais, promovendo uma aprendizagem mais holística e integrada.

### 1.3 ————— MATERIAL E MÉTODOS

Considerando a diversidade de manuais escolares de Português que foram avaliados, certificados e adotados em Portugal nos últimos anos, tornou-se necessário proceder à seleção dos livros a analisar neste caso específico, construindo uma amostra seletiva. Ao colocar em confronto três manuais recentes de PLM do 11.º ano, pretende-se estudá-los numa perspetiva descritiva e explicativa, adotando-se as orientações da análise de conteúdo propostas por Bardin (2004).

Com a implementação das Aprendizagens Essenciais (DGE 2018) foram adotados novos manuais de Português para os

cursos científico-humanísticos da Formação Geral no ano letivo de 2023/2024, especificamente para o 11.º ano. A adoção dos manuais de PLM para o 11.º ano nos cursos profissionais entrará em vigor no ano letivo de 2024/2025, pelo que não foram contemplados neste estudo. As edições escolhidas para análise tiveram em conta os suportes textuais relevantes para a abordagem do descritor a analisar. Assim, as edições utilizadas foram:

- a. MEO1 – Marca a Página 11, Português, 11.º ano de escolaridade (Porto Editora);
- b. MEO2 – P@ginas 11, Português, 11.º ano de escolaridade (Areal Editores);
- c. MEO3 – Letras em dia 11, Português, 11.º ano de escolaridade (Porto Editora).

Realiza-se um levantamento dos itens sobre o conteúdo “modalidade de reprodução do discurso no discurso” situados no corpo dos manuais e nas secções sobre “Gramática”. A análise interpretativa tem como principal objetivo compreender o papéis desempenhados pelos itens na fixação dos saberes gramaticais da aula de PLM. A apreciação dos itens é efetuada a partir de uma grelha que inclui critérios adaptados a partir de Hurst e Russo (2020) e utiliza, para a classificação, uma escala Likert de 5 pontos. As componentes de análise, para além de considerarem a correção científica, incidem no modelo pedagógico, na clareza dos enunciados, na conformidade com as orientações curriculares vigentes, no uso dos verbos de comando e nas operações cognitivas acionadas, conforme a taxonomia de Bloom (Anderson et al. 2001).

## 2 ————— APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresenta-se, na Tabela 1, a grelha de apreciação dos itens gramaticais dos manuais escolares selecionados sobre o descritor das Aprendizagens Essenciais “utilizar intencionalmente modalidades de reprodução do discurso (incluindo discurso indireto livre)” (DGE, 2018: 10). Segue-se um comentário descritivo e explicativo.

| CRITÉRIOS DE APRECIÇÃO |  | ME01 | ME02 | ME03 |
|------------------------|--|------|------|------|
| GRAMÁTICA              | a. Os itens têm precisão terminológica?  | 4    | 4    | 4    |
|                        | b. Os itens ativam diferentes operações cognitivas (reconhecer, identificar, classificar, substituir, transformar, aplicar, avaliar e criar)?  | 2    | 3    | 2    |
|                        | c. Os itens são introduzidos por distintos verbos de comando?  | 3    | 4    | 2    |
|                        | d. As instruções dos itens são claras?   | 4    | 3    | 4    |
|                        | e. Os itens são apresentados tendo em conta um grau de complexidade crescente?   | 2    | 4    | 2    |
|                        | f. Os itens são introduzidos a partir de suportes textuais?  | 4    | 4    | 4    |
|                        | g. Os itens estão relacionados com o tema da unidade/secção do manual?   | 5    | 5    | 5    |
|                        | h. Os itens contêm situações de uso da língua?   | 2    | 2    | 2    |
|                        | i. Os itens fomentam o treino do oral (compreensão e produção)?  | 1    | 1    | 1    |
|                        | j. Os itens permitem o treino da competência de escrita?   | 2    | 3    | 2    |
|                        | k. Os itens estão elaborados em conformidade com os objetivos das <i>Aprendizagens Essenciais</i> (2018)?  | 5    | 5    | 5    |
|                        | l. Os itens são formulados segundo diferentes tipologias: seleção (escolha múltipla, completamento, associação, verdadeiro e falso) ou construção (completamento e resposta restrita)? | 2    | 3    | 2    |
|                        | m. A abordagem do manual é indutiva, sendo formulada a partir de tabelas com regras gramaticais?   | 5    | 5    | 4    |
|                        | n. A abordagem do manual é dedutiva, sendo formulada partir de tarefas ou atividades prévias?  | 2    | 3    | 3    |
|                        | o. Os itens adotam uma lógica oficial?   | 2    | 2    | 2    |
| TOTAL                  |  | 44   | 51   | 44   |

Tabela 1 – Grelha de apreciação dos itens gramaticais dos manuais escolares do 11.º ano sobre modalidades de reprodução do discurso

Pontuação: 5 – muito frequentemente; 4 – frequentemente; 3 – ocasionalmente; 2 – raramente; 1 – nunca



Ao analisar as atividades propostas nos três manuais escolares de Português sobre relato do discurso, o que se constata, sem encontrar a adoção explícita de uma metodologia de ensino, é que os autores procuram, de um modo global, colocar em prática o método do “ensino integrado da gramática” (Silva 2016: 143).

Neste sentido, a aprendizagem gramatical é tendencialmente apoiada nas restantes competências curriculares, em particular na leitura e escrita. Veja-se que, num dos itens do MEO1, que exige algum grau de problematização e compreensão crítica, o discurso indireto livre é colocado ao serviço da promoção da competência literária:

- (1) “Explica o efeito expressivo do discurso indireto livre nas linhas 15 a 17” (MEO1: 255-256)

No entanto, o discurso relatado é introduzido, neste manual escolar, através de um quadro informativo. Estas tabelas associadas aos exercícios de gramática têm como função, nos livros que integram o corpus, de apresentar novos conteúdos, constituindo secções autónomas do manual principal de Português. Estas intitulam-se: “Toma nota” (MEO1); “Informação” (MEO2), e “Aprender” (MEO3), respetivamente.

No MEO1, a secção “Toma nota” serve para expor informações gerais sobre o discurso relatado que são articulados com segmentos textuais retirados da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós. A perspetiva sobre este tópico é estritamente sintática, não existindo referência aos valores e efeitos do Discurso Direto, como, por exemplo, o de dramatizar o relato (Duarte, 1999). Segue-se a fase de verificação dos conhecimentos declarativos dos alunos (etapa “verifica”), que se materializa no treino das regras através de exercícios iniciados pelo verbo de comando “identifica”, como o que se reproduz abaixo:

- (2) “Identifica, no enunciado, três modalidades de reprodução do discurso.” (MEO1: 242)

Este procedimento é replicado no MEO2 através de exercícios centrados na aplicação do saber gramatical adquirido através da exposição das regras num quadro informativo que sintetiza as marcas específicas do Discurso Indireto Livre.

A ativação de conhecimentos prévios sobre o Discurso Direto e o Discurso Indireto circunscreve-se à apresentação de exemplos retirados de *Os Maias*. Na secção de gramática, os itens 3) e 4) encontram-se isolados das atividades de análise e produção,

promovendo o reconhecimento, a partir de segmentos textuais apresentados isoladamente numa tabela, das modalidades de reprodução do discurso. Destarte, sem fornecer o excerto completo, o MEO3 solicita, aos alunos, operações de identificação relativas ao Discurso Direto, Discurso Indireto e Discurso Indireto Livre.

- (3) "Associa número a letras (textos A e B) para distinguíres o relato do discurso." (ME02: 279)
- (4) "Associa números a letras." (ME02: 281)

Apesar de as atividades sobre gramática se encontrarem ligadas a segmentos textuais, estas centram-se, sobretudo, na avaliação do conhecimento declarativo dos alunos, combinando operações de diferente complexidade. Deste modo, parece privilegiar-se uma perspetiva tradicional do ensino-aprendizagem da gramática assente na exposição de regras e exemplos, à qual se segue a fase de aplicação (Silva, 2016). Segundo Dolz (2016), ao contrário dos pressupostos vygotskianos, esta abordagem didática focaliza-se na automatização por repetição e na aprendizagem por tentativas. Ou seja, os exercícios de aplicação apresentam uma regra de funcionamento da língua e, seguidamente, incentivam ao treino através de um conjunto sequencial de atividades.

A presença de coordenação copulativa e de outros verbos de comando acrescenta uma ou duas operações mentais aos itens, conforme os exemplos 5, 6, 7 e 8 (itálicos nossos). Surgem também segmentos textuais que veiculam pistas sobre o modo como os alunos devem responder, neste caso a partir da consideração das indicações incluídas no enunciado instrucional: "a partir do excerto abaixo", "a partir deste excerto".

O uso, nos vários itens, do verbo de comando "explicitar" valida operações cognitivas de identificação. Espera-se que os estudantes reproduzam, a partir da leitura da secção informativa, as marcas específicas da modalidade de discurso relatado (5 e 8) e o valor expressivo dos advérbios "agora" e "não" (6 e 7).

- (5) "Atenta no seguinte excerto, *indica* a modalidade de discurso presente e explicita as suas marcas específicas." (ME02: 279)
- (6) "A partir do excerto abaixo, *indica* as modalidades de discurso presentes e explicita o valor expressivo do advérbio «agora»." (ME02: 279)
- (7) "A partir deste excerto, *analisa* as modalidades do discurso

presentes e explicita o valor expressivo do advérbio «não»." (ME02: 281)

- (8) "*Atenta* no excerto selecionado, *indica* a modalidade do discurso presente e *explicita* as suas marcas específicas: "Habitavam ordinariamente Paris, não é verdade? Sim, viviam em Paris no inverno, no Parque Monceaux; de verão iam para a quinta da *Turenne*, ao pé mesmo de Tours, onde ficavam até ao começo da caça; e iam sempre passar um mês a Dieppe. Pelo menos fora assim, nos últimos três anos, desde que ela estava com *madame* (cap. IX: 263)." (ME02: 281)

No ME03, apresentam-se, na secção "Aprender", exemplos do capítulo III de *Os Maias*. Ao contrário dos restantes manuais, há referências explícitas a alguns verbos introdutores do relato e aos seus efeitos expressivos. Os autores realizam, também, a generalização de conclusões a partir da explicação das marcas linguísticas presentes em segmentos textuais. Apesar disso, na esteira de Duarte (1999), a transformação do Discurso Direto em Discurso Indireto é reduzida a um conjunto de regras morfossintáticas relativas às referências espaciais, temporais e espaciais, à substituição das marcas de 1.<sup>a</sup> ou 2.<sup>a</sup> pessoa pelas da 3.<sup>a</sup> pessoa e à alteração dos tempos e modos verbais (ME03: 240). Os exercícios de aplicação consistem, à semelhança do que já se referiu, na identificação das modalidades de reprodução do discurso presentes nos excertos.

Não se verificam, no *corpus*, operações de produção oral associadas à explicitação dos conhecimentos sobre as modalidades de reprodução do discurso. Parece valorizar-se o treino de estratégias para a memorização de um conhecimento que constitui o objeto e objetivo das aulas de PLM em que o aluno é raramente convocado para o processo de descoberta e de construção ativa do conhecimento. Este seria o primeiro passo para os estudantes fazerem a comparação de dados, a dedução de regras (ou exceções) e o reconhecimento das regularidades da língua. Promove-se, desta forma, um reconhecimento básico que exclui as operações de explicitação metalinguística.

As operações mentais dominantes nos itens do *corpus* são as de reconhecimento, identificação e classificação, que são maioritariamente encabeçadas pelos verbos de comando "indica", "identifica" e "associa". As operações de substituição, transformação e aplicação são residuais, registando uma ocorrência nos ME01 e ME02 e duas ocorrências no ME03. As instruções são iniciadas pelos

verbos “transforma”, “explica”, “explicita” e “analisa”, que apontam para um grau de complexidade maior.

O ênfase concedido, nos manuais escolares analisados, às operações de reconhecimento, identificação e classificação revela-se semelhante à configuração dos exercícios de classificação morfológica e de análise sintática que, por serem uma componente nuclear das provas de avaliação externa, se centram em processos como o do reconhecimento, identificação e classificação de elementos (Rodrigues et al. 2022). Por se tratar de um conteúdo no âmbito da Pragmática Linguística trabalhado no Ensino Secundário, esperar-se-ia um enfoque comunicativo e a utilização de situações de uso da língua em funcionamento. Não se registam, por fim, operações de síntese, em que os alunos têm de criar ou avaliar enunciados recorrendo às modalidades do discurso relatado.

### 3 ————— CONCLUSÃO

Os dados coligidos consolidam a ideia inicial de que as modalidades de reprodução do discurso são abordadas numa perspetiva tradicional que, pese embora seja articulada com os suportes textuais, privilegia a apresentação de quadros informativos sintetizadores das regras gramaticais. Confrontando os diferentes espaços em que estes conteúdos ocorrem nos manuais analisados, constata-se, tal como afirma Silva (2016) que, com vantagem para a fixação dos conhecimentos declarativos dos alunos, existe uma multiplicidade de itens de verificação e revisão. Todavia, os itens gramaticais encontram-se isolados de situações de uso da língua e de atividades de análise e produção oral, servindo para validar operações de reconhecimento, identificação e classificação.

De facto, isto gera uma falsa perceção do ensino de gramática como verificação de conhecimentos linguísticos – muitas vezes intuitivos – a partir de conceitos e correções, ou seja, um ensino focado na estrutura e desvinculado do uso, como refere Olave (2011). Assim, a par dos escassos itens dedicados à observação e manipulação de dados linguísticos, torna-se impreterível introduzir novas abordagens de ensino-aprendizagem do discurso relatado assentes numa lógica construtivista.

A integração de abordagens comunicativas e integradas pode oferecer uma solução para superar essas limitações. Estas metodologias promovem o uso da língua em contextos reais e significativos, valorizando a interação e a prática oral e escrita. A título de exemplo, atividades como debates, simulações de situações do cotidiano e projetos colaborativos incentivam os alunos a aplicar os seus conhecimentos de forma funcional.

Ademais, a incorporação de recursos tecnológicos no ensino de Português, como plataformas digitais, aplicações educacionais e recursos multimédia, pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da gramática. Estas ferramentas oferecem oportunidades para uma aprendizagem mais interativa, personalizada e inclusiva, permitindo que os alunos se envolvam de maneira mais ativa. A formação contínua dos professores é igualmente crucial, assegurando que estão equipados para integrar eficazmente estas tecnologias nas suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, a avaliação e o *feedback* desempenham um papel vital na melhoria do ensino da gramática. São necessários métodos de avaliação que vão além da memorização de regras e que avaliem a aplicação prática dos conhecimentos gramaticais e que possam, dessa forma, proporcionar uma compreensão funcional da gramática.

Finalmente, a contextualização dos conhecimentos gramaticais em situações comunicativas autênticas é essencial para uma aprendizagem eficaz. Integrar o ensino gramatical com outras disciplinas e áreas do conhecimento, utilizando exemplos e exercícios que reflitam contextos reais, mostra a relevância da gramática em diversos contextos académicos e profissionais, promovendo uma aprendizagem mais integrada.

Em suma, a análise dos manuais escolares revela uma abordagem predominantemente tradicional ao ensino da gramática, que, embora eficaz na fixação de conhecimentos declarativos, pode beneficiar significativamente da integração de metodologias mais comunicativas e tecnológicas. Ao adotar uma abordagem integrada, que valorize tanto os conhecimentos gramaticais quanto as competências comunicativas, é possível proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica, relevante e motivadora para os alunos, preparando-os melhor para os desafios do século XXI.

Este estudo analisou a abordagem dos conteúdos gramaticais em três manuais de PLM adotados recentemente para o 11.º ano dos cursos científico-humanísticos. No entanto, é pertinente realizar estudos futuros sobre a gramática nos manuais PLM do Ensino

Profissional. Com a implementação iminente dos novos manuais para o 11.º ano nos cursos profissionais, futuras investigações poderão fornecer informações importantes sobre a adequação e eficácia destes novos recursos pedagógicos, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade do ensino.

Assim, o ensino de língua, linguística e livros didáticos em Portugal deve continuar a evoluir, integrando novas metodologias e tecnologias, de modo a promover uma educação mais inclusiva, equitativa e eficaz. Este processo não só enriquece o ensino e a aprendizagem do Português, mas também contribui para o desenvolvimento de competências essenciais que capacitam os alunos a navegar com sucesso no mundo contemporâneo, reforçando a importância da interseção entre Didática e Linguística no contexto educativo português.

## AGRADECIMENTOS

O autor Miguel Correia agradece à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) pelo apoio financeiro concedido através da bolsa de investigação com a Ref.<sup>a</sup> UI/BD/154480/2022, que foi fundamental para a realização deste trabalho.

## DECLARAÇÃO DE INTERESSES

A autora Sandra Luna, colaboradora na produção de materiais didáticos e multimédia para a Editora Areal, declara que, embora um dos manuais analisados neste estudo seja da referida editora, não teve qualquer envolvimento no desenvolvimento desse projeto específico.

- |  |   |
|--|---|
| <p>1 A amplitude de sentidos que o verbo de comando “explicitar” alberga traduz-se em enunciados ambíguos, desde logo pela diversidade de significações que os mesmos adquirem em função da natureza semântica do Sujeito e do Objeto Direto (Amor 2019). Isto resulta numa discrepância entre o nível cognitivo pretendido e a formulação</p> | <p>do item, o que se pode traduzir, em alguns enunciados, num afastamento em relação ao significado etimológico do verbo. avaliação, análise ou compreensão, requerendo a justificação de uma posição, o estabelecimento da ligação entre ideias ou a explicação de conceitos (cf. Anderson et al. 2001).</p> |
|--|---|

# —REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (2019). Avaliação e textualidade – contributos para a elaboração de dispositivos de construção e análise de instrumentos de avaliação. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (5), 1-12. doi.org/10.26334/2183-9077/rapln6ano2019a1.
- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (1.ª ed). Pearson.
- Assunção, C., & Tender, M. (2023). O manual escolar e o ensino da gramática: algumas considerações e conclusões a partir de um “caso”, *Confluência*, 32, n. especial, 305-339. https://doi.org/10.18364/rc.2023nEspecial.1398.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed). Edições 70.
- Carmo, C. I. do. (2013). Como os manuais de Português podem (de)formar leitores. *Diário de Notícias - Quociente de Inteligência*, 74, 8-12.
- Cisco. (2021). *O impacto da transformação digital no ensino*. Cisco Blogs. gblogs.cisco.com.
- Conselho Nacional de Educação. (2023). *Estado da Educação 2022*. CNE. http://www.cnedu.pt.
- Colaço, S., Piscalho, I., Correia, M., Pappámikail, L., Santos Silva, P., Novo, C., Portelada, A., & Uva, M. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 5: Ambientes de Aprendizagem Inclusivos*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cruz, R., Sousa, I., Tavares, B., & Pinheiro, D. (2023). *Marca a página – Português – 11.º ano*. Porto Editora.
- Cruz, S. de S. (2020). *Tecnologias no Ensino da Língua Portuguesa: o Letramento Digital*. Centro Universitário Internacional Uninter. https://repositorio.uninter.com.
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-o.
- DGE (s/d). *Dicionário Terminológico para Consulta em Linha*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. http://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n127.
- Dolz, J. (2016). As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, 32(1), 237-260. http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541
- Duarte, I. M. (1999). *O relato de discurso na ficção narrativa: contributos para a análise da construção polifónica de "Os Maias" de Eça de Queirós* (Tese de Doutoramento, FLUP). Disponível em: https://hdl.handle.net/10216/13686.
- Duarte, I. M. (2001). Do saber ao ensinar: em torno dos verbos introdutores do

- discurso relatado. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte, & O. Figueiredo, *A Linguística na Formação do Professor de Português* (pp. 125-134). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Faria, R., (2021) O ensino da gramática: paradigmas e desafios, *Da Investigação às Práticas*, 11(1), 44-58. <https://doi.org/10.25757/invepv11i1.236>.
- Fonseca, F. I. (1996). Deixis e pragmática linguística. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte, & C. Gouveia (orgs.): *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Ed. Caminho.
- Fonseca, J. (1994). *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto Editora.
- Gouveia, C., & Santos, J. (2022). Texto e contexto: que relações? In P. Silva, L. Barbeiro, F. Caels, C. Gouveia, J. Santos, C. Marques., & C. Barbeiro, *Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises* (pp. 13-50). Grácio Editor.
- Hudson, R. (2020). Towards a pedagogical linguistics. *Pedagogical Linguistics*, 1(1), 8–33. <https://doi.org/10.1075/pl.19011.hu>.
- Hurst, N., & Russo, I. (2020). Check it, choose it, use it! Using a checklist to facilitate analysis and selection of new coursebooks. *The APPI e-Journal*, Year 2(17), 10-14.
- Macário, A. C. (2018). *Pragmática: uma introdução*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Marinho, J. H. C., & Bicalho, D. C. (2015). Ensino de gramática: contribuições de livros didáticos de Língua Portuguesa. *Educação em Foco*, 19(27), 179. <https://doi.org/10.24934/eefv18i26507>.
- Marques, M. A. (2015). O Discurso Direto em interações orais coloquiais. In M. A. Marques & X. M. Sánchez Rei (orgs): *Novas perspectivas linguísticas no espaço galego-português (monografia)* (pp. 89-109). Universidade da Corunha.
- Martins, G. d'O, Sousa Gomes, C. A., Leitão Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Acosta Carlín, J. L., Silva, L. M. U., Guerreiro Alves da Encarnação, M., Costa Horta, M. J. d. V., Soares Calçada, M. T. C., Vieira Nery, R. F., & Valente Rodrigues, S. M. C. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Olave, G. (2011). La gramática al tablero: ejercicios de Gramática en los manuales escolares de Básica Secundaria. *Encuentros*, 9(2), 37-49.
- Pereira, M. J., & Delindro, F. B. (2023). *Página@s 11 – Português – 11.º Ano*. Areal Editores.
- Pintassilgo, J., & Oliveira, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, 8(15), 24-40.
- Rodrigues, S. V., & Duarte, I. M. (2022). Avaliação do conhecimento explícito da língua: verbos de comando de provas do Ensino Básico, *Tejuelo*, 35(2), 137-172. <https://doi.org/10.17398/1988-843035.2.137>.
- Rodrigues, S. V.; Duarte, I. M.; & Silvano, P. (2018). O verbo explicar em enunciados de testes de avaliação do ensino básico: estudo de valores semânticos e pragmáticos. In J. Veloso, J. Guimarães. P. Silvano, & R. Sousa Silva (orgs.): *A linguística em diálogo: volume comemorativo dos 40 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (pp. 361-393). Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/119704>
- Scherer, S., & Brito, G. da S. (2020). Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. *Educar em Revista*, 36, e76252. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-406076252>.
- Silva, A. C. (2016). A configuração do ensino da gramática nos novos manuais de Português do 9.º ano. *Diacrítica*, 30(1), 83-112. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/53291>.



- Silva, P., Cardoso, E., & Nunes, S. (2023). *Letras em dia – Português – 11.º Ano*. Porto Editora.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (org): *Gramática, História, Teorias e Aplicações* (pp. 275-286). Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Trindade, S. M. G. D. C. (2022). *Tecnologias e competências digitais na educação portuguesa: história da sua integração nas práticas pedagógicas desde o início do século XX* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação). Universidade de Coimbra.

# LÍNGUA, LINGUÍSTICA E LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Neusa Barbosa Bastos  
Nancy Casagrande

## 1 ————— INICIANDO

Por meio da Historiografia Linguística, temos como primeiro objetivo abordar o ensino de língua, linguística e livros didáticos, adotando os princípios teórico-metodológicos de Koerner (2014) e de Swiggers (1990, 2009). Quanto aos princípios koernianos, pautar-nos-emos pela contextualização, imanência e adequação. Primeiramente, pela contextualização, descreveremos a conjuntura dos séculos XVI, XVII, XVIII, XIX, XX e XXI, no que tange às questões educacionais e linguísticas que vigiam nos cinco séculos citados; pela imanência, buscaremos as questões linguísticas e as metodologias pedagógicas propostas pelos autores e, ainda, pela adequação, observaremos as aproximações de aspectos setecentistas, postos há cinco séculos, aos momentos atuais.

Quanto aos princípios swiggerianos, fixar-nos-emos nos objetivos que se constituem pelas atitudes reflexivas a respeito do ensino de uma língua; pelas formas descritivas do ensino e pela contextualização do ensino de uma língua. Nossas atitudes ponderadas a respeito do ensino de uma língua, definido por um conjunto de reflexões teóricas que dizem respeito à língua e ao seu ensino, levam-nos aos objetivos. O primeiro deles apresenta-nos as seguintes perguntas: *qual o percurso historiográfico do ensino de língua portuguesa do século XVI ao século XX? Que caminhos se abrem para o ensino de língua portuguesa nos primeiros anos do século XXI?*

O segundo objetivo que pressupõe o primeiro é constituído pelas formas descritivas utilizadas no ensino da língua, os manuais didáticos ou, pelo menos, no que permite reconstruir o mais adequadamente esta praxe. Nas fontes selecionadas: a Gramática da Língua mais falada na Costa Brasileira, no século XVI, Porta de Línguas, no século XVII, Regras da língua portuguesa, espelho da língua Quanto aos princípios swiggerianos, fixar-nos-emos nos objetivos que se constituem pelas atitudes reflexivas a respeito do ensino de uma língua; pelas formas descritivas do ensino e pela contextualização do ensino de uma língua. Nossas atitudes ponderadas a respeito do ensino de uma língua, definido por um conjunto de *reflexões teóricas* que dizem respeito à língua e ao seu ensino, levam-nos aos objetivos. O primeiro deles apresenta-nos as seguintes perguntas: *qual o percurso historiográfico do ensino de língua portuguesa do século XVI ao século XX? Que caminhos se abrem para o ensino de língua portuguesa nos primeiros anos do século XXI?*

O segundo objetivo que pressupõe o primeiro é *constituído pelas formas descritivas utilizadas no ensino da língua*, os manuais didáticos ou, pelo menos, no que permite reconstruir o mais adequadamente esta praxe. Nas fontes selecionadas: *a Gramática da Língua mais falada na Costa Brasileira*, no século XVI, *Porta de Línguas*, no século XVII, *Regras da língua portuguesa, espelho da língua latina*, no século XVIII, *Grammatica Analytica*, no século XIX e *Moderna Gramática Portuguesa*, no século XX, observaremos os seguintes parâmetros: a) nível de ensino visado pelos textos didáticos examinados; b) formato global do documento descritivo: tipo de texto/direcionalidade da descrição/limite das divisões (ou das unidades); c) criteriologia descritiva utilizada no documento; por exemplo, no caso de gramáticas didáticas: critérios morfológicos, semânticos ou sintáticos utilizados pela descrição de classes de palavras; observação formal ou semântico-lógica de construções sintáticas; d) exemplificação: exemplos (língua literária, língua falada), integração dos exemplos (exemplos contextualizados ou fora de contexto); e) argumentação (ou elaboração) teórica.

O terceiro objetivo que incorpora os dois anteriores, é aquele da *contextualização*, remetendo-nos às perguntas: Quais são os motivos para ensinar língua materna? Qual é a atitude da “comunidade receptiva” a respeito da aprendizagem de língua materna? Em que tipo de resultado a língua materna se encontra e qual é o estatuto respectivo da cultura veiculada por esta língua? E o quarto objetivo auxilia a compreensão da maneira como os autores organizam seus argumentos na relação com os leitores. Aspectos de “contextualização” - uma relação direta com as reflexões teóricas sobre a língua e com as formas descritivas utilizadas no ensino.

Iniciamos nossas considerações a partir da reflexão sobre o ensinar a língua portuguesa no Brasil que remonta da época dos jesuítas que fizeram a evangelização e, de alguma forma, ensinaram uma língua europeia aos sul-americanos indígenas, povo autóctone, residente em terras brasílicas. Manuel da Nóbrega e José de Anchieta foram os precursores e cá se assentaram para sustentar o novo mundo, o novo Império Português, mas falharam ao ponto de Anchieta escrever uma gramática sistematizando a Língua geral, intitulada *Gramática da Língua mais falada na Costa Brasileira* ([1595]1980), o que, além de outras questões contrárias às intenções do Império, levou o Marquês de Pombal a expulsar os jesuítas do Brasil.

Quanto às questões linguísticas, o ensino estava assentado em determinações do *trivium* – fase inicial do ensino universitário durante a Idade Média – caracterizado por possuir três disciplinas sendo elas: lógica, gramática e retórica; e *quadrivium*, o conjunto dos quatro ramos do saber, quais sejam: aritmética, geometria, música e astronomia, orientados pela matemática, que compunham, com o *trivium*, as sete artes liberais ministradas nas universidades. Trataremos especificamente do *trivium* uma vez que nos interessa compreender como o ensino da gramática se apresenta nesse material.

## 2 ————— SOBRE O *TRIVIUM*: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para entender a importância do Trivium na formação do jovem medieval, e posteriormente nos séculos subsequentes, trataremos resumidamente de sua importância na Universidade,

caracterizada como “um espaço livre de ensino em que mestres e alunos se reuniam por iniciativa própria em locais cedidos pela Igreja Católica para a livre discussão de questões filosóficas e teológicas”, [que se] instaurou como *locus* de iniciativa coletiva (Silva, 2017: 105-106).

A partir de estruturas físicas, conhecidas até hoje por campus, os jovens que vislumbassem uma profissão futura podiam ingressar nas universidades a partir dos 14 anos, formando-se inicialmente em artes liberais (*trivium* e *quadrivium*) e, posteriormente, se assim escolhessem, em medicina, direito ou teologia. Tendo em vista que nosso interesse está voltado para a relevância do *Trivium* na formação do estudante medieval. Instaurou-se, assim, a faculdade de Artes liberais que não se caracterizava como um curso superior propriamente dito, no entanto bastava-se a si própria. Segundo Le Goff<sup>1</sup>:

Lá [na faculdade de Artes] é que se tinha a formação de base daquele meio é que nasciam as discussões mais apaixonadas, as curiosidades mais atrevidas, as trocas mais fecundas. Lá é que se podiam ser encontrados os clérigos pobres que não chegaram até a licença, muito menos ao custoso doutorado, mas que animavam os debates, com suas perguntas inquietantes. Lá é que se estava mais próximo do povo da cidade do mundo exterior que se ocupava menos em obter prebendas e em desagradar a hierarquia eclesiástica vi que era mais vivo o espírito leigo que se era mais livre. Lá é que o aristotelismo produziu todos os seus frutos. Lá é que se chorou como uma perda irreparável a morte de Tomás de Aquino. Foram os artistas que, numa carta comovedora, reclamaram da ordem dominicana os despojos mortais do grande doutor. O ilustre teólogo foi é um deles. (Le Goff, 2003: 144-145).

Nesse sentido, interessa-nos entender como o *trivium* serviu, pedagogicamente, na formação dos intelectuais da época. A instituição desse método de ensino, nascido medieval, traz à luz uma questão de ordem fundamental, relativa ao estudo das artes liberais, da lógica, da gramática e da retórica. O *trivium*, em sua concepção primeira oferecia ao estudante medieval a possibilidade de participar de um regime de estudo flexível com grande liberdade individual, dando ao estudante a possibilidade de pensar sobre a melhor forma de se expressar, uma vez que, de acordo com Joseph (2008: 21):

[...] lógica, gramática e retórica constituem o *trivium* [...] a lógica é a arte do pensamento, a gramática, a arte de inventar símbolos e combiná-los para expressar o pensamento; e a retórica, a arte de comunicar o pensamento de uma mente a outra, ou a adaptação da linguagem à circunstância.

As questões referentes à linguagem e os critérios eleitos relacionavam-se mais precisamente ao ensino da gramática e da retórica assumindo um papel fundamental nessa abordagem, referindo-se ao desenvolvimento do pensamento humano por meio de atividades relativas ao aprendizado da linguagem pela leitura e pela audição. Ainda de acordo com a autora:

o *trivium* é o órgão, ou instrumento, de toda educação em todos os níveis, porque as artes da lógica, gramática e retórica são as artes da comunicação mesma, uma vez que governam os meios de comunicar - a saber: leitura, redação, fala e audição. O pensamento é inerente a essas quatro atividades a leitura e audição, por exemplo, apesar de relativamente passivas, envolvem pensamento ativo pois concordamos ou discordamos daquilo que lemos ou ouvimos. (idem: 24)

Considerando essa citação, faz-se necessário tratar da gramática especialmente, visto que temos por objetivo abordar o ensino de língua, linguística e livros didáticos, a partir da Historiografia Linguística, nos séculos XVI, XVII, XVIII, XIX, XX e XXI. Há que se levar em conta a importância da leitura e da “composição”, entretanto interessa-nos verificar como se dá o tratamento da gramática no *trivium*, considerado básico no currículo do período clássico, na Idade Média e na pós-Renascença.

Martinho (2007: 154) traz à luz a importância da gramática de Dionísio de Trácia (séc. II-I a. C), já que sua obra foi a base para os textos gramaticais durante pelo menos treze séculos. Em nota introdutória, afirma o autor sobre o formato do documento dividido em partes para se viabilizar o ensino da gramática:

A matéria exposta na Arte de Dionísio da Trácia (séc. II-I a.C.) pode-se dividir em duas partes. Na 1ª PARTE (“Cap. 1-4”), Dionísio define gramática, arrola as seis partes desta e, daí, expõe a primeira, isto é, a leitura; na 2ª PARTE (“Cap. 6-20”), expõe o elemento (ou letra), a sílaba, a palavra (ou parte

da oração) e a oração – mais precisamente, das letras, expõe as vogais e consoantes; das sílabas, a longa, a breve e a comum; das partes da oração, o nome, o verbo, o particípio, o artigo, o pronome, a preposição, o advérbio, a conjunção –. Entre uma e outra parte, porém, interpõe-se um EXCURSO (“Cap. 5”), isto é, uma breve lição sobre rapsódia.

Em tradução feita a partir do texto grego editado por Gustav Uhlig (*Dionysii Thracis Ars Grammatica*. Edição de G. Uhlig. Leipzig: Teubner, 1883)<sup>2</sup>, Martinho (2007: 155) apresenta uma definição de gramática por Dionísio de Trácia, com critérios determinados para a entrada no estudo gramatical que propiciará ao aluno conhecimentos amplos no momento de sua leitura:

#### ARTE, DO GRAMÁTICO DIONÍSIO

##### 1. ACERCA DA GRAMÁTICA

GRAMÁTICA é a perícia no que o mais das vezes se diz nos poetas e também nos prosadores. As partes dela, por sua vez, são seis:

- a primeira, a versada leitura com relação à acentuação;
- a segunda, a explicação com relação aos tropos poéticos presentes [no que se diz];
- a terceira, a exposição corrente de palavras estranhas e também de histórias;
- a quarta, a descoberta da etimologia;
- a quinta, a demonstração da analogia;
- a sexta, o julgamento dos poemas, a qual de fato é a mais bela das que há na arte [gramatical].

A gramática é definida de forma tão abrangente que inclui versificação, retórica – ao tratar dos tropos – e crítica literária ao dizer do “julgamento dos poemas”. No *trivium*, o motivo para estudar a gramática se faz imperioso levando-se em conta a necessidade do exercício simultâneo ao da lógica e da retórica, consideradas artes fundamentais da educação: de ensinar e de ser ensinado, o que fará o estudante desenvolver-se ampliando sua cultura e seu conhecimento linguístico. Quais são os motivos para ensinar língua materna? Qual é a atitude da “comunidade receptiva” a respeito da aprendizagem de língua materna?

Tem-se, então uma proposta educacional que contemplando muitas questões relativas ao ensino, atendia às necessidades daqueles

que tivessem condições culturais e religiosas atingindo o nível de ensino visado pelos textos didáticos examinados, absorvendo o formato global do documento descritivo em relação ao tipo de texto/direcionalidade da descrição/limite das divisões e seguindo a criteriologia descritiva utilizada no documento; por exemplo, no caso de gramáticas didáticas: critérios morfológicos, semânticos ou sintáticos utilizados pela descrição de classes de palavras; observação formal ou semântico-lógica de construções sintáticas.

Assim, o uso da gramática no *trivium* se faz mediante a articulação dos símbolos que representam ideias relativas à realidade. Segundo a autora:

as artes da linguagem conduzem o orador, o escritor, o ouvinte e o leitor ao uso correto e eficaz da linguagem. A fonética e ortografia, que estão associadas à arte da gramática, são aqui incluídas para demonstrar sua relação com as outras artes da linguagem no que concerne a materiais funções e normas. (idem: 28)

Temos, então, apresentadas a definição dos elementos gramaticais, bem como o papel de cada uma delas – fonética, ortografia e gramática e retórica– no *trivium*:

Fonética: prescreve como combinar sons de modo a formar corretamente as palavras faladas.

Ortografia: prescreve como combinar letras de modo a formar corretamente as palavras escritas.

Gramática: prescreve como combinar palavras de modo a formar corretamente as frases.

Retórica: prescreve como combinar frases em parágrafos e estes, numa composição completa, que a presente unidade, coerência e a ênfase desejada bem como clareza vigor e beleza.

Lógica: prescreve como combinar conceitos em juízos, e estes em silogismos e cadeias de raciocínio de modo a obter a verdade. (ibidem: 28).

Frente a essas citações, notamos que a normatividade se impõe como fator preponderante no ensino das “Artes da Linguagem”, caracterizando-se como um estudo prático. Joseph (2008: 29-30) apresenta uma distinção pontual entre um estudo teórico e um estudo prático, afirmando que “um estudo teórico busca apenas conhecer”, sem haver uma influência particular do estudante na teoria que se apresenta, ao passo que um estudo



prático, “normativo, é aquele que busca regular, ajustar segundo uma norma ou padrão.”, levando à remissão da importância do “bem falar e do bem escrever” pontuado por Fernão de Oliveira no século XVI, quando da publicação de sua obra *Grammatica da lingoagem portuguesa*, em 1536, em Portugal. Há que se considerar também a relevância de João de Barros como estudioso da Língua Portuguesa quando da publicação da *Gramática da Língua Portuguesa*, em 1540.

Cabe-nos referendar que a aprendizagem desses manuais contribuiu sobremaneira na educação ministrada durante a Idade Média e no início do Renascimento, sendo importante a compreensão e o uso de recursos da linguagem como metáforas, alegorias, comparações presentes no Trivium. Tão forte foi a influência desse compêndio que seria a base filosófica da Companhia de Jesus – criada por Inácio de Loyola no século XVI – ordem religiosa responsável pela educação nas colônias portuguesas a pedido da Coroa. Compreender o caminho feito pelos jesuítas será o objetivo do próximo tópico.

### 3 ————— SOBRE OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: SÉCULO XVI

Tratar do ensino de língua portuguesa no Brasil do século XVI nos remete às seguintes questões que nos orientam: Quais são os motivos para ensinar língua materna? Qual é a atitude da “comunidade receptiva” a respeito da aprendizagem de língua materna? Faz sentido, então, remeter-se à política expansionista, impetrada por Portugal, e aos jesuítas, como personagens de relevância ímpar na história da educação brasileira, e aos receptores dominados, só lhes cabia aceitar a língua do colonizador. Nas figuras de Pe. Manoel da Nóbrega e Pe. José de Anchieta, temos a instituição da educação no Brasil. Muito embora não fosse preocupação primeira dos padres o ensino de língua portuguesa na colônia brasileira, coube-lhes a tarefa de evangelizar os índios e, baseados na filosofia missionária – ancorada no *trivium* – veio à luz a *Gramática da Língua mais falada na Costa Brasileira* (1595/1980), também denominada *Anchietana* que se acredita ser o primeiro “manual didático” de que se tem notícia no Brasil nesse período.

É importante salientar que a obra em questão tem sua base calcada na gramática latina, pois de acordo com Longarzo, (1996: 102-103):

Se se considerar que todas as gramáticas das línguas românicas surgidas entre os séculos XV e XVI também são calcadas gramática latina, Anchieta pautava-se, pois, pelo procedimento normal em sua época tendo conhecido, possivelmente, durante sua passagem pelo Colégio das Artes (1549-1551), em Coimbra, as mais antigas gramáticas portuguesas *A Gramática da Lingogem Portuguesa* de Fernão d' Oliveira (1536) e *A Gramática da Língua Portuguesa* de João de Barros (1540).

Assim, o compêndio, diferentemente das gramáticas portuguesas referendadas, não apresenta um prefácio, mas delinea-se como “um guia e introdutório da língua tupi para a língua portuguesa” marcando-se como [...] “um material de acesso aos costumes indígenas da terra nova” (idem, 1996: 105-106). Por isso, tratar de instituição da gramática nesse período é considerar que

quando falarmos da utilização de um modelo latino, estaremos nos referindo a formas de descrição da língua utilizadas em gramáticas da tradição greco-latina ocidental e também em algumas gramáticas do Renascimento que se caracterizaram por dar continuidade ao modelo clássico (cf. Law 2003: 13-93; Swiggers 1997: 69-131). (Batista 2005: 124-125)<sup>3</sup>

No tocante à abordagem gramatical propriamente dita, afirma o autor (2005: 131) que “a gramática anchietana também não oferece de forma sistemática a apresentação das LETRAS (unidades sonoras e grafemas) do tupi antigo [...]”, ressaltando ainda que não [tenha se observado] uma mera transferência do instrumental descritivo utilizado para a descrição do latim, por causa de aspectos particulares das línguas indígenas (ibidem, 2005: 125).

Frente a tais considerações, podemos dizer que a Anchieta foi o primeiro manual didático utilizado no Brasil, em que se tem um registro da língua tupi calcada no modelo greco-latino, que apresentou particularidades na descrição da língua, visto ser seu propósito “o ideal de transmissão pedagógica”. Foi por meio do apontamento de “semelhanças e diferenças, [que] o processo de ensino/aprendizagem tornava-se menos complicado, uma vez que diferentes realidades linguísticas passavam a ser percebidas como

semelhanças e diferenças, bem de acordo com o espírito da época, que buscava na similitude a compreensão do mundo.” (2005: 128).

Feitas a explanação sobre a Gramática da Língua mais falada na Costa Brasileira (1595/1980), trataremos do ensino de língua portuguesa no século XVII.

#### 4 ————— SOBRE OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: SÉCULO XVII

O século XVII foi marcado por reflexos de um mundo seiscentista que buscava firmar o homem como centro das experiências, das descobertas, dos grandes feitos, trazendo à luz duas correntes filosóficas importantes na história do pensamento moderno: o empirismo e o racionalismo, que ficaram em evidência durante os séculos posteriores. Ambas as correntes estavam centradas no homem, denotando um fenomenismo e um subjetivismo, já ele que tinha "conhecimento das coisas", a saber: as impressões (subjetivas) que as coisas exerciam sobre ele, sobre o eu intelecto (racionalismo - Bacon, Hobbes, Locke) e sobre os seus sentidos (empirismo - René Descartes), proclamavam a experiência como única fonte do conhecimento, e a razão como único critério de verdade, marcando o fim da Renascença e da Reforma.

Em Portugal, os movimentos não foram bem-vistos pelas universidades e pelos defensores da autoridade da religião e da política, porquanto não preconizavam uma religião positiva, um direito concreto, uma moral religiosa, mas sim a religião natural, a moral natural que caracterizariam o rompimento com a tradição vigente. Tais ideias só se fizeram sentir, em terras lusas, depois de meados do século XVIII, mantendo-se praticamente alheias às novas tendências europeias, e decadente culturalmente; suas colônias, em consequência, sofreram um total desincentivo cultural. O Brasil, por exemplo, não dispôs de cursos superiores até a sua independência política, no século XIX. Para o colonizador, o domínio era mais pacificamente imposto numa colônia onde a ignorância da maioria imperasse; sendo assim, retardou o quanto pôde a expansão cultural brasileira, reiterando a necessidade de utilizar a língua da metrópole na colônia.

Diante de tal confinamento intelectual em que se encontravam os portugueses, tivemos, entre os gramáticos uma continuidade de postura quinhentista por parte de Álvaro Ferreira de Véra, Ioam Franco Barretto e Amaro de Roboredo, com as mais significativas obras pela sua riqueza de pormenores e pela criatividade da proposta. No tocante à educação, afirma-se que era voltada para os privilegiados, aqueles que tinham uma posição de destaque, ou pela nobreza ou pela riqueza, e aos pobres não era dado o direito do estudo. O Cardeal de Richilieu, Duque de Richelieu e de Fronsac, Armand Jean du Plessise (\*1585 +1642), em seu *Testamento político*, declara: "Assim como um corpo que tivesse olhos em todas as suas partes seria monstruoso, da mesma forma um Estado o seria, se todos os seus súditos fossem sábios; ver-se-ia aí tão pouca obediência, quanto o orgulho e a presunção seriam comuns" (apud Nunes 1981: 18), deixando claro o posicionamento de que a ignorância se faz necessária para que haja ordem no Estado.

No século XVII, eram poucos com muitos privilégios pela Europa. Visava-se a uma preparação humanista sólida e profunda pelo ensino dividido em três grupos: as letras humanas, a filosofia e a teologia. As letras abrangiam o estudo das línguas e das literaturas grega e latina, compreendendo a gramática, as humanidades e a retórica. Ressalte-se a valorização que ocorreu no ensino do latim e do grego, ainda que com prejuízo do ensino da língua materna. É a presença da obediência às concepções dos modelos greco-latinos de gramática, assentados nas especulações platônicas acerca da língua e nas considerações aristotélicas sobre as relações entre linguagem e pensamento.

Amaro de Roboredo, um dos mais célebres gramáticos portugueses, é o dono de um discurso adequado à situação descrita, seguidor do descritivismo comparativista anterior às correntes nascidas na Europa no século XVII, bem relacionado com a nobreza e parte integrante do clero, fundamentado nos monges de Salamanca - "Ianua Linguarum", propõe o ensino de língua portuguesa por meio da frase, motivando os aprendizes e dando ao português uma prescrição de regras mais adequadas à estrutura de uma língua analítica. Suas obras gramaticais: *Methodo Grammatical para todas as Linguas* e *Porta de Línguas* trazem aspectos interferentes nas produções do homem seiscentista, suas atitudes frente às novas tendências da educação da época: o papel da escola e, principalmente, o papel da gramática, buscando, nas correntes filosóficas vigentes na Europa, bem como na vida socioeconômico-política do povo português, subsídios para o entendimento de tais movimentos. Devemos salientar, ainda, a importância atribuída à aquisição de

palavras portuguesas e espanholas, uma vez que há, nesse aspecto, dois pressupostos de caráter político: primeiro, as línguas portuguesa e espanhola estão no mesmo nível, o que, no século anterior, era inadmissível, havendo diálogos em que se discutia a superioridade de uma língua sobre a outra, e não eram poucas as cartinhas<sup>4</sup> que tratavam do mesmo assunto; segundo, tornam-se, as línguas portuguesa e espanhola postas em paralelo, separadas das demais latinas, como se elas fossem a evolução do Latim, e as outras não.

Na obra *Porta de Línguas*, escolhida pela sua originalidade, volta-se novamente para a criteriologia descritiva para o português, sendo recebido pela comunidade por revelar, em 1623, um projeto ambicioso por pretender que se adquirisse uma língua através da "cópia", por meio da memória, considerada importante, traço característico de um período de fechamento em Portugal, a fim de que se pudesse estabelecer, num mundo representado pelo seu discurso, a relação dominador/dominado.

O livro é dividido em dez capítulos, na primeira parte as descrições linguísticas e a proposta de método, finaliza a primeira parte com considerações sobre os mais bem dotados de memória que conseguirão melhor se aplicar em sua obra, donde se observa que a memória é um fator importante para o aprendizado de línguas. Na segunda parte, em dez centúrias (dez coleções de cem sentenças), apontando a integração dos exemplos contextualizados e inseridos nos exemplos dos seiscentos, pois as sentenças postas tratavam de temas relacionados à vida das pessoas consideradas nobres. Entre os capítulos da primeira parte, encontra-se o seu método de ensino "do meio", isto é, unindo a praticidade à gramática. No que diz respeito à praticidade, as sentenças deveriam pertencer ao universo de experiências do aprendiz. No que se refere à gramática, as sentenças deveriam ser gramaticalmente corretas, o que facilitaria a aprendizagem àqueles que desejassem elevar seu nível cultural e/ou aprender uma segunda língua.

Como dissemos, as sentenças têm o objetivo de ensinar a escrever bem e de transmitir conceitos morais da nobreza da época. Por propor tal método inovador, para o ensino/aprendizagem de português do século XVII, método este ligado não mais às palavras isoladas, mas inseridas num contexto, no caso as sentenças, Amaro de Reboredo é considerado por nós como o gramático mais representativo do século XVII. Dando continuidade a esse percurso histórico-historiográfico, trataremos do século XVIII no item subsequente.

## 5 ————— SOBRE OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: SÉCULO XVIII

O século XVIII foi marcado pelo despotismo esclarecido, ou seja, pela conciliação entre a política absolutista e os ideais do Iluminismo, daí a alcunha de “Século das Luzes”. O clima de opinião da época reflete a defesa da liberdade política, econômica e religiosa, legalmente reconhecida. A crítica maior dava-se ao fato de o conhecimento estar sob o controle da Igreja Católica, embora os intelectuais não fossem contra a crença em Deus, eram contra os privilégios da nobreza e do clero. Nesse aspecto, tem-se uma mudança nas “concepções de mundo, de sujeito e de suas relações com o Estado, fundamentados dos ideais de autonomia e liberdade” (Silva 2018: 2)<sup>5</sup>. São parte fundamental dessa nova concepção de mundo os filósofos René Descartes (1596- 1650), Blaise Pascal (1623-1662), Baruch Spinoza (1632-1677), Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), François Marie Arouet, mais conhecido como Voltaire (1694-1778), Denis Diderot (1713-1784), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), Immanuel Kant (1724-1804) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), entre outros. São eles os responsáveis pela perspectiva racional e científica do mundo, a partir da “propagação de ideias em larga escala por meio da imprensa periódica, de livros e panfletos”. Um novo conceito de homem-indivíduo e um novo conceito do Estado e de economia nascem dessa nova dimensão de mundo com o surgimento de uma sociedade moderna “burguesa, dinâmica, estruturada em torno de muitos centros (econômicos, políticos, culturais, etc.) cada vez mais participativa e inspirada no princípio-valor da liberdade” (Cambi 1999: 324 in Silva 2018: 2).

Interessa-nos saber como se inseria Portugal, nesse contexto. De acordo com Alves (2014: 1) esse período correspondeu ao reinado de D. Maria I (1777-1792), quando “se procurou reorganizar a legislação portuguesa”, instaurando-se “um ambiente intelectual mais arejado, permitindo a recepção das discussões jurídicas e humanitárias que, desde pelo menos 1760, tinham espaço entre os círculos letrados estrangeiros”. Nesse sentido, tem-se na figura do Estado a promoção da liberdade de escolha em relação à religião, da autonomia de pensamento, devendo o cidadão ser julgado pelas suas normas – em caso de crime civil – e não pela Igreja Católica. Apesar desses ideais mais modernos, Portugal não tinha uma estrutura mais robusta no campo educacional, haja vista que a população, em sua maioria, era analfabeta.

Com o reflexo desorganização educacional na metrópole, temos no Brasil a expulsão da Companhia de Jesus, responsável pelos rumos da escola no período de 1549 a 1759. A partir disso, a educação brasileira passou às mãos do Marquês de Pombal, que, além de ter a preocupação de “fortalecer o Estado e o poder do rei em relação a outros grupos sociais como a nobreza e o clero, que tradicionalmente limitavam o poder real.” (Shigunov Neto et al. 2019: 120), objetivava a influência pedagógica do jesuíta Luís Antônio Verney nas esferas políticas, administrativas e dos estudos acadêmicos, pois observara a defasagem do ensino pedagógico português, visando, portanto a elaborar um método voltado para as transformações que estariam por iniciar nas primeiras décadas do século XVIII.

As conseqüências dessa política educacional manifestaram-se no dismantelo da educação brasileira, visto que a reforma pombalina, de acordo com Saviani (2013: 80):

Defendia o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitaristas; pelo “derramamento das luzes da razão” nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência.

Diante desse contexto, de ideais iluministas, trataremos do ensino de língua portuguesa referendado na gramática do Pe. Jerônimo Contador de Argote, *Regras da lingua portugueza, espelho da lingua latina* que, segundo Leite (2011: 666) “é uma obra iluminista e por isso tem como objetivo fundamental descrever as regras da língua portuguesa de modo a identificá-la completamente com o latim”. Nascida da vivência linguística do autor que observou os dialetos portugueses, tem-se uma obra organizada em quatro partes, a saber: a primeira, comportando onze capítulos para tratar de morfologia; a segundo, oito capítulos para tratar da sintaxe; a terceira, sete capítulos para tratar da sintaxe figurada e a quarta para tratar da variação linguística. (idem, 2011). A inovação se dá, nessa gramática, na medida em que Argote (1725) trata especificamente das diferenças entre o português e o latim, registrando a variação linguística que aparece: “1. nos capítulos e que expõe a doutrina gramatical e nos exemplos em que traz a tona a diversidade; 2 no capítulo específico em que trata dos dialetos do português.” (*ibidem*: 669).

Assim, pode-se afirmar que a obra *Regras da língua portuguesa, espelho da língua latina*, à frente do seu tempo, registra os fatos da língua portuguesa, ancorados em seu uso e em sua norma, contribuindo com a perspectiva de uma língua heterogênea e diversa em pleno século XVIII, rompendo com a dinâmica de similitude entre o português e o latim, instaurando um novo olhar sobre o ensino da língua portuguesa.

## 6 ————— SOBRE OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: SÉCULO XIX

A segunda metade do século XIX foi o momento em que as “colônias” da América Latina, em sua maioria, lograram vitórias. No Brasil, a independência do domínio europeu (1822), a libertação dos escravos (1888), a Proclamação da República (1889), o que propiciou uma tomada de consciência sobre suas condições de nação com a conseqüente necessidade de reafirmarem sua língua novolatina americana. Mantinha-se uma unidade política, linguística e cultural, contornando a especificidade multirracial, sem fragmentar-se, a despeito do período de grande agitação pelo qual passara. Assistiu-se ao fim da escravidão e à derrocada do Império pelos militares sem uma revolução social, sem derramamento de sangue e sem a participação, conhecimento ou iniciativa popular, o que aponta para uma das construções de nação e de identidade político-cultural, mais *sui generis* do mundo moderno.

*Sui generis* mesmo no que concerne às questões linguísticas, pois podemos afirmar que já se havia tomado a norma culta portuguesa como aquela que devia ser seguida pelos brasileiros, considerada como a norma que refletia as variedades modernas do português europeu vigente na época em tela. Assim, é mostrado que as políticas do final do século XIX, instauradoras de projetos nacionalistas, indicaram para a conservação do modelo linguístico em voga: a moderna teoria aplicada ao estudo gramatical brasileiro.

A chegada de imigrantes europeus acarretou uma mudança vertiginosa de comportamento. Em meio a esse turbilhão de modificações sociais, tecnológicas e culturais, as novas ideias linguísticas que traziam as primeiras manifestações do critério



filológico e do método comparativo, aplicados ao ensino de línguas, deixa para trás a grande imobilidade existente nos estudos de Língua Portuguesa. Em meio a esse burburinho de novidades, faz-se necessário destacar a situação do ensino brasileiro frente a essas mudanças sociopolítico-econômico-culturais decorrentes do advento da República.

Em 1881, foi posta em prática a Reforma do ministro Homem de Mello, a última sofrida durante o período imperial e que, segundo o *Annuário do Collegio Pedro II de 1914* (p. 86-87), merece destaque pelo fato de ter sido dada maior atenção ao ensino de português. Além disso, é necessário realçar que até aquela data, embora o currículo das línguas clássicas e modernas houvesse sofrido constantes perdas no número de horas de estudo, nada era comparável ao absurdo da falta de atenção dedicada ao estudo da língua portuguesa. Comparativamente, como explica Chagas, percebe-se que, embora fossem ensinadas sete línguas,

além de Retórica e Literatura, ‘entre essas línguas’ o Português nem sequer aparecesse no plano de 1876; ou aparecesse com menos de 1% nos de 1841 e 1878; com menos de 10% nos de 1853 e 1857; e com menos de 15% nos de 1862 e 1870; para surgir 27,7% no de 1881; sempre considerando isoladamente a área de Letras (Chagas, 1978: 68).

Verifica-se que, passados os momentos iniciais de euforia que caracterizaram a fase inicial pós-republicana, o peso das tradições escravista e colonial impedia a participação do povo na vida política e cultural, porque o povo não se enquadrava nos padrões europeus nem pelo comportamento político, nem pela cultura, nem pela maneira de morar, nem pela cara (Carvalho, 2002: 162). O brasileiro comum parecia ser apenas um ‘coadjuvante’ naquela narrativa que havia sido produzida com o intuito de levar a vontade popular para a vida política, haja vista a pequena parcela de participação do povo nas eleições e a quase inexistência de participação popular no governo. A existência de dois ou mais Brasis parecia ainda perdurar mesmo depois da derrubada do Império.

Nesse contexto, Maximino Maciel, preocupado com a educação linguística dos brasileiros, busca a receptividade da comunidade a respeito da aprendizagem de Língua Materna elevando seu valor, passando a sinalizar uma nova etapa no ensino da Língua Portuguesa e, em 1887, publica a *Grammatica Analytica*, o que se considera um indício de que o interesse pelos estudos do

Português, desvinculado de Portugal, já começava a acontecer, e o empenho pela gramatização brasileira da língua era atestado pelo número de gramáticas aqui editadas, que datam daquela década (gramáticas de João Ribeiro e Pacheco Silva, Lameira de Andrade, por exemplo), e em parte eram resultado de estudos praticados por um grupo de linguistas do colégio Pedro II. Esses compêndios seguiam os critérios morfológicos, semânticos ou sintáticos utilizados pela descrição de classes de palavras, utilizando sempre os exemplos de grandes autores da literatura portuguesa e brasileira com base no estatuto respectivo da cultura veiculada por esta língua.

Cumprе salientar que em relação aos estudos da linguagem houve a ocorrência de mudanças paradigmáticas no campo científico e, entre os autores mais citados como fontes inspiradoras, temos, dentre outros, Max Muller – *La science du langage*; Adolfo Coelho – *A língua portuguesa* e Júlio Ribeiro – *Gramática Portuguesa*.

Segundo as tendências da época, o cotejo das regras das línguas modernas com as regras que predominavam no período da formação dessas línguas leva ao conhecimento da transformação dessas línguas pela ação do povo e dos poetas e prosadores que enriquecem um idioma por meio do aumentando de seu cabedal e da dotação de outros vocábulos mais expressivos e de locuções elegantes e sonoras.

Tais tendências são claramente percebidas na obra do autor que menciona em seus prólogos (2.<sup>a</sup> edição de 1894, 3.<sup>a</sup> edição de 1901 e acréscimo à edição de 1910) romper a velha tradição, quebrando os moldes da gramaticografia, afirmando, em seguida, apesar de bem aceita, a sua obra apresenta “muitos defeitos, devido à transição em que se achavam as doutrinas de então”. Declara, ainda, que sua obra se baseava mais em teoria do que na prática, visando mais à leitura que à experimentação.

Em relação à obra *Grammatica Descriptiva*, de 1894, revela uma discordância de alguns pontos em relação à obra anterior em decorrência da longa prática de magistério que o influenciou, levando-o a estar de acordo, em sua exposição das questões mais importantes da língua, com o que mais recentemente se tinha publicado sobre “philologia”.

Sua obra foi concebida para atender àqueles que iniciam os estudos do vernáculo, enfatizando, no entanto, que sua gramática é um guia prático para consulta de fatos da língua por estudiosos pouco conhecedores dos meandros gramaticais. Quanto aos exemplos, poucos são de sua autoria, pois, segundo ele, os gramáticos devem ser criteriosos e não devem formular a regra e criar o exemplo

para ela, pois teria contribuído “para o divórcio entre a grammatica e os phenomenos da lingua, quando aquella deve ser o codigo, o registro em que estes se achem consignados [...]” (Maciel, 1894: vi).

Considera Gramática como a sistematização lógica dos fatos e normas de uma língua qualquer, dividindo-se em Descritiva/Expositiva: sistematização orgânica dos fatos e normas próprias de uma língua, isoladamente considerada e, em relação à Gramática Portuguesa, afirma ser a sistematização orgânica das normas e dos fatos da língua portuguesa, isoladamente considerada. Conceitua, ainda, a Gramática Histórica como sendo a sistematização das normas e fatos da língua desde a sua origem até os nossos dias, isto é, aquela que trata da evolução da língua nos seus diversos períodos de formação; a Gramática Comparativa como a sistematização das normas e fatos de duas ou mais línguas comparadas entre si, isto é, nas suas diversas relações e divergências e a Gramática Geral (Glossologia) como o tratado das normas gerais e abstratas que se poderiam aplicar à expressão do pensamento ou à linguagem que é a manifestação exterior do pensamento consciente.

Para conhecimento e esclarecimento acerca da constituição da obra em tela, apresentamos abaixo o seu *Plano Synoptico de Maximino* que persiste em sua proposta, afirmando discordar de todos os gramáticos e professores que seguem a divisão da gramática em morfologia e sintaxiologia, de acordo com o que estatuiu o Professor Júlio Ribeiro. Neste momento de nosso percurso historiográfico através do ensino de língua portuguesa, Maciel, apresenta a Gramática dividida em quatro eixos Fonologia, Lexiologia, Sintaxologia e Semiologia. Cada uma das quatro partes divididas da seguinte maneira: Fonologia (Fonética, Fonografia, Prosódia, Ortografia); Lexiologia (Morfologia, Taxinomia, Ptoseonomia, Etimologia); Sintaxologia (Relacional, Fraseológica, Literária); Semiologia (Tropologia, Semântica).

Maximino afirma não divorciar a gramática dos fenômenos da língua por apresentar os registros de autores de prestígio em que os fenômenos linguísticos estão consignados. Pare ele, a palavra *fundamental*, constante no título da gramática, remete à preocupação em fornecer a ideia essencial da estrutura da Língua Portuguesa, de acordo com os fatos da língua-padrão. Volta-se para a utilidade didática do livro, atendendo a itens do programa oficial dos ginásios. As doutrinas a que se filia são a Linguística e a Filologia modernas, considerando-se modernas, ainda, algumas influências dos autores do início do século XX, embora já se sinta a presença da tendência estruturalista que teve entrada no Brasil a partir de 1968.

## 7 ————— SOBRE OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: SÉCULO XX

Tratar do século XX é voltar o nosso olhar para um período de mudanças substanciais no mundo. Neste percurso ao longo de cinco séculos, interessa-nos compreender Portugal e Brasil dentro de um mundo em transformação. Duas Grandes Guerras sacudiram o cenário mundial, a queda do muro de Berlim, o fim União Soviética e todos os conflitos advindos desse cenário, a disputa de território entre Israel e Palestina, a fome, a miséria, as doenças, os avanços tecnológicos, a internet fizeram desses 100 anos um dos períodos mais conturbados de todos os tempos.

Na Contemporaneidade, temos dois países em realidades opostas, mas nem tanto. Portugal viveu a ditadura salazarista; o Brasil conheceu a truculência da ditadura militar. Censura, tortura, medo, silêncio... tão distantes e tão próximos, sua realidade educacional é semelhante na medida em que o material didático refletia o momento histórico vivido. Em Portugal, as *Selectas*, adotadas no Liceu, traziam os textos clássicos e lembravam os grandes feitos portugueses d'além mar. No Brasil, a gramática “[...] continuava a ser ensinada nas aulas de português até a década de 1950 em que, após o advento da nomenclatura gramatical brasileira (NGB) nova terminologia é imposta e o conteúdo continua descritivo-normativo.” (Bastos & Casagrande 2021: 43).

Muitas foram as leis que regeram as mudanças no ensino de língua portuguesa no Brasil ao longo do século XX, mas interessa-nos sobretudo a segunda metade desse século, uma vez que no contexto de ditadura militar foram estabelecidos os acordos MEC-Usaid, período em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5692/71 que norteou o ensino de 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio) no Brasil. A massificação do ensino se fez de forma acintosa. No tocante ao ensino de língua portuguesa, o que se tem nesse período é a publicação de “obras gramaticais sem um caráter eminentemente descritivo” (idem, 2021: 44). Entre os anos 80 e 90 vêm à baila as Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) cuja perspectiva estava em ensinar a língua portuguesa com base em 4 habilidades: o falar, o escrever, o ouvir e o ler, dando ao aluno a possibilidade de se tornar um poliglota na própria língua como afirmou o professor, filólogo e linguista Evanildo Bechara em sua obra primorosa *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?*,

publicada em 1985. Toda essa legislação trouxe a possibilidade ao professor de vislumbrar o ensino de língua portuguesa a partir de textos, dos gêneros textuais e de seus usos sociais. Sobre isso, afirmam Bastos e Casagrande (2021: 45-46):

As aulas de Língua portuguesa eram direcionadas pela gramática, pelas tipologias de texto: a estrutura da narração [...] e a estrutura da dissertação [...] a preocupação com a nova concepção de língua, agora não é mais instrumentos de comunicação, mas, principalmente enunciação discurso que estabelece relações de intercomunicação. os processos de leitura e escrita passam, portanto a ser resultado de interação autor-texto-leitor o que altera o papel desempenhado pelo aluno que passa a ser ativo e construtor de suas próprias habilidades e conhecimentos, através de um processo contínuo de compreensão e interpretação do texto.

Nessa perspectiva temos em Bechara nossa referência no que diz respeito ao manual didático representativo do século XX, pois *A Moderna Gramática Portuguesa* surge em sua 37ª edição, em 1999, revista e ampliada. Tendo sido publicada originalmente em 1961, sua obra segue “uma disposição da matéria mais ou menos conforme o modelo clássico. Isso se explica pela própria postura clássica dos gramáticos desse século: não se nega o passado” (Faccina *et al.* 2008: 151-152). No prefácio dessa primeira edição, atendendo ao público ligado ao ensino de Língua Portuguesa, Bechara afirma: “encontrarão os colegas de magistério os alunos e quantos se interessam pelo ensino e aprendizado do idioma um tratamento novo para muitos assuntos importantes que não poderiam continuar a ser encarados pelos prismas porque a tradição os apresentava” (*idem*: 151).

É interessante notar que na edição de 1961, a obra divide-se em: *fonética e fonêmica, morfologia, sintaxe, pontuação, semântica, noções elementares de estilística e noções elementares de versificação*, além de um apêndice em que acresce exemplos de análise estilística de dois sonetos, referendando o clima de opinião da época, pós-NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira). Em 1999, *A Moderna Gramática Portuguesa* organiza-se de forma diferente, sendo dividida em cinco partes: *fonética e fonologia, gramática descritiva e normativa, pontuação, noções elementares de estilística, noções elementares de versificação* além de um *apêndice*. Torna-se importante destacar que nessa 37ª edição, Bechara traz a atualização de conceitos como o de língua, além de apresentar aspectos da Linguística contemporânea, como

o de linguagem, e da Linguística textual, inexistentes em edições anteriores, dando-nos a chance de afirmar que

um dos grandes méritos do professor Bechara é mostrar que regras gramaticais de uma língua são diferentes da gramática de uma língua. Para explicar melhor essa diferença, sua proposta é a de que os *professores trabalhem a gramática, não como um livro a ser lido e decorado, mas sim lido de maneira crítica e reflexiva, tendo como pano de fundo a concepção de que língua é uma abstração que só se concretiza em diferentes normas sociais e linguísticas e sempre de acordo com os usos dos falantes ou mesmo com as linguagens*. Além disso, os professores devem conscientizar-se de que as regras gramaticais não são para serem decoradas, pois elas são paradigmas de conhecimento: estão entre a formalização da língua e as variações linguísticas. (Bastos& Casagrande, 2021: 547, grifo nosso)

Quanto à exemplificação, em Bechara, há uma profusão, pois são mencionadas a língua padrão, a língua coloquial em exemplos da língua literária e da língua falada, todos, em sua maioria contextualizados, havendo também os fora de contexto); e) argumentação (ou elaboração) teórica. Em face dessas considerações, encontramos os motivos para ensinar língua materna, pois temos em Bechara um cientista complexo: filólogo, professor, gramático e linguista, nosso acadêmico, sempre à frente de seu tempo, traz na 37ª edição da *Moderna Gramática Portuguesa* questões de relativas à unidade e à diversidade da língua que sempre devem ser observadas, afirmando que:

Os falantes dessas diversidades por motivações de ordem política e cultural, tendem a procurar, largo período histórico vir um veículo comum de comunicação que manifeste a unidade que envolve e sedimenta as várias comunidades em questão. geralmente nessas condições sê leva um dialeto - em geral o que apresenta melhores condições políticas e culturais - como veículo da expressão e comunicação que paire sobre as variedades regionais e se apresente como espelho da comunidade que deseja refletir o bloco das comunidades irmanadas. Essa unidade linguística ideal - que nem sempre calo prestígio de outros dialetos nem afoga localismos linguísticos - chama-se língua comum. (Bechara, 1999: 50-51)

Por fim, podemos afirmar que a questão do ensino de língua portuguesa no século XX desenhou-se de forma complexa, uma vez que em sua primeira metade tivemos a ênfase aos estudos filológicos que, partir dos anos 60, deram lugar às perspectivas linguísticas. Assim, para nós, o professor Bechara e sua obra instauram-se como referências no contexto educacional do Brasil nesse período.

## 8 ————— SOBRE OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: SÉCULO XXI

Na esteira do século XX, a internet tomou proporções avassaladoras: do sinal ruidoso do satélite, à fibra ótica silenciosa chegou-se à “invenção” da inteligência artificial (IA). Os primeiros vinte anos foram de mudanças, mas nada se compara à transformação das relações pedagógicas ocasionada pela pandemia. A Covid-19 impôs uma “nova ordem” quando obrigou a população mundial a se isolar em casa durante quase dois anos. Foram dias de incerteza e luto. Fechadas as escolas e universidades, fomos obrigados a interagir por meio da tela do computador. E o ensino de língua portuguesa assim se fez. Por meio de plataforma digitais, todo material didático foi disponibilizado. Recursos dos mais diversos, palestras e encontros virtuais tornaram-se uma prática recorrente nos anos de isolamento. Essas “estratégias” virtuais ampliaram-se sobremaneira de modo que a IA, aos poucos, tem se tornado a “ferramenta” de trabalho mais utilizada no meio escolar. O Chat GPT tomou o lugar do trabalho de “elaboração” de textos acadêmicos. Os estudantes passaram a pesquisar e a usar indiscriminadamente as informações disponibilizadas por esse recurso, de modo que todo o trabalho de pesquisa e de escrita de um texto tem-se reduzido à cópia. Implantada recentemente na escola pública no estado de São Paulo, a IA faz comentários nos textos produzidos pelos alunos com precisão técnica invejável. Não há como prever o que acontecerá daqui para frente no tocante ao ensino de língua portuguesa, mas o que se sabe é que o processo de ensino-aprendizagem requer a habilidade humana de lidar com a individualidade de cada estudante e isso a IA nunca será capaz de fazer.

## 9 ————— FINALIZANDO

Percorridos os caminhos do ensino de língua portuguesa desde o século XVI, podemos perceber que os manuais didáticos adotados exerceram forte influência na forma como se deu a relação ensino-aprendizagem ao longo de seiscentos anos.

Contextualizaram-se momentos relevantes, trazendo o clima de opinião de maneira panorâmica dos séculos, descrevendo sua conjuntura XVI, XVII, XVIII, XIX, XX e XXI, no que tange às questões educacionais e linguísticas, buscamos as questões linguísticas inerentes como também as metodologias pedagógicas propostas pelos autores, indicando os níveis de ensino visados, as divisões, a criteriologia descritiva utilizada no documento e a exemplificação manifesta e, ainda, observamos as aproximações de aspectos postos nos séculos que nos antecederam aos momentos atuais.

Contextualizou-se a língua, por meio do confronto entre os diversos fundamentos referentes ao ensino língua portuguesa em momentos diferentes, observando como eram elaboradas as gramáticas para um público definido visando à sua receptividade nem sempre conquistada com facilidade pelas várias culturas envolvidas na formação do português brasileiro (PB). Ainda, encontramos os autores organizadores de seus argumentos na relação com os leitores a partir de reflexões teórico-linguísticas e das formas descritivas utilizadas nas obras voltadas na maioria das vezes para o ensino.

Dessa forma, os primeiros apontamentos sobre a língua portuguesa, feitos por Fernão de Oliveira e João de Barros, no século XVI, em Portugal, à gramática escrita por Evanildo Bechara, nos anos 60 do século XX, cuja edição foi ampliada às portas do século XXI, no Brasil, temos um caminho de percalços. Nosso objetivo, que era o de abordar o ensino de língua, linguística e livros didáticos, adotando os princípios teórico-metodológicos de Koerner (2014) e de Swiggers (1990, 2009), foi atingido na medida em que trouxemos, à luz da Historiografia Linguística, um mapeamento pontual da forma como esse ensino se configurou. As perguntas que ora nos orientaram: *qual o percurso historiográfico do ensino de língua portuguesa do século XVI ao século XX? Que caminhos se abrem para o ensino de língua portuguesa nos primeiros anos do século XXI*, foram respondidas, uma vez que a seleção dos materiais didáticos ao longo dos séculos apontou para um ensino, num primeiro momento, embasado nas



orientações da gramática latina e no Trivium – durante os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, sem nos esquecermos da importância da filologia, da abordagem diacrônica histórica saussureana e da Gramática Comparativa, cujo papel foi o de estabelecer comparação entre as línguas de uma mesma família, como foi o caso de nossa língua portuguesa em que as análises comparativas são feitas com as línguas românicas, representativas, num segundo momento, das tendências linguísticas no século XX.

No tocante ao século XXI, o que se tem ainda está embasado no trabalho realizado durante o século passado, entretanto com o advento da IA a abordagem relativa ao ensino de língua portuguesa, imagina-se, tende a sofrer mudanças que não sabemos se serão tão positivas como se anunciam.

- 1 Le Goff, J. (2003). *Os intelectuais na Idade Média* (pp. 144-145). José Olímpio.
- 2 Referências indicadas por Martinho (2007: 155)
- 3 Batista, R.O. (2005). Descrição de línguas indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial. *DELTA*, 21 (1): 121-147. Em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/ZcQRY3mSSDKPy4ZmMzhZFyF/> Acesso: 28 mar. 2024.
- 4 As cartinhas, nessa época e neste caso específico, diziam respeito à discussão entre portugueses e espanhóis sobre a superioridade de uma língua sobre a outra, na tentativa de marcar a identidade da nação por meio da *língua-nação*. Outra acepção comum à época era a referente aos manuais para ensino/aprendizagem das primeiras letras, o mesmo que cartilha.
- 5 Silva, O. V. (2018). As grandes revoluções do século XVIII e o Iluminismo. *Revista Científica Eletrônica da Pedagogia*, XVII (30): 1-9. Em: [https://faef.revista.infbr/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/2nwjMOpLyWln7m3\\_2018-10-6-10-38-31.pdf](https://faef.revista.infbr/imagens_arquivos/arquivos_destaque/2nwjMOpLyWln7m3_2018-10-6-10-38-31.pdf). Acesso: 08 abril 2024.

# —REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## FONTES PRIMÁRIAS

- Anchieta, J. de. (1595 [1980]). *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Antônio de Mariz.
- Argote, J. C. de. (1725). *Regras da língua portuguesa, espelho da língua latina: ou disposição para facilitar o ensino da língua latina pelas regras da portuguesa*. Oficina da Musica.
- Bechara, E. (1999). *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed. Revista e Ampliada, Lucerna.
- Maciel, M. (1916). *Grammatica descriptiva, baseada nas doutrinas modernas*. 6ª ed. Francisco Alves.
- Maciel, M. (1887). *Grammatica Analytica*. Francisco Alves.

## FONTES SECUNDÁRIAS

- Alves, P.W.C.L. (2014). Portugal no século XVIII, entre a tradição aristocrática e novas sensibilidades: a figura de d. João de Almeida Portugal (1726-1802), 20. Marquês de Alorna. In: Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: saberes e práticas científicas.
- Annuario do Collegio Pedro II, 1º Anno. (1914). Typ. Revista dos Tribunaes.
- Batista, R. O. (2005). Descrição de línguas indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial. *DEL.T.A.*, 21 (1): 121-147.
- Batista, R. O. (2013). Introdução à Historiografia Linguística. Cortez.
- Batista, R. O. (2020). Fundamentos da Pesquisa em Historiografia da Linguística. Mackenzie.
- Bastos, N.B.; Casagrande, N. (2021). História do ensino de língua portuguesa: passado e presente em diálogo. In: M.L.M.C. Vasconcelos; N.B. Bastos; R.O. Batista (Orgs.) *Formação docente e ensino de língua portuguesa perspectivas contemporâneas* (pp. 29-50). Pá de Palavra.
- Bastos, N.B.; Casagrande, N. (2021). Evanildo Bechara: o percurso dos estudos gramaticais e suas perspectivas. *Confluência. Revista do Instituto de Língua Portuguesa*. Edição comemorativa de 30 anos da fundação da Revista Confluência.
- Carvalho, J.M. (2002). *Os Bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi*. Companhia das Letras.
- CHAGAS, V. (1978). *O Ensino de 1º e 2º Graus – antes; agora e depois?* Saraiva.

- Faccina, R.L.; Casagrande, N.; Hanna, V.L.H. (2008). Evanildo Bechara e A Moderna Gramática Portuguesa. In: N.B. Bastos; D.V. Palma (Orgs.). *História Entrelaçada 3 A construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa na segunda metade do século XX* (pp. 139-156). Nova Fronteira.
- Koerner, E.F.K. (2014). Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados. Seleção e edição de textos de Rolf Kemmler e Cristina Altman. *Coleção Linguística 11*, Centro de Estudos em Letras – Universidade de Trás-os – Montes e Alto Douro.
- Kneller, G.F. (1972). *Introdução à Filosofia da Educação*. Zahar.
- Le Goff, J. (2003). *Os intelectuais na Idade Média*. José Olímpio.
- Leite, M.Q. (2011). A construção da norma linguística na gramática do século XVIII. *Alfa*, 55 (2): 665-684.
- Longarzo, A.J. (1996). *Anchietana: desvendando a outra face*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.
- Martinho, M. (2007). Dionísio da Trácia, Arte. *Letras Clássicas*, 11: 153-179.
- Nasser, J.M. (2008). Para entender o trivium. In: I.M. Josphe (Org.). *O trivium – As artes liberais da Lógica, Gramática e Retórica – Entendendo a natureza e função da linguagem*. Realizações Editora.
- Nunes, R.A.C. (1981). *História da educação no século XVII*. EPU.
- Piletti, C.; Piletti, N. (1997). *História da educação*. 7. ed. Ática.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Shigunov Neto, A.; Strieder, D.M.; Silva, A.C. (2019). A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. *Miscelânea/Miscelany - Tendências Pedagógicas*, 33: 117-126.
- Silva, C.H. (2017). *A calmaria dos caminhos tortuosos: Construção e método do trivium medieval*. Dissertação de Mestrado. UFSCAR.
- Silva, O.V. (2018). As grandes revoluções do século XVIII e o Iluminismo. *Revista científica eletrônica da Pedagogia*, XVII (30): 1-9.
- Swiggers, P. (1990). Histoire et Historiographie de l'enseignement du français: modèles, objets et analyses. *Études de Linguistique Appliquée*, 78.
- Swiggers, P. (2009). La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista argentina de historiografía lingüística*, 1 (1): 67-76.





CAPÍTULO IV

— FORMAÇÃO  
DOCENTE EM  
LETRAS

# LÍNGUA, LINGUÍSTICA E LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Sónia Valente Rodrigues  
Isabel Margarida Duarte

## 1 ———— INTRODUÇÃO

Em Portugal, a formação profissional para a docência é realizada em instituições de ensino superior (IES) do setor público – Institutos Politécnicos e Universidades – e do privado. No setor público, o Ensino Superior Politécnico, concretamente, as Escolas Superiores de Educação, ocupam-se, sobretudo, da formação de professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e as Universidades, por sua vez, fazem a formação de professores para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário. Note-se que o 1.º Ciclo do Ensino Básico se caracteriza pela monodocência, ou seja, um mesmo professor ensina todas as áreas; no 2.º Ciclo, o mesmo professor pode lecionar Português e História e, a partir do 3.º Ciclo, cada professor leciona a disciplina de Português. No Ensino Secundário, o mesmo professor pode ainda lecionar disciplinas como Literatura Portuguesa, Clássicos da Literatura e Literatura de Língua Portuguesa<sup>1</sup>.

Neste texto, apresentamos as linhas principais da formação inicial de professores olhando sobretudo para a presença da linguística nos cursos que concedem habilitação profissional para a docência na área das letras (línguas e humanidades). Focamo-nos na formação de professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, por estar associado ao sistema público universitário, contexto em que atuamos como docentes e investigadores, em particular de professores de “letras”, isto é, línguas e humanidades.

Tomamos a Faculdade de Letras da Universidade do Porto como caso representativo, por ser a unidade orgânica desta instituição de ensino superior pública com maior número de cursos de habilitação para a docência em oferta formativa na formação de professores<sup>2</sup>, com seis cursos de mestrado em ensino atualmente em vigor:

- Ensino de Filosofia no Ensino Secundário;
- Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário;
- Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário;
- Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário;
- Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês;
- Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês.

Os cursos têm um *numerus clausus* rigoroso, aprovado pelo Ministério. No caso do Português monolíngue só entram 20 estudantes por ano. Depois de uma breve nota histórica sobre os antecedentes da formação de professores (2), atemo-nos à situação curricular atual (3) e a questões teórico-metodológicas da organização da formação de professores de Português (4). Tomamos por objeto os cursos de mestrado que concedem habilitação profissional para o ensino de Português e de Língua Estrangeira (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês) em Portugal.



## 2 ————— OS ANTECEDENTES: UM POUCO DE HISTÓRIA

Antes do 25 de Abril, a formação de professores estava sobretudo a cargo do Ministério da Educação Nacional. Contudo, uma formação pedagógica prévia era disponibilizada pelo Ensino Superior. Pela reforma de 1930 (Decreto-lei n.º 18.973, de 16 de outubro de 1930), foi criada a Secção de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa e de Coimbra, dado que, nesse ano, o Porto já não tinha Faculdade de Letras. Recorde-se que, criada em 1919, a Faculdade de Letras do Porto viria a ser encerrada, em 1928, pela Ditadura. Viria a ser reaberta em 1961, com as licenciaturas de História e Filosofia e o referido curso de Ciências Pedagógicas. Esse curso decorria apenas num ano letivo e era composto por um núcleo comum de cinco disciplinas, a saber: Pedagogia e Didática, História da Educação, Psicologia Geral, Psicologia Escolar e Higiene. A frequência destas disciplinas era obrigatória para a habilitação profissional de professores dos Ensinos Liceal e Técnico (dois ramos em que, até ao 25 de Abril, se subdividia o ensino pós primário), que pretendessem profissionalizar-se, através de um estágio pedagógico não pago, da responsabilidade do Ministério da Educação Nacional, estágio que terminava com um Exame de Estado: uma aula, perante um júri, numa escola que não era aquela onde o professor lecionava. Ou seja, as chamadas “Pedagógicas” constituíam um requisito para quem queria fazer estágio. Mas estavam longe de constituir uma formação de qualidade. Como referimos em Duarte (2021: 220),

[...] segundo Rui Grácio, esta formação de Ciências Pedagógicas “tinha-se tornado desajustada” ao longo das décadas em que existiu e o mesmo autor refere que J. F. Gomes (1974), catedrático da História da Educação, denunciou “os «males» do sistema: número excessivo de alunos e sua heterogeneidade, frequência facultativa, total falta de coordenação entre o curso e o estágio pedagógico nas escolas” (Grácio, 1983a: 169). O facto de a frequência ser facultativa e de, entre 1930 e 1961, o curso só ter existido em Lisboa e Coimbra, fez com se tenha transformado apenas num conjunto de matérias estudadas por sebatas, para exames com centenas de candidatos desmotivados (Stoer, 2008).

A reabertura da Faculdade de Letras no Porto, em 1961, não alterou substancialmente o panorama: as centenas de professores em formação, que queriam ingressar no estágio, não frequentavam as aulas das chamadas “Pedagógicas” e o estudo era apressado e nada problematizador. Não admira, portanto, que este patamar da formação tivesse sido extinto depois de abril de 1974.

A partir desta data e até passarem a ser as Universidades e os Institutos Politécnicos a formarem professores, houve um período de algum vazio. A formação de docentes do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário limitava-se ao estágio pedagógico da responsabilidade do Ministério da Educação, com coordenação centralizada a nível nacional. Os candidatos a professores transitavam, diretamente, de um curso universitário de cinco anos, exclusivamente científico, para as escolas onde iam estagiar, em grupos de cerca de seis docentes, que tinham turmas próprias distribuídas e, portanto, eram pagos para lecionar. A situação veio a alterar-se com a criação, em 1987, em todas as Faculdades de Letras, do chamado Ramo Educacional, que começou por ter um regime transitório e, depois, se organizou de forma mais definitiva, com um conjunto de Unidades Curriculares da área Educacional, algumas disciplinas da área da Didática (as então chamadas Metodologias) e um Estágio pedagógico, em Escolas Básicas com 3.º ciclo e Secundárias, acompanhado de um Seminário, na Faculdade. Neste regime, além do Orientador na escola, os professores em formação contavam, também, com um Supervisor da Faculdade.

Cerca de duas décadas depois, este modelo deu lugar a um Curso de Especialização em Ensino (2005), de um ano, posterior ao final da licenciatura, mas de perfil muito próximo ao do Ramo Educacional.

A adequação dos cursos de Ensino Superior ao Processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março) levou a que a formação para o exercício da profissão docente fosse ao nível de mestrado, num percurso constituído por uma sequência de dois ciclos de estudos: uma licenciatura, que garantia a formação de base na área científica de docência, e um mestrado, que conferia a formação profissional, assegurando a habilitação profissional para o exercício da docência.

### 3 ————— SITUAÇÃO ATUAL

A atual formação exige, desde 2008, que os futuros professores tenham um Mestrado em Ensino, obtido em cursos de dois anos, de acordo com orientações regulamentares definidas pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Este diploma estabelece que, ao mestrado, cabe “assegurar um complemento dessa formação [formação de base na área de docência] que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar”. Cabe também “assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada”. Estão também nele definidas a estrutura curricular dos mestrados em ensino e as condições de ingresso para os cursos de mestrado que formam para os diferentes grupos de recrutamento docente. .

Assim, no primeiro ano do curso de mestrado em ensino, há, sobretudo, unidades curriculares de três áreas: a Formação Educacional Geral, as Didáticas e Unidades Curriculares de reforço da área científica ensinada. No segundo ano, o estudante faz um estágio anual numa escola, acompanhado por um orientador local e um supervisor da Universidade, tem ainda algumas unidades curriculares na Faculdade, frequenta um Seminário de apoio ao Estágio e deverá redigir um relatório de investigação-ação, de entre 50 a 100 páginas, a discutir em provas públicas por um júri de três professores.

No caso dos Mestrados em Ensino do Português, a lei prevê dois tipos de Mestrados: aqueles em que o docente fica habilitado apenas a lecionar Português e o que prepara para o ensino de duas línguas. Neste segundo caso, a língua com mais créditos exigidos é o Português, que se pode combinar com Alemão, Espanhol, Francês ou Inglês.

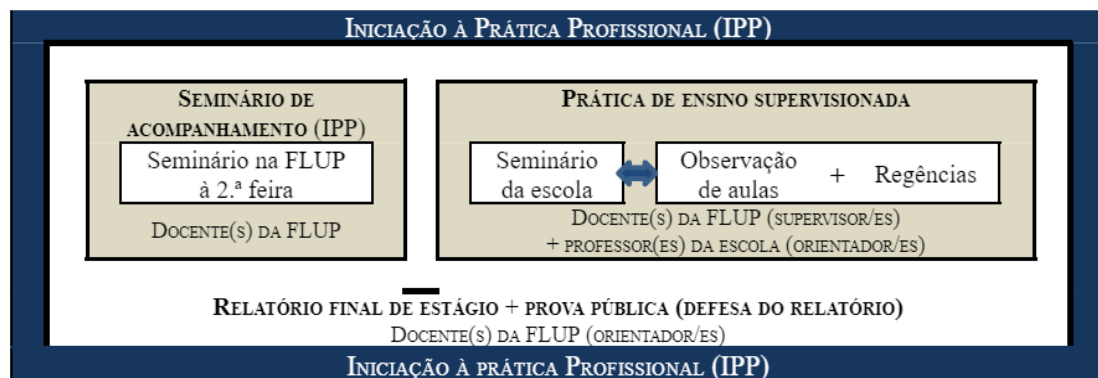
Embora haja, legalmente, alguma margem de autonomia para cada Universidade propor o arranjo das disciplinas de forma própria, o Ministério da Educação impõe algumas restrições que não permitem distanciar os cursos de um padrão relativamente homogéneo, dentro do qual cada instituição de Ensino Superior decide, só em certa medida, o seu próprio percurso. Note-se ainda que quer o desenho curricular inicial, quer a aprovação da continuação do funcionamento, ou seja, a avaliação regular dos cursos de mestrado, está atribuída à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES),

agência de avaliação nacional. Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), estes cursos têm a duração de 4 semestres curriculares e estão subdivididos em duas etapas. O plano de estudos do Mestrado em Ensino de Português está representado na Tabela 1:

| 1.º ANO DO CURSO DE MESTRADO EM ENSINO                             |          |   |          |
|--|----------|---|----------|
| 1.º semestre   |          | 2.º semestre  |          |
| Nome   | Créditos | Nome  | Créditos |
| Psicologia da Educação   | 6        | Didática do Português II  | 6        |
| Ética e Educação   | 6        | Políticas Educativas e Currículo                                | 6        |
| Oficina de Gramática de Língua Portuguesa                          | 6        | Investigação educacional  | 6        |
| Variação e Mudança em Português                                    | 6        | Psicolinguística e Ensino de Línguas                            | 6        |
| Didática do Português I  | 6        | Produção de Materiais Didáticos em Português                    | 6        |
|  |          | Didática do Português como Língua Segunda                       | 6        |
| 2.º ANO DO CURSO DE MESTRADO EM ENSINO                             |          |   |          |
| Nome   |          | Créditos  |          |
| Iniciação à Prática Profissional                                   |          | 48  |          |
| 1.º semestre   |          | 2.º semestre  |          |
| Nome   | Créditos | Nome  | Créditos |
| Temas de Literatura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário | 6        | Temas de Cultura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário | 6        |

Tabela 1 — Plano curricular do mestrado em ensino de Português – elaborado pelas autoras a partir de [sigarra.up.pt/flup/pt](http://sigarra.up.pt/flup/pt)

A Iniciação à Prática Profissional, unidade curricular anual do 2.º ano do curso de mestrado em ensino, é constituída por diferentes componentes, representadas no esquema seguinte:



Esquema elaborado pelo grupo GRIDeFORM-FLUP<sup>3</sup>

Podemos verificar que, como explicado antes, há unidades curriculares da área da Formação Educacional Geral, como *Psicologia da Educação, Ética e Educação*, ou *Investigação Educacional*, por exemplo; unidades curriculares da área das Didáticas, como *Didática do Português I e II*, e *Didática do Português como Língua Segunda*; e também unidades curriculares que são reforço dos conhecimentos científicos da área de base a ensinar, como *Variação e Mudança em Português* ou *Temas de Literatura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário*, por exemplo.

#### 4 ————— QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

Na organização da formação de professores de Português, assumem especial relevância questões teórico-metodológicas que anotamos de seguida.

A primeira questão prende-se com a necessária coerência do plano de estudos com o objeto e objetivos específicos da disciplina de Português, nos ensinos básico e secundário<sup>4</sup>, sobretudo com os dois pilares estruturantes que são a educação literária e a educação linguística das crianças e jovens até aos 18 anos de idade. Essa coerência é garantida através de três disciplinas do plano curricular do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico

e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, aqui tomado como exemplo de outros afins existentes em outras Universidades<sup>5</sup>. Destacamos estas disciplinas por estarem mais relacionadas com as Aprendizagens Essenciais<sup>6</sup> da disciplina de Português dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal.

A unidade curricular *Oficina de Gramática de Língua Portuguesa* é aquela em que os conhecimentos de Linguística adquiridos anteriormente pelos mestrandos, nas suas licenciaturas de base (os estudantes têm, por lei, de ter obrigatoriamente 120 ECTS<sup>7</sup> da área científica de base para se candidatarem ao Mestrado), se convertem em ferramentas para o ensino oficial ou laboratorial da gramática, dentro de uma perspetiva próxima da Linguística Educacional ou da Linguística Pedagógica (Rodrigues & Silvano, 2019a, 2019b). Faz parte do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em dois cursos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto integrando o conjunto das UC de frequência obrigatória ministradas no 1.º semestre do 1.º ano do curso. Iremos expor o seu modo de funcionamento, como exemplo das metodologias de ensino e aprendizagem adotadas. Está organizada de modo a permitir 52 horas de contacto com os estudantes, num total de 162 horas. As horas de contacto são distribuídas por aulas teórico-práticas, num total de 3 horas semanais, e por orientação tutorial, que ocupa uma quinzenal no plano de estudos. As componentes de ocupação têm a seguinte distribuição: estudo autónomo (50 horas), frequência das aulas (56 horas) e trabalho de investigação (56 horas). O percurso de ensino e aprendizagem inclui cinco fases: a primeira fase, de aquisição e aprofundamento de saberes de natureza linguística (o conteúdo gramatical) e de natureza pedagógico-didática (metodologia de ensino da gramática através de laboratório gramatical); a segunda fase, de conceção de laboratórios gramaticais para alunos da escolaridade obrigatória; a terceira, de experimentação dos percursos didáticos desenhados e de pilotagem dos respetivos materiais aplicados em algumas turmas de uma escola básica e secundária, a EBS Alexandre Herculano, com quem a FLUP tem protocolo de colaboração na formação de professores; quarta fase, de correção, classificação e avaliação dos desempenhos dos alunos testados, de que resultam dados para análise da eficácia desses percursos e materiais didáticos e subsequente reorientação e melhoria; a quinta fase, de comunicação científica dos resultados obtidos com vista ao aprofundamento dos saberes relacionados com a construção, implementação e efeitos de aprendizagem baseada em laboratório gramatical (Pedreira et al., 2019).

Os futuros professores têm também as unidades curriculares *Temas de Literatura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário* e *Temas de Cultura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário*, disciplinas em que se procura reforçar conhecimentos e competências nas áreas da Literatura e da Cultura, tendo em conta aspetos muito concretos dos curricula dos Ensinos Básico e Secundário, por exemplo, leituras obrigatórias. Tendo os documentos curriculares por referência, os programas destas disciplinas selecionam um conjunto de temas, problematizando os respetivos contextos teóricos e enquadrando-os histórico-culturalmente, de forma a que os estudantes possam sedimentar os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura, desenvolvendo, simultaneamente, a aptidão para reconhecer e enquadrar um tema, um autor, uma obra, numa perspetiva que se pretende já próxima do contexto de atuação concreto de um professor de Português. Cada uma das Unidades Curriculares está organizada de modo a permitir 41 horas de contacto com os estudantes, num total de 162 horas. As horas de contacto são distribuídas por aulas teórico-práticas, num total de 2 horas e meia semanais, e por orientação tutorial, que ocupa uma hora quinzenal no plano de estudos.

A segunda questão diz respeito à preparação dos estudantes futuros professores para o perfil atual da população estudantil nas escolas portuguesas, resultante dos fluxos migratórios dos últimos anos. De acordo com o Relatório Estatístico 2023, do Observatório das Migrações, do Alto Comissariado para as Migrações (Oliveira, 2023), a escola e o ensino superior têm atualmente uma população estudantil diversificada, multilingue e multicultural, como se comprova pelo número de vistos concedidos para residência em Portugal, sobretudo por razões de estudo, investigação e profissionais altamente qualificados, visível no gráfico seguinte<sup>8</sup>:

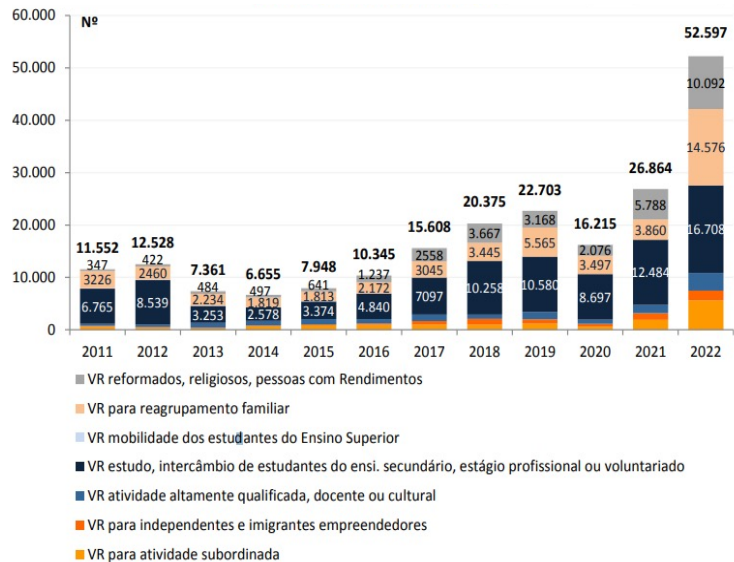


Gráfico 2.1. Vistos de residência\* atribuídos nos postos consulares, por razão de entrada, 2011 a 2022

Fonte: Ministério dos Negócios Estrangeiros (sistematização e elaboração da autora).

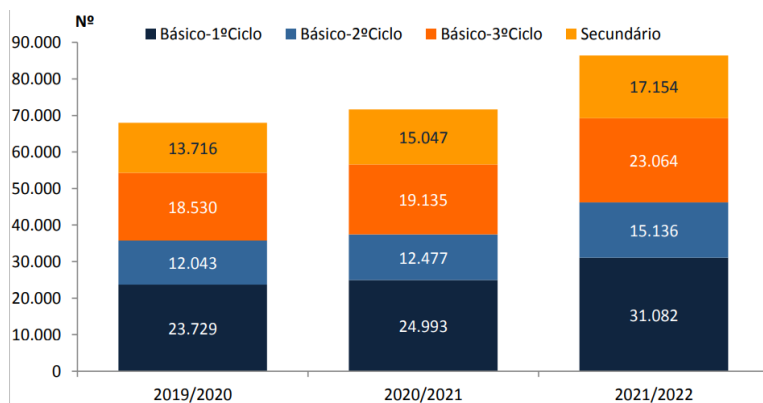
Nota: \*Exclui vistos para Autorizações de Residência para Investimento (ARI)

Nos vistos de residência atribuídos por razões de estudo, predominam “os nacionais do Brasil (53,8% em 2018, 54,1% em 2019, 64,5% em 2020, 51,3% em 2021, embora descendo para 38,2% em 2022) e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), de Angola (84,6% em 2018, 66,4% em 2019, 59,5% em 2020, 59,3% em 2021 e 52,3% em 2022), de Cabo Verde (78,7% em 2018, 71,9% em 2019, 75,2% em 2020, 74,4% em 2021 e 67,1% em 2022) e da Guiné-Bissau (70,3% em 2018, 84,3% em 2019, 84,2% em 2020 e 86,1% em 2021);” (Oliveira, 2023, p. 40).

Não é possível esquecer que os mestrados em ensino constituem a habilitação profissional para futuros docentes de Português, disciplina que integra o currículo nacional ao longo de toda a escolaridade obrigatória. Os futuros professores da disciplina de Português dos ensinos Básico e Secundário não podem deixar de conhecer o perfil dos alunos estrangeiros nesses níveis de escolaridade. De acordo com o Relatório Estatístico citado, “No ano letivo de 2021/2022 encontravam-se matriculados no ensino básico e secundário 86.436 alunos de nacionalidade estrangeira, verificando-se um acréscimo de 14.784 alunos (+20,6%) face ao ano letivo anterior (quando os alunos estrangeiros perfaziam 71.652 indivíduos).” (Oliveira, 2023, p. 102).



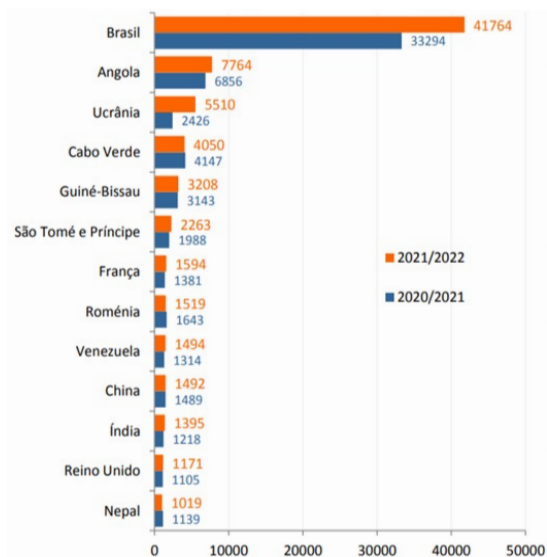
Veja-se o gráfico seguinte<sup>9</sup>, representativo da evolução entre os anos letivos 2018/2019 e 2021/2022 do número de alunos estrangeiros matriculados nos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário:



Número de alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e secundário em Portugal Continental, entre os anos de 2018/2019 e de 2021/2022

Fonte: DGEEC, DSEE/DEEBS (sistematização da autora. Apoio na atualização dos dados por Rita Monteiro do OM).

É importante ainda analisar as nacionalidades correspondentes a estes alunos, informação contida no gráfico seguinte<sup>10</sup>:



Alunos matriculados no ensino básico e secundário, segundo as quinze nacionalidades numericamente mais representadas nos anos letivos de 2020/2021 e 2021/2022

Fonte: DGEEC, DSEE/DEEBS (sistematização da autora. Apoio na atualização dos dados por Rita Monteiro do OM).

Notamos que, por um lado, há um número muito significativo de alunos de países de língua oficial portuguesa (Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe), e, por outro lado, vindos da Europa, Ucrânia, França, Roménia, Reino Unido e, por último, de países mais distantes como Venezuela, China, Índia e Nepal. Sabemos, portanto, que a garantia de sucesso académico, de exercício de uma cidadania plena e de integração social nas escolas passa por questões relacionadas com variedades do português, combatendo o preconceito linguístico, e com o ensino de português como língua segunda/língua estrangeira.

Em face do exposto, são cruciais no mestrado em referência duas unidades curriculares: a de *Variação e Mudança em Português* e a de *Didática do Português como Língua Segunda*, ambas de frequência obrigatória de. *Variação e Mudança em Português* propõe-se desenvolver os estudantes para o reconhecimento da especificidade da língua portuguesa nas suas diferentes variedades (o português do Brasil e as diferentes variedades do português em África), para a capacidade de relacionar a atual especificidade da língua com o seu perfil de evolução histórica e para o reconhecimento da variação histórica em sincronias do passado e no português moderno, analisando fenómenos de evolução em curso nas suas diferentes variedades.

Em *Didática do Português como Língua Segunda*, os estudantes complementam os conhecimentos que adquirem em *Didática do Português I e II*, disciplinas unicamente voltadas para o ensino da Língua Materna. Ora, como sublinhámos antes, o português não é a língua materna de uma grande parte dos alunos dos atuais Ensinos Básico e Secundário em Portugal. Os futuros professores terão, portanto, de estar equipados com conhecimentos específicos para o ensino do português como uma Língua Segunda. Falamos em Língua Segunda por ser uma língua que não é materna, mas com a qual os alunos não têm apenas contexto na escola e na sala. Também a ouvem no dia a dia, fora da escola e essa língua tem uma importância crucial para os que a aprendem como língua não materna.

Uma terceira questão teórico-metodológica central relaciona-se com a perspetiva psicolinguística do ensino e aprendizagem do Português, justificativa da integração da unidade curricular *Psicolinguística e Ensino de Línguas*. Através desta unidade curricular, os estudantes futuros professores são sensibilizados para a importância de práticas de linguagem e cognitivas específicas, assentes nas relações entre processamento de linguagem, atenção e memória, na aprendizagem, quer de língua materna, quer de línguas segundas, como bem mostrou nos seus vários estudos Pinto (2001), além de

aprofundarem conhecimento e competências relacionadas com a literacia e as bases da leitura (Pinto, 1996, 1998, 2002), com a escrita como processo (Pinto, 2017) e com a importância do oral (Pinto, 2014), por exemplo.

Finalmente, como quarta questão, não se pode deixar de anotar o lugar da linguística (em particular, da linguística educacional) nestes cursos de mestrado em ensino numa outra dimensão, a da reflexão pedagógico-didática gerada na Iniciação à Prática Profissional, unidade curricular situada no 2.º ano do curso, que corresponde ao estágio pedagógico em contexto escolar, como foi referido. Neste ano, os estudantes futuros professores desenvolvem a sua prática de ensino supervisionada através do desenvolvimento de projetos de investigação-ação centrados em questões de ensino e aprendizagem do português na sala de aula. No final desse ano, os estudantes futuros professores apresentam e defendem, em prova pública, um Relatório Final. Uma das áreas da didática das línguas mais frequentemente abordada é a do ensino da gramática, para o que se exige uma sólida formação na área da Didática, mas, sobretudo, na da Linguística.

Importa, finalmente, reter que na base do trabalho de formação de professores, nos cursos de mestrado em ensino de Português, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, está o pressuposto de que «A aula de Português é antes de tudo aula de língua.»<sup>11</sup> (Fonseca, 1989: 314), suporte teórico da especificidade do ensino do Português, que se desdobra em diversas assunções:

- a. o ensino do Português deve ser orientado para o desenvolvimento de competências, tendo em conta os objetivos e o objeto que a definem como «lugar aberto à linguagem e às suas múltiplas manifestações», «espaço de trabalho, treino e desenvolvimento» (Serôdio, 2006: 112) da leitura, da escrita, da compreensão e expressão oral (com especial ênfase nos géneros formais e públicos do oral), da educação literária e do conhecimento explícito da língua, o que implica domínio de conhecimentos, de capacidades e de atitudes entendidos como um «saber-em-uso»;
- b. o lugar central da aula de língua materna é ocupado pelo texto, enquanto manifestação concreta da língua, inscrito pelo homem num determinado discurso, na sua relação com outros discursos, com outros homens e com o mundo, já que, como refere J. Fonseca, é nos textos que «se concretizam ou objectivam diferentes experiências

e vivências do real, neles se perscrutam e actualizam ou presentificam “mundos possíveis”, neles se pressupõem tanto quanto se criam e se transformam relações intersubjectivas, neles se contém a representação e activação da interacção social, neles se avalia, recria e perpetua a identidade da comunidade.» (Fonseca, 1988-89: 64);

- c. o desenvolvimento de competências específicas é perspectivado numa visão integrada das diversas componentes específicas desta disciplina, na senda de Fernanda Irene Fonseca (1990) e de Isabel Margarida Duarte (2008): a educação literária, o conhecimento explícito da língua, a leitura, a escrita, a oralidade;
- d. a leitura literária concilia a educação literária com o desenvolvimento da consciência linguística e de um conhecimento explícito da língua (no sentido mais alargado da designação), embora a leitura e análise da obra literária não fiquem restringidas a essa dimensão, na base da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura solidamente fundamentada por Fonseca (2000) e Duarte (2008a, 2008b).

Na formação de professores de Português que tem vindo a ser desenvolvida na Faculdade de Letras<sup>12</sup>, é particularmente relevante a harmonização entre as componentes de áreas disciplinares de referência, em especial das ciências da linguagem, com componentes das ciências da educação, numa perspectiva integrada. Disso nos dão conta os volumes relativos aos encontros científicos que tiveram por tema *A Linguística na Formação de Professores* (Fonseca, Duarte & Figueiredo, 2001; Leal *et al.*, 2019). Como se pode ler no prefácio do segundo volume,

Da intersecção entre as ciências da linguagem e a educação emergem áreas de estudo diversificadas, nomeadamente o discurso em sala de aula, os materiais didáticos, os instrumentos de avaliação, a língua como objeto de ensino e estudo (na dupla vertente de língua materna e não materna), a linguística como formação científica de base no professor de línguas, a consciência e o conhecimento linguístico como fatores de qualificação profissional no professor de qualquer das disciplinas curriculares, entre outras. A produção científica (teorias, descrições rigorosas,

metodologias, instrumentos) neste domínio de interseção reforça a colaboração construtiva entre a investigação e a prática letiva, por meio de um desenvolvimento profissional de educadores, professores e outros agentes diretamente implicados no ato educativo que, no conjunto múltiplo de componentes relacionadas com o ensino de línguas, conta com um espaço amplo de reflexão e de investigação nas ciências da linguagem, em geral, e na linguística educacional, em particular. (Leal *et al.*, 2019: 2).

Esta vocação para relacionar, na investigação, saberes científicos de base, nomeadamente da área da Linguística, com a prática docente dos professores de Português vem de longe, de antes sequer de haver, na FLUP, o chamado Ramo Educacional. Quando Fonseca (2001) falava de Linguística implicada, era a esta relação fecunda entre conhecimento linguístico do docente e as suas práticas reflexivas como professor de Português que se estava a referir.

## 5 ————— CONSIDERAÇÕES FINAIS — PALAVRAS PARA O FUTURO

Procurámos fazer, neste texto, um percurso breve pela formação de professores de Português, em Portugal, nas últimas décadas. Nestes 50 anos, os mesmos que tem a democracia portuguesa, as alterações foram vertiginosas. Passámos de uma ditadura em que a escolaridade apenas era obrigatória até ao 4.º ano, para uma escola que é de todos, em que o ensino obrigatório vai até ao 12.º ano. Até 1974, havia o livro único e o ensino era totalmente centrado no professor, que ensinava, de forma expositiva, matéria, sobretudo de gramática e, já no Liceu, história da Literatura, a uma elite. Hoje, o ensino é para todos, as salas de aula não são homogêneas, nem socialmente nem do ponto de vista linguístico. Essa heterogeneidade linguística tem a ver com diferentes línguas maternas dos estudantes, mas também com diferentes variedades diatópicas e diastráticas que hoje convivem na escola. E uma heterogeneidade que interpela, em primeiro lugar, os professores

de Português. Terão de ser eles a ajudarem a encontrar respostas, através dos seus conhecimentos, da sua experiência refletida e da investigação que fazem, para a formação de professores num contexto tão complexo como o atual. Não serão as autoridades da educação nem as Universidades que irão descobrir as soluções mais adequadas. Terá de ser uma resposta concertada, incluindo os professores e as instituições que os formam e tutelam, que tenha em conta o passado, uma análise cuidada da situação atual e imaginação e engenho para encontrar novas saídas sabendo que o lugar da linguagem será sempre o lugar do humano.

|   |   | 1.ª ANO   | 2.º ANO |    |
|---|---|---|---------|----|
| 1 | As disciplinas de Literatura Portuguesa, Clássicos da Literatura e Literaturas de Língua Portuguesa fazem parte da formação específica do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades do Ensino Secundário.   | Ensino de Filosofia no Ensino Secundário  | 22      | 17 |
|   |   | Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário  | 30      | 39 |
| 2 | A Universidade do Porto é a instituição de ensino superior portuguesa com maior número de vagas e maior número de estudantes em cursos de Formação Inicial de Professores em Portugal (Leite, Rodrigues e Teixeira, 2024). No ano letivo de 2023/2024, o total de estudantes inscritos no 1.º e no 2.º ano dos cursos que, na Universidade do Porto, asseguram formação inicial de professores, é de 798. Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, os dados por curso de mestrado em ensino, extraídos diretamente do Sistema de Informação da Universidade, no dia 16/10/2023, às 09:30, são os seguintes: | Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário   | 29      | 36 |
|   |   | Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário  | 22      | 27 |
|   |   | Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês | 17      | 21 |
|   |   | Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês.                               | 26      | 25 |

- 3 Os mestrados em ensino de línguas e o mestrado de português LS/LE possuem um grupo de investigação em didática das línguas e formação de professores: o GRIDeFORM-FLUP. Este grupo, formado por iniciativa de Isabel Margarida Duarte e Rogelio Ponce de León em 2015, é constituído por docentes de diferentes unidades curriculares que trabalham colaborativamente em pesquisas científicas, em documentos orientadores e em materiais pedagógicos no âmbito desses cursos (Almeida *et al.* 2016; Carvalho *et al.* 2017a; Carvalho *et al.* 2017b; Pazos Anido *et al.* 2017; Tomé *et al.* 2021).
- 4 Para uma visão ampla sobre esta questão, ver Rodrigues (2017).
- 5 Tomamos a Universidade do Porto por exemplo não só pelo facto de as autoras deste texto pertencerem ao seu corpo docente e de investigação, mas também atendendo ao facto de esta instituição do ensino superior portuguesa ter o maior número de vagas e maior número de estudantes em cursos de formação inicial de professores. No ano de 2023/2024, o total de estudantes inscritos em todos os cursos desta Universidade foi de 798.
- 6 O currículo de Português das escolas é constituído pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Direção-Geral de Educação, 2017) e pelas *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral de Educação, 2018). Para uma visão sobre os programas da disciplina de Português nas primeiras décadas do século XXI, ver Rodrigues (2017).
- 7 De acordo com o anexo II ao Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março, que altera o anexo ao Decreto -Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, fixando os requisitos mínimos de formação para ingresso no ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino, tendo em conta os diversos grupos de recrutamento de professores.
- 8 Oliveira (2023: 40).
- 9 Oliveira (2023: 103).
- 10 Oliveira (2023: 107).
- 11 Esta afirmação constituiu a base da comunicação proferida por Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca em 1976, no I Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português, em Lisboa. Foi depois retomada e aprofundada por Fernanda Irene Fonseca, em maio de 1987, numa comunicação intitulada «Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos», no Congresso sobre investigação e ensino do Português.
- 12 Para um conhecimento pormenorizado, ver Braga (2005) p. 311 e seguintes). O regulamento do ramo de formação educacional do curso de licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas da Faculdade de Letras das Universidades do Porto foi instituído pela portaria n.º 659/88 de 29 de setembro. O regulamento interno do estágio pedagógico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto foi publicado no D.R. n.º193 - II série, de 23-8-91, página 8597, sob proposta dos respectivos conselhos científico e pedagógico.





# —REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. D. et al. (2016). *Projetos de investigação-ação. Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Braga, F. (2005). *Ramo Educacional FLUP: um projecto reconceptualizado*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/6009>
- Carvalho, A. et al. (2017a). *Referencial de avaliação do desempenho do estudante no estágio pedagógico*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Carvalho, A. et al. (2017b). *Critérios gerais e específicos para a apreciação do relatório final de estágio*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Direção Geral de Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Duarte, I. M. (2008a). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In *Língua Portuguesa, Educação & Mudança*, (pp. 210-232). Editora Europa.
- Duarte, I. M. (2008b). Ensino do Português: no cruzamento da Literatura e da Linguística. In *Os Programas de Português dos Ensinos Básico e Secundário, Actas das III Jornadas Científico-pedagógicas do Português*, ed. by Martins, Cristina, Figueiredo, Albano, Pereira, Isabel e Azevedo, Luísa (orgs), (pp.11-33). Instituto de Língua e Literaturas Portuguesas.
- Fonseca, F. I.; Duarte, I. M., & Figueiredo, O. (Org) (2001). *A linguística na formação do professor de Português*. Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Fonseca, F.I. (2001). Apresentação. In F.I. Fonseca, I.M. Duarte & O. Figueiredo (Org). *A Linguística na formação de professores de Português*. (pp.5-13). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In Carlos Reis et al (orgs), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I. (pp. 37-45). Almedina / ILLP Faculdade de Letras.
- Fonseca, J. (1988-89). Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. *Diacrítica* 3-4, 63-77.
- Leal, A; Oliveira, F; Silva, F; Duarte, I. M; Veloso, J; Silvano, P, & Rodrigues, S. V. (orgs.) (2019). *A linguística na formação do professor: das teorias às práticas*. FLUP/CLUP. Coleção flup e-dita. ISBN 978-989-8969-20-0. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=ido22id1696&sum=sim>

- Leite, C., Lemos, Â., Teixeira, C., Albuquerque, C., Almeida, L., Cardona, M. J., & Rodrigues, S. (2022). *Formação profissional de docentes: proposta de trabalho*. Disponível em: <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65b2989c6134297a8fadidca>
- Oliveira, C. R. de (2023). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2023*. 1.ª ed. (Imigração em Números – Relatórios Anuais 8). Observatório das Migrações | Alto Comissariado para as Migrações.
- Pazos Anido, M.; Rodrigues, S. V.; Tomé, S.; Nicolás Martínez, P.; Hurst, N.; Ellison, M.; Barros Lorenzo, M.; Silva, F.; Almeida, J., & Carvalho, A. (2017). Construção de um referencial de avaliação de desempenho do estudante de línguas em estágio pedagógico: problemas e desafios. *Sensos-e* | Vol.IV -n.1, 3-11. Disponível em <http://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/2257/639>
- Pedreira, P.; Rodrigues, S. V.; Silvano, P.; Almeida, S. (2019). Análise da eficácia pedagógico-didática de dois laboratórios gramaticais aplicados numa turma de 9º ano. In *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. (pp. 139-162). Universidade do Porto. Faculdade de Letras. DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga9>
- Pinto, M. G. C. (2017). Da revisão na escrita: uma gestão exigente requerida pela relação entre leitor, autor e texto escrito. *Revista Observatório*. 488-517.
- Pinto, M. G. C. (2005). O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*, série II, vol. 22, 237-372.
- Pinto, M. G. C. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 15. 95-123.
- Pinto, M. G. C. (2001). Só me faltava a psicolinguística... das(s) memória(s) no processamento da linguagem: algumas notas sensíveis à aprendizagem. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte & O. Figueiredo (Org.), *A linguística na formação do professor de Português* (pp. 135-152). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Pinto, M. G. C. (1996). O estudo nacional de literacia: do recado que encerra às políticas de intervenção que evoca. *Revista da Faculdade de Letras-Línguas e Literaturas*. Vol. XIII, 357-406.
- Pinto, M. G. C. (1998). *Saber viver a linguagem: um desafio aos problemas de literacia*. Porto Editora.
- Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2019b). Aprender a ensinar gramática com abordagens inovadoras: uma experiência de flexibilidade curricular no ensino superior. *Educação, Sociedade & Culturas*, 55 n.º especial “Epistemologia, Ensino e Inovação”, org. Cosme, A., Trindade, R. & Groppa Aquino, J. 89-109. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/40/36>
- Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2019a). Aprender a ensinar gramática: um modelo para o desenvolvimento de conhecimento profissional de futuros professores. In M. J. Costa et al. (eds.), *Livro de atas CNaPPES.18*, 5º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior. (pp. 149-154). Universidade do Minho.
- Rodrigues, S. V. (2017). O ensino do português nas primeiras décadas do século XXI. Vol I. In A. Canelas et al. (Eds.). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*. Vol. II. Conselho Nacional de Educação.
- Serôdio, C. (2006). Razão e lugar da educação literária na aula de Português: que fazer do futuro? In Duarte, I. & Morão, P. (org). *Ensino do Português para o século XXI* (pp. 111-118). Edições Colibri/Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românticas/FLUL.
- Tomé, S.; Hurst, N.; Pazos Anido, M.; Lorenzo, M.; Almeida, J.; Silva, F.; Nicolás Martínez, P.; Rodrigues, S. V.; Ellison, M.; Teixeira, M. (2021). Construção de uma rubrica de avaliação para defesa pública: da definição de critérios ao protótipo, *Revista Lusófona de Educação* Vol. 53 N.º 53 99-117. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle53.06

# FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS NO BRASIL

Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos  
Regina Pires de Brito

Como é possível a formação de um educador sem uma excelente base de linguagem – não digo língua, porque a linguagem é bem mais que isso – e sem uma excelente base do discurso? E sem o conhecimento de história?

Como você pode ser um bom educador, se não tem noção da história do seu país, da história da sua cultura, se nunca teve informações sobre as raízes autoritárias do país?

*Paulo Freire*

Toda e qualquer discussão a respeito de educação escolar, seus pontos fortes e fracos, necessariamente, deve passar pela atuação profissional de um dos principais atores desse processo, o professor.

Neste capítulo, trataremos, em específico, da formação docente, abrangendo tanto a inicial como, também, a continuada, dado que esse profissional deve estar em constante processo formativo, ao rever suas práticas, atualizar suas estratégias, conhecer o que de novo surgiu em sua área de atuação e recriando-se em seu dia a dia. Traremos, ainda, para reflexão, a presença da linguística nos cursos de Licenciatura em Letras, observando orientações teóricas e metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa.

Se o processo de ensino-aprendizagem envolve alunos e professores, que juntos se educam e aprendem, que juntos buscam atingir objetivos comuns, minimizar a importância de qualquer dos polos de tal processo é, intencionalmente, diminuir a relevância do processo educativo como um todo.

A legislação brasileira difere nas exigências postas para a formação de professores para a Educação Básica e para o Ensino Superior. Assim vejamos, a princípio, o que determinam os documentos legais quanto à formação de docentes para a Educação Básica<sup>1</sup>.

A Educação Básica no Brasil está dividida em Educação Infantil (que atende crianças de 0 a 5 anos); Ensino Fundamental (que, dividido em dois períodos, Anos Iniciais e Anos Finais, atende, em nove anos, crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos) e Ensino Médio (que atende a jovens dos 15 aos 17/18 anos, preparando-os para o ingresso no Ensino Superior e/ou para o ingresso no mercado de trabalho, por meio dos cursos técnicos de nível médio). Claro está, portanto, que diferentes tipos de professores, com diversas características e especialidades, oriundos de variados cursos de formação inicial, são requeridos.

Para o exercício do magistério nesse nível de ensino, o da Educação Básica, há legislação específica, que normatiza o ingresso na profissão. Para assumir a função docente na Educação Infantil (creches e pré-escolas) e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o professor deve ter, no mínimo, o curso de nível médio na modalidade Magistério. No entanto, tal curso tem sido cada vez menos ofertado e o que se tem hoje é, quase exclusivamente o profissional advindo do curso de licenciatura em Pedagogia no exercício de tal função. Já para lecionar no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Médio, são exigidos os diplomas dos diversos cursos superiores de Licenciatura (Letras, Matemática, Ciências, Artes, Física, Química, História e outros).

No caso específico do curso de Letras, objeto do presente capítulo, segundo o Parecer CNE/CES 492/2001 (p. 29), os cursos de graduação

[...] deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no *desenvolvimento da autonomia do aluno*;

- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (Grifo nosso).

Além disso, o mesmo Parecer (p. 34), ao referir-se aos Conteúdos Curriculares Básicos do curso, reforça que estes

[...] devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o *desenvolvimento de competências e habilidades específicas*. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à *abordagem intercultural*, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de *desenvolver o espírito crítico* frente à realidade (Grifos nossos).

As expressões destacadas nos excertos acima buscam ressaltar que, para os órgãos reguladores dos cursos formadores de docentes para a Educação Básica, preocupações com a formação integral desse professor estão claramente presentes: desenvolver a autonomia do aluno; desenvolver competências e habilidades específicas para o exercício do magistério; adotar uma abordagem intercultural nesse processo de formação e desenvolver o espírito crítico. Tais preocupações apontam para uma formação não só voltada para o aprendizado dos conteúdos específicos da área, mas também para o fazer pedagógico no dia a dia dos espaços formativos.

Com a implementação em âmbito nacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, os professores viram-se diante de novas demandas referentes ao ensino e suas práticas. A primeira nova questão a ser enfrentada foi a (re)construção de currículos, tomando por base as competências e habilidades que o documento considera primordiais para o desenvolvimento integral do aluno. A segunda questão prende-se à necessária contextualização dos conteúdos apresentados aos estudantes e, aliado a este segundo ponto, se apresenta o terceiro aspecto, que focaliza o protagonismo estudantil, dado que a escola contemporânea não mais pode considerar o aluno

como objeto no processo de ensino-aprendizagem dado que o ato de ensinar-aprender se realiza em uma ação que deve ser arquitetada, em sala de aula, como resultado da parceria aluno-professor.

Sem detalharmos o documento, por não ser este o objetivo neste espaço, o que precisa ser ressaltado é a necessidade de se acompanhar o professor num imperativo processo de mudança não apenas para o atendimento das normas lançadas pela BNCC, mas também, e particularmente, no sentido de uma revisão de suas práticas didático-pedagógicas, de seu relacionamento com o alunado e, sobretudo, no sentido de compreender que o estudante é um parceiro ativo, um sujeito do processo e não um ator secundário e passivo, pronto apenas para absorver aquilo que é trazido pelo professor. Coloca-se, então, ao professor e à escola, como já afirmava Paulo Freire, desde 1996<sup>2</sup>, “[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos [...] chegam [...] à escola], saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos” (Freire, 2005: 30).

Quanto à docência no Ensino Superior, há algumas diferenças quanto às exigências que devemos aqui elencar. Para os professores de instituições de ensino superior, públicas ou não-públicas<sup>3</sup>, é exigido, no mínimo, uma pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado – acadêmico ou profissional). Já para atuarem em faculdades privadas, uma pós-graduação *lato sensu* (especialização) pode ser, na maioria dos casos, o suficiente. Note-se que a exigência é, portanto, variada.

No processo de credenciamento e recredenciamento dos cursos superiores das instituições privadas, realizados pelo Ministério da Educação e que vão autorizar, ou não, a abertura e a continuidade do funcionamento de tais cursos, a titulação do corpo docente é crucial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9.394/1996 – determina que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”<sup>4</sup>.

Daí a exigência de cursos de pós-graduação ser observada e a complementação da formação docente ser item mandatário na contratação de um professor. A norma legal exige que, pelo menos, um terço dos professores tenham a titulação de Mestres e/ou Doutores. No entanto, quanto à formação específica para a docência no Ensino Superior, nenhuma exigência é feita e o que se constata, na prática, é que, com muita frequência, quando um profissional

de dada área assume a sala de aula, sua experiência será a do aluno que foi e espera-se que, no exercício da profissão, ele vá em busca de melhorar, ano a ano, suas práticas didático-pedagógicas. Ou seja, as competências para ensinar, que vão além dos conteúdos dos componentes curriculares com as quais se trabalha, não são levadas em consideração.

Neste ponto, haverá quem argumente que a Universidade é local de ensino, de formação profissional, mas também o é de pesquisa, daí a pouca preocupação com a docência propriamente dita e que a experiência no exercício profissional, trazida por alguns professores recém-contratados, é suficiente para ensinar. O saber fazer não implica, necessariamente, o saber ensinar! São, em verdade, ações que se complementam: conhecimento técnico, pesquisa e ensino. No entanto, sem o devido preparo para o exercício da profissão docente, muitos problemas, constantemente encontrados no processo de ensino-aprendizagem, seguem sem solução.

Segundo a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu art. 1º, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Deste modo, a educação contempla tanto o conceito formal, abrangendo não só os diversos níveis de ensino que compõem o sistema educacional brasileiro, como também o conceito relativo ao processo permanente de aquisição de conhecimentos e competências com o qual todo ser humano convive ao longo de sua vida, nas mais diversas situações.

Ao longo da carreira de qualquer profissional, a preocupação com a atualização profissional deve ser uma constante e, em se tratando da carreira docente, na velocidade em que hoje as mudanças sociais e tecnológicas ocorrem, tal questão se afirma com óbvia pertinência. Afinal, no dizer de Freire (1983: 28), a educação só “[...] é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado[...]”, seja ele um jovem em formação, seja ele um adulto no exercício de sua profissão. A curiosidade epistemológica é inerente a todo ser humano que sempre deseja saber e busca continuamente encontrar respostas para seus problemas, necessidades, interesses e curiosidades. Na vida profissional não é diferente. Todos aprendemos sempre, mesmo quando, conscientemente, nem nos demos conta disso.

As sociedades modernas, no dizer de Hall (2005: 14), são, “[...] por definição, sociedades de mudança constante, rápida e

permanente” e, no bojo desse grupamento, as funções sociais também se modificam de maneira acelerada, abrangente e contínua. Atualizar-se, permanentemente, passa a ser, então, uma necessidade a todo e qualquer professor na busca de novas tecnologias; de teorias atualizadas que respaldem suas atuações; de perspectivas inovadoras para seu campo profissional; do desenvolvimento de novas competências e habilidades, até então tidas como desnecessárias para seu fazer diário.

Estamos agora, portanto, a falar da formação continuada de professores. Nesse sentido, conforme Castro e Amorim (2015), busca-se

[...] desmistificar o entendimento de formação continuada como treinamento e reparação, implícito em muitas ações governamentais, que deslocam os investimentos da formação inicial para a continuada, política que aligeira e fragiliza a formação inicial, uma vez que docentes com formação precária são mais facilmente aparelháveis com pacotes pedagógicos e materiais instrucionais.

Não são poucos os cursos de Licenciatura (formação inicial docente) que não atingem a qualidade mínima desejável à formação de um bom professor. O poder público, ao não conter essa situação, acaba por receber, nas escolas das redes públicas de ensino, professores que precisam complementar suas formações mal realizadas. Não deveria ser este o motivo para que cursos de formação continuada fossem ofertados. Gasta-se por omissão daqueles que, ao aceitarem aquilo que se entrega como formação adequada de professores, provocam gastos públicos para suprir o que não foi adequadamente realizado. A formação continuada deveria estar voltada à atualização, ao conhecimento de novos saberes, ao compartilhamento de práticas.

Outra questão crucial, mas diuturnamente ignorada, é a de que o professor em exercício, no processo de formação permanente, não deve ser tratado como alguém que não deva ser ouvido, quer relatando suas experiências, quer questionando a implementação de novas práticas ou, até mesmo, buscando a compreensão do que lhe está sendo apresentado. Por outro lado, ainda de acordo com Castro e Amorim (2015), há, também, que se ressaltar a importância de se proporcionar ao corpo docente momentos de reflexão crítica sobre a práxis de sala de aula, por meio de ações que provoquem, nos docentes que participam desse processo de formação continuada, a revisão de seus afazeres profissionais.



Na prática, no entanto, o que se vê é a completa falta de escuta das opiniões dos professores, de suas angústias, de suas necessidades. As autoridades educativas, quer estejam nas Secretarias de Educação, quer nas direções das escolas, decidem o que o professor ouvirá nos momentos programados para a formação continuada do corpo docente. Com tal atitude, “Percebe-se, [...] de um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, [...] arrogância [...] de] iluminados [...] que elaboram] o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores [...]” (Freire *apud* Castro & Amorim, 2001: 41)

Castro e Amorim (op. cit.: 37) vão além e defendem uma formação continuada de caráter eletivo, calcada em três aspectos essenciais:

1. uma formação inicial que possibilite aos docentes envolvidos traçar rumos para suas trajetórias, uma vez que compete a cada professor o desenvolvimento adequado de suas tarefas docentes;
2. autonomia para decidir quando, onde e como continuarão a se formar, sem, no entanto, abrir-se mão do incentivo para fazê-lo;
3. condições materiais que possibilite aos professores frequentar cursos, desenvolver pesquisas e produzir propostas de intervenção junto a seu alunado.

Certo é que o tema da formação de professores *lato sensu* é amplo, controverso e, sem sombra de dúvidas, muito necessário. Porém, sem perder o foco de nossas preocupações que se voltam para questões em torno da formação do docente de Língua Portuguesa e suas Literaturas, a presença da linguística nos cursos de Licenciatura em Letras será tratada a partir deste ponto.

Embora o objetivo deste capítulo não seja tratar de aspectos da historiografia da linguística no Brasil e, em particular, nos nossos Cursos de Letras<sup>5</sup>, é importante, de início, assinalar que somente em 19 de outubro de 1962 foi aprovado o Parecer 283/ 1962 do Conselho Federal de Educação, assinado pelos professores Valnir Chagas (1921 – 2006), relator, Celso Cunha (1917-1989) e Josué Montello (1917-2006), que incluía a Linguística entre as cinco matérias da *parte comum* do currículo mínimo de Letras. O documento – que marca a oficialização da Linguística na universidade brasileira - destaca que a inserção da disciplina contemplaria os conhecimentos *básicos* de Linguística e justifica:

Esse “básico” é o que nos parece exequível em âmbito nacional, nada impedindo que a escola dê maior amplitude aos

estudos linguísticos. Exatamente por isto, aliás, foi que substituímos por “Linguística”, sem restrições ou ampliações, o título de “Introdução aos Estudos Linguísticos” que inicialmente havíamos apresentado. (BRASIL, MEC, 1962).

Apesar dessa regulamentação, como ressaltou Aryon Rodrigues (2005) na época da aprovação dessa resolução do CFE, no Brasil havia três professores formados na área: ele próprio, Mattoso Câmara<sup>6</sup> e Francisco Gomes de Matos – constatação que apontava um problema, pois, se de um lado havia o aspecto positivo do reconhecimento e da importância da Ciência Linguística, de outro mostrava a fragilidade dessa obrigatoriedade, dado que não tínhamos profissionais para ocupar a cadeira nos Cursos de Letras. É o que registram Martins e Giachini (2015, p57), ao recuperar o pensamento de Ataliba Castilho, em artigo intitulado “A reforma dos Cursos de Letras”, publicado em março de 1963, na Revista Alfa, poucos meses depois da aprovação do texto do CFE:

Para Castilho (1963), a inclusão da disciplina de Linguística entre as disciplinas básicas é algo notoriamente positivo. Entretanto, o autor não deixa de expor em seu texto as ponderações do professor Aryon Rodrigues, o qual argumenta não haver, no Brasil, na época, 73 linguistas para igual número de Faculdades de Filosofia, o que causaria um problema para o desenvolvimento da disciplina, já que as faculdades, vendo-se obrigadas a ofertá-la, contratariam profissionais mesmo sem preparo adequado.

Esses dados são significativos para que se entenda o fenômeno que resultaria em entraves e equívocos no ensino da língua portuguesa na educação básica: a Linguística é inserida obrigatoriamente nos cursos de licenciatura em Letras numa circunstância carente de profissionais habilitados para ministrá-la; além disso, uma década depois, a Lei Federal 5.692, de 1971, que substituiu o Ginásio e Colegial por 10. e 2º. Graus, insere o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no escopo da Comunicação e Expressão, sob nítida influência das tendências da linguística no exterior, mas ainda pouco compreendida no Brasil, como explica Neves (2010), o estudo da língua passa a ser vinculado à

[...] Comunicação e Expressão, considerada, pois, especialmente como instrumento de comunicação, ficando valorizada, dentro desse quadro, a língua oral. Dessa época são

os livros [didáticos] que se iniciavam marcados por lições da Teoria da Comunicação, conservando, entretanto, as mesmas tradicionais lições do até então chamado “Ensino de Língua Portuguesa” (p. 233),

revelando a presença de conceitos ainda trabalhados incipientemente (e sem articulação com os conteúdos da prática escolar) nos cursos de graduação daqueles professores que, agora, estavam no fronte das salas de aula. A esse respeito, Batista (2020), ao estudar a influência de teorias e métodos da Linguística da segunda metade do século XX, em livros didáticos de ensino de língua portuguesa, ressalta o aspecto utilitário que o ensino assume nesse período:

A intervenção militar instaurada no Brasil em 1964 afetou não só o ensino de língua portuguesa, como também todas as demais disciplinas curriculares nos anos 1970. [...] O desejo era [...] desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos os alunos como emissores e receptores de mensagens, por meio da utilização e compreensão de códigos diversos, tanto verbais quanto não verbais. Já não se trata mais de apenas levar para a sala de aula o conhecimento do sistema linguístico. Destacava-se na época o desenvolvimento de habilidades de compreensão e expressão de mensagens em relação ao uso da língua. Em termos de filiação intelectual, os avanços da teoria da literatura e da linguística nos anos 1970 influenciaram o ensino de língua e de literatura nas aulas de português, momento em que esses campos do conhecimento no Brasil estavam fortemente influenciados pelo paradigma estruturalista e elas novas teorias da comunicação. (Batista, 2020: 15)

Esses apontamentos são importantes na medida em que nos ajudam a perceber de que modo a linguística acaba por chegar às salas de aula do ensino básico, muitas vezes pautada por uma má interpretação, que se deveu a uma formação docente que não necessariamente correspondeu ao que os parâmetros e diretrizes oficiais estabeleceram como objetivos do ensino fundamental e médio. Como decorrência, ideias e conceitos linguísticos foram, muitas vezes, levados às escolas diretamente, sem a mediação do estudo e da reflexão que o espaço acadêmico deveria ter oferecido para a devida transposição de saberes: da teorização linguística à

aplicação na prática escolar e à valorização e às adequações ao uso cotidiano da língua.

Essa constatação tem nos levado a pensar no objetivo geral dos Cursos de Licenciatura: formar profissionais que apresentem habilidades e competências técnicas e competências pedagógicas para a condução do processo de ensino-aprendizagem e, ainda, para que sejam capazes de se adequar às mudanças e aos desafios que ocorrem no dia-a-dia da sala de aula. Nessa direção, o já citado Parecer CNE/CES 492/2001, elaborado por Eunice Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo, no item que trata das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, dentre várias competências e habilidades, destaca a necessidade do domínio “dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio”, bem como do domínio de “métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (p. 29).

Segundo o Censo do Ensino Superior 2022 (INEP, 2023: 21-22), considerando as vagas para ingresso em cursos de graduação voltados para a formação de professores na área de Letras, tivemos, no Brasil, a abertura de 155.095 (somadas as ofertas nas modalidades presencial e a distância, em IES públicas e particulares). Atentar para esse total significa dimensionar, aproximadamente, a quantidade de novos docentes que, anualmente, terminam o ciclo do Ensino Superior – aumentando a nossa responsabilidade como participantes do processo de formação desses professores.

No tocante aos estudos linguísticos, tomaremos por base dados retirados de matrizes curriculares de cursos presenciais de Licenciatura em Letras português-inglês de duas IES da cidade de São Paulo, uma pública (a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH, da Universidade de São Paulo - USP) e outra não pública (o Centro de Comunicação e Letras - CCL, da Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM), disponíveis nos respectivos portais, a fim de verificar a presença da Linguística dentre os componentes curriculares, as ementas e os conteúdos ministrados, a bibliografia recomendada e outros aspectos disponíveis.

A escolha dessas instituições deveu-se a uma seleção realizada a partir do *ranking* do Guia da Faculdade 2023<sup>7</sup>, elaborado por meio da parceria entre o *Estadão* e a *Quero Educação* (*startups* da área educacional) e que avalia todas as instituições de Ensino Superior do país cadastradas no Ministério da Educação, considerando o projeto pedagógico, o corpo docente e a infraestrutura. Para nossa pesquisa, primeiramente, constatamos,

nesse mesmo Guia, que o Estado de São Paulo, possui 137 instituições (das quais 22 na cidade de São Paulo) que atualmente ofertam cursos de Letras na modalidade presencial, com diversas habilitações. Feito isso, utilizamos alguns filtros: tipos de instituição – *pública e privada*; modalidade: *presencial*; tipo: *licenciatura*; localidade – *Estado de São Paulo*; quantidade de estrelas – 5, resultando no seguinte quadro (Fig. 1) com os cursos classificados em ordem alfabética por cidade:

| 5 ESTRELAS ★★★★★      |    |   |
|-----------------------|----|---|
| Campinas              | SP | PUC-Campinas (L)                          |
| Campinas              | SP | Unicamp                                   |
| Campinas              | SP | Unicamp (L)                               |
| Guarulhos             | SP | Unifesp Letras (português e francês)      |
| Guarulhos             | SP | Unifesp Letras (português e inglês)       |
| Guarulhos             | SP | Unifesp Letras (português)                |
| Guarulhos             | SP | Unifesp (L) Letras (português e espanhol) |
| Guarulhos             | SP | Unifesp (L) Letras (português e francês)  |
| Guarulhos             | SP | Unifesp (L) Letras (português e inglês)   |
| Guarulhos             | SP | Unifesp (L) Letras (português)            |
| São Carlos            | SP | UFSCar (L)                                |
| São José do Rio Preto | SP | Unesp (L)                                 |
| São Paulo             | SP | IFSP (L)                                  |
| São Paulo             | SP | Mackenzie (L)                             |
| São Paulo             | SP | USP (BL)                                  |

Figura 1 – Cursos de Letras (Licenciatura) 5 estrelas – Estado de São Paulo  
 Fonte: Guia da Faculdade 2023, disponível em: [https://publicacoes.estadao.com.br/guia-da-faculdade/ciencias-humanas-e-comunicacao/#areas\\_de\\_interesse](https://publicacoes.estadao.com.br/guia-da-faculdade/ciencias-humanas-e-comunicacao/#areas_de_interesse).

Dos 15 cursos que receberam as “5 estrelas” no *ranking*, 13 são públicas e, dentre elas, escolheu-se a Universidade de São Paulo, uma das maiores e mais importantes universidades públicas do país, das mais importantes ibero-americanas e da lusofonia. A única IES não pública da cidade de São Paulo (a outra foi a PUC-CAMP, da cidade de Campinas) que recebeu a classificação máxima foi a Universidade Presbiteriana Mackenzie, motivo pelo qual foi escolhida para este estudo.

Na página do Curso de Letras da FFLCH<sup>8</sup>, no tópico “Descrição de Perfil de Aluno”, destacamos algumas das habilidades diretamente vinculadas aos estudos oferecidos no campo dos estudos linguísticos e que são esperadas do aluno ao término da licenciatura, por exemplo:

1. ter capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua, em seus componentes fonológico, gramatical e semântico;
2. ter capacidade de (re)conhecer as variedades linguísticas diatópicas, diacrônicas, diastráticas e diafásicas existentes;
3. compreender o funcionamento da linguagem humana em suas dimensões psicológicas, históricas, políticas e ideológicas e, principalmente, o fato de que a mudança e a variação são inerentes a ela;
4. analisar as condições de uso da linguagem, sendo capaz de descrever as coerções internas e a heterogeneidade constitutiva que produzem o sentido do texto, ou seja, sua estrutura e sua historicidade;
5. compreender como se processa a aquisição da linguagem e, por conseguinte, os problemas de ensino e aprendizagem da língua materna e de línguas estrangeiras;
6. ter capacidade de analisar, descrever, explicar e interpretar um texto literário levando em consideração os seus componentes formais (fonológicos, gramaticais, semânticos e genéricos), temáticos e conteudísticos [...] (Curso de Letras – FFLCH-USP, 2024)

Para atingir esses objetivos, num curso com duração de 8 semestres, a grade curricular apresenta disciplinas que são ministradas por meio de aulas expositivas, exercícios de análise, discussão de textos, trabalhos individuais e em grupos, provas, leituras e seminários, como aquelas que compõem o núcleo básico obrigatório: *Elementos de Linguística I* e *Elementos de Linguística II*.

O componente *Elementos de Linguística I* introduz o aluno aos domínios da Linguística como ciência da linguagem, por meio do exame de diferentes objetos teóricos e dos estudos de elementos básicos dos níveis de descrição linguística (fonético-fonológico, morfológico e sintático); na sequência, em *Elementos de Linguística II*, os estudos se voltam para a tarefa da investigação nas ciências da linguagem e suas várias aplicações, aprofundamento dos níveis de descrição linguística, aspectos de análise semântica e pragmática e introdução a questões de variação e mudança linguística.

Essa visão panorâmica vai ser ampliada em componentes vinculados aos conteúdos de Língua Portuguesa.

O referencial bibliográfico é composto por obras de autores estrangeiros basilares, que aparecem em ambas as disciplinas, como: Ferdinand de Saussure (*Curso de linguística geral*), Emile Benveniste (*Problemas de linguística geral*), Noam Chomsky (*Language and problemas of knowneledge*), Roman Jakobson (*Fonema e Fonologia e Linguística e Comunicação*), William Labov (*Modelos sociolinguísticos*), John Lyons (*Introdução à linguística teórica e Lingua(gem) e Linguística*) e Andre Martinet (*Elementos de linguística geral*); além de brasileiros como Joaquim Matoso Câmara Jr, o pai da linguística no Brasil, (*Princípios de linguística geral; Estrutura da língua portuguesa e Para o estudo da fonêmica portuguesa*) e José Luiz Fiorin (*Introdução à Linguística: Objetos Teóricos e Introdução à Linguística: Princípios de Análise*). Em *Elementos de Linguística II*, além de praticamente esses mesmos autores e obras, há a indicação de Oswald Ducrot e Tzvetan Todorov (*Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*) e Algirdas J. Greimas e Joseph Courtés (*Dicionário de semiótica*), John Lyons (*Semântica*) e Dominique Maingueneau (*Novas tendências em análise do discurso*), além dos brasileiros Diana Luz Pessoa de Barros (*Teoria semiótica do texto*), Leonor Fávero e Ingedore Koch (*Linguística textual: introdução*), José Luiz Fiorin (*Elementos de análise do discurso e Em busca do sentido*).

Em ambas as bibliografias, é de destacar, particularmente, a indicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação, do Conselho da Europa, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), diretrizes do Ministério da Educação para a educação básica no Brasil, em suas diferentes frentes: PCN - Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; PCN - Ensino Médio - Língua Portuguesa; PCN - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental e PCN - Língua Estrangeira. A inclusão desses documentos na bibliografia das disciplinas aponta para o olhar da área que também se volta para a formação docente dos alunos, possibilitando, ao menos, o acesso a documentos que objetivavam auxiliar o professor na prática pedagógica, lançando pontos para reflexão sobre os conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula do ensino fundamental e médio. O fato de não trazer referências à Base Nacional Comum Curricular, provavelmente, se deve a uma

falta de atualização no portal disponibilizado ao público via *internet* – o que não significa que não sejam utilizadas em discussões. Além disso, convém lembrar que os conteúdos específicos voltados para questões didático-pedagógicas e de estágio docente dos licenciandos são feitos junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em horário complementar às aulas regulares dos Cursos de Letras da FFLCH-USP.

Os discentes da FFLCH tem, ainda, acesso, a oferta diversificada de conteúdos de Linguística, alguns dos quais podem ser cursados como disciplinas optativas para a Licenciatura em Letras português-inglês, tais como: Historiografia Linguística, Questões Sociolinguísticas do Inglês, Tópicos de Linguística Aplicada, Tópicos de Semântica, Fonética Acústica e Articulatória, Fonologia: Descrição e Análise, Pragmática, Sociolinguística Variacionista, Psicolinguística, Teorias do Texto - Enunciação, Discurso e Texto, Semântica, Sintaxe: Fundamentos da Análise e Descrição Sintáticas. Além disso, um conjunto de disciplinas linguísticas aparece associado às particularidades da língua de formação escolhida pelo aluno, por exemplo: Questões Sociolinguísticas do Inglês, Sintaxe do Português, Fonética e Fonologia do Português, Tópicos em Ensino de Língua Adicional para Fins Específicos e/ou Acadêmicos.

O portal do Curso de Letras<sup>9</sup> da Universidade Presbiteriana Mackenzie aponta que sua Licenciatura presencial: Português/Inglês, com duração de 8 semestres, tem como finalidade: “com base em métodos, recursos, ferramentas e tecnologias, buscar garantir as qualidades de uma boa formação para possibilitar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades”. Além disso, a página do curso acentua o caráter formativo voltado para a prática, a reflexão e a vivência do docente que pretende formar, para atuar na área de Estudos Linguísticos e Literários em Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Educação Básica: “O estudante de Letras é capacitado para atuar na formação de cidadãos; inseridos nos processos de ensino-aprendizagem da Educação Básica, essencialmente, para a prática pedagógica em sala de aula. Nossa formação oferece aos futuros professores oportunidade de reflexão e de vivência a respeito de sua futura prática profissional”.



Com relação à matriz curricular, as disciplinas específicas da Linguística concentram-se nos três primeiros semestres do curso, com a denominação genérica *Linguística I*, *Linguística II* e *Linguística III*, a primeira delas vinculada ao núcleo temático Linguagens e Língua Portuguesa e as demais ao núcleo temático “língua e cultura”<sup>10</sup>. O plano de ensino de todos os componentes curriculares segue um padrão que traz, sempre, depois da ementa e do conteúdo programático, uma bibliografia básica, composta por 3 obras, e uma bibliografia complementar, com 5 indicações de leitura. O plano contempla um cronograma aula a aula, com uma descrição de conteúdo e um campo de sugestão de leitura que incorpora textos que, muitas vezes, não aparecem nas bibliografias básica e complementar.

Em *Linguística I*, será apresentada a Linguística como ciência da linguagem humana, suas especificidades, diálogos interdisciplinares e objetos de análise, bem como as principais correntes teóricas da Linguística Contemporânea. Além disso, estuda-se a relação entre língua, sociedade, cultura e visão de mundo e é introduzida a visão saussuriana e suas dicotomias saussurianas. A disciplina prevê, ainda, contrastar pontos da linguística em relação à gramática normativa. Como bibliografia básica, são recomendados 3 autores brasileiros – José Luiz Fiorin (*Introdução à linguística I: Objetos teóricos* – org.), Mário Eduardo Martelotta (*Manual de linguística* – org.) e Maria Helena de Moura Neves (*Que Gramática Estudar na Escola? Norma e uso da língua portuguesa*). Na bibliografia complementar, aparecem: Carlos Alberto Faraco e Ana Maria Zilles (*Normas linguísticas*), José Luiz Fiorin (*Linguística? Que é isso?* – org.), uma obra organizada por José Luiz Fiorin, Valdir Flores e Leci Barbisan (*Saussure: a invenção da linguística*), Sírio Possenti (*Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido*) e John Lyons (*Língua(gem)* e *Linguística: uma introdução*) – com único estrangeiro referenciado. No entanto, dentre as sugestões de leitura que aparecem no plano há obras clássicas dos estudos linguísticos, como o *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure; *Problemas de Linguística Geral*, de Emile Benveniste; e *Linguística e Comunicação*, de Roman Jakobson.

Na disciplina *Linguística II*, tem-se a apresentação de correntes teóricas da linguística que contribuíram para definir caminhos da ciência da linguagem e sua pluralidade; depois, o conteúdo avança para Sociolinguística, tratando

de língua e sociedade, variedades linguísticas (diacrônicas, diatópicas, diafásicas, diastráticas e diamésicas) e preconceito linguístico. Há a indicação de trabalho reflexivo sobre o estudo da variação linguística nos PCNs e o trabalho docente. O plano de curso difere do apresentado em Linguística I, onde havia detalhamento do conteúdo aula-a-aula, bem como só há a indicação de uma mesma obra para leitura, que, embora se trate de uma coletânea com textos e vários linguistas brasileiros, não há especificação de capítulo específico por tópico. Com relação à bibliografia básica, aparecem Izete Lehmkuhl *Coelho* e Edair Gorski (*Para conhecer sociolinguística*); Eduardo Kenedy (*Curso básico de linguística gerativa*) e Mário Eduardo Martelotta (*Manual de linguística* – org). Como sugestão de obras complementares, há: *A gramática funcional: interação, discurso e texto*, de Maria Helena de Moura Neves; *Conceitos básicos da linguística*, de Elisa Battisti, Gabriel Othero e Valdir Flores; *Introdução aos fundamentos teóricos da linguística*, de Cleuza Cecato; *Para conhecer norma linguística*, de Carlos Alberto Faraco e Ana Zilles e *Para conhecer sintaxe*, de Eduardo Kenedy e Gabriel Othero.

O foco de *Linguística III* volta-se para a formação docente, ao apresentar conceitos da Psicolinguística, propondo-se a abordar os fundamentos biológicos da linguagem, as fases de desenvolvimento da gramática na criança, teorias de aquisição de primeira língua, processos de aquisição da leitura e da escrita e a relação entre linguagem e cognição. Além disso, indica o estudo de alguns distúrbios que afetam a aprendizagem, indispensáveis para a boa atuação docente em sala de aula. Como bibliografia básica, são indicados: Mário Eduardo Martelotta (*Manual de linguística* – org), Elena Godoy e Luzia Schalkosk Dias (*Psicolinguística em foco: linguagem – aquisição e aprendizagem*) e Maria Carlota Rosa (*Introdução à (bio) linguística: linguagem e mente*). Como bibliografia complementar aparecem obras já indicadas nos semestres anteriores, como: José Luiz Fiorin (*Introdução à linguística I: Objetos teóricos* – org), e Eduardo Kenedy (*Curso básico de linguística gerativa*), além de Elisa Battisti, Gabriel Othero e Valdir Flores (*Conceitos básicos de linguística: sistemas conceituais*), Elaine Grolla e Maria Cristina Figueiredo (*Para conhecer aquisição de linguagem*) e Alessandra Del Ré (*Aquisição de linguagem: uma abordagem psicolinguística* – org).

Nas três disciplinas predomina a indicação de obras constituídas como coletâneas, de autores brasileiros,

provavelmente com o intuito de oferecer visões distintas e complementares dos temas tratados. Do conjunto, destacamos Linguística I, por oferecer a referência direta a três autores clássicos: Ferdinand de Saussure, Emile Benveniste e Roman Jakobson.

Diferentemente do curso oferecido pela USP, não há possibilidade de o aluno cursar disciplinas optativas na área de Letras na UPM, embora seja possível cursar eletivas de outros cursos da Universidade. Assim, decidiu-se observar os conteúdos sob as denominações “Língua Portuguesa” e “Língua Inglesa”, componentes curriculares numerados de I a VIII e que, portanto, acompanham o aluno ao longo de todo o curso. Nesses casos, tem-se diversas disciplinas da Linguística aplicadas ao ensino do português e do inglês: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, estilística, gêneros discursivos, análise do discurso. Mesmo sem pesquisa exaustiva, é possível encontrar como indicações nas bibliografias: Mattoso Câmara Jr., Ataliba Teixeira de Castilho, Carlos Vogt, Diana Luz Pessoa de Barros, Beth Brait e Maria Cecília Souza-Silva, Helena Nagamine Brandão, Ingedore Koch, Luiz Antonio Marcuschi, Luiz Carlos Cagliari, Manuel Rodrigues Lapa, Margarida Basílio, Mario Perini, Rodolfo Ilari, além de Dominique Maingueneau, Gillian Broen e George Yule, Mikhail Bakhtin, Norman Fairclough, Pierre Giraud e Teun van Dijk.

Ainda com relação à licenciatura em Letras oferecida pela UPM registre-se que, distintamente do que ocorre com as licenciaturas da USP, as disciplinas do eixo pedagógico estão incorporadas à matriz do curso, oferecidas no mesmo período de aulas. Embora sejam em grande parte vinculadas ao Curso de Pedagogia e ministradas por docentes desse curso, componentes como *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas (I e II)* e *Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (I e II)* têm como responsáveis docentes licenciados em Letras ou pedagogos com ampla vivência e conhecimento das especificidades das Letras. Naturalmente, essas disciplinas trazem em seu bojo a leitura crítica tanto dos PCNs quanto da BNCC.

A possibilidade de ilustrar - ainda que com pequena amostragem, é fato - a presença da Linguística na matriz curricular<sup>11</sup> de dois cursos presenciais de licenciatura em Letras da cidade de São Paulo, ajuda a refletir acerca da responsabilidade da estruturação das nossas licenciaturas, da

importância da oferta de uma proposta pedagógica consciente e condizente com a realidade e com as necessidades da educação básica, da escolha articulada de conteúdos e bibliografia, do comprometimento de cada docente com a sua prática efetiva em sala de aula, da desmistificação da inacessibilidade das teorias gramaticais e da linguagem. Como ressalta Rodolfo Ilari em texto disponível no portal do Museu da Língua Portuguesa<sup>12</sup>: “é possível abrir os olhos para a realidade linguística, compreendê-la a fundo, aceitá-la e trabalhar a partir dela, assim como é possível fechar os olhos à realidade, decidindo dogmaticamente como ela deveria ser. A opção da Linguística tem sido pelo conhecimento do que existe e pela superação do preconceito”.

O que se espera, portanto, é uma adequada articulação entre conhecimentos e técnicas da teoria linguística<sup>13</sup> e os conteúdos de língua, a fim de que possa haver uma transposição coerente e significativa para as necessidades da educação básica. A formação universitária deve ter clareza quanto à responsabilidade do docente de cada disciplina que atua na formação de novos docentes: é ele que deve, partindo da abstração teórica e conceitual, provocar a reflexão, levar ao exercício prático, conduzir debates para os ajustes entre conteúdos e níveis de ensino (fundamental, médio).

Com efeito, os Cursos de Letras (particularmente os voltados para a atuação docente, as *licenciaturas*) devem cuidar de oferecer não apenas os conteúdos vinculados aos campos linguístico e literário, mas também devem se preocupar em levar o licenciando a refletir sobre o fazer didático-pedagógico, ou seja, não basta *saber* conteúdos de língua e literatura; é preciso levar o futuro professor a *saber fazer* o outro *saber*, a *fazer o outro querer saber*, é, portanto, imprescindível, provocar nele o gosto para efetivar o eterno imperativo: uma *aplicação prática, que seja* expressiva e significativa, dos conhecimentos vistos na *teoria*.

- 1 LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no 9.394/1996 e Lei no 4.024/1961. 7 <https://publicacoes.estadao.com.br/guia-da-faculdade/> (acesso 11 abr. 2024)
  
- 2 Data da 1ª edição do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8 <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupCarreira.jsp?codmnu=8275> (acesso 2 mai 2024)
  
- 3 Instituição de Ensino Superior não-pública pode ser tanto uma instituição particular (privada) quanto uma comunitária (que pode ser filantrópica e/ou confessional, como as católicas e evangélicas). 9 <https://www.mackenzie.br/graduacao/sao-paulo-higienopolis/letras> (acesso em 14 abr 2024).
  
- 4 Fonte: Agência Senado. 10 Como o Projeto Pedagógico de Curso não se encontra disponível no portal, as considerações serão traçadas com base nas informações acessíveis ao público e não entraremos em detalhamentos específicos da proposta pedagógica, como os tipos de “núcleo temático” e os critérios para esse enquadramento.
  
- 5 Tarefas a que se dedicam, com competência, pesquisadores como Cristina Altman, José Borges Neto, Marli Quadros Leite, Neusa Bastos, Olga Coelho, Ricardo Cavalieri, Ronaldo de Oliveira Batista, dentre outros. 11 As matrizes consultadas correspondem às vigentes na época da redação deste capítulo.
  
- 6 Como sabemos, Joaquim Mattoso Câmara Junior, que trouxe as ideias linguísticas de seus estudos realizados nos EUA com Roman Jakobson, foi o pioneiro da linguística no Brasil. Foi ele quem ministrou o primeiro curso de linguística, em 1938 e 1939 na Universidade do Distrito Federal (atual UERJ) e depois na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil (atual UFRJ), a partir de 1948. 12 <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-MATERNA.pdf>
  
- 13 Falamos de teorias linguísticas e ensino de língua, mas o mesmo se aplica às teorias da literatura, por exemplo.

# —REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batista, R.O. (2022). Linguística e ensino de língua no contexto brasileiro (1970-1990). *Lingvarum Arena*, 13: 11-27.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2023). *Censo da Educação Superior 2022. Divulgação dos resultados*. In: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2022/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf). Acesso: 16/05/24.
- Brasil, MEC, Conselho Federal de Educação. (1962). Parecer n. 283, aprovado em 19 de outubro de 1962. *Currículo mínimo e duração dos Cursos de Letras*. In: <https://linguisticamcarlotarosa.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/parcfe-0283-1962.pdf>. Acesso: 18/03/24.
- Brasil, MEC, Conselho Nacional de Educação. (2001). Parecer CNE/CES 492/2001. In: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf). Acesso: 15/02/24.
- Brasil. (1996). Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso: 15/02/24.
- Castro, M.M.; Amorim, R.M.A. (2015). A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. *Cad. Cedes*, 35 (95): 37-55.
- Curso de Letras – FFLCH-USP. (2024). *Informações do Curso*. In: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupCarreira.jsp?codmnu=8275>. Acesso: 10/04/24.
- Estadão. (2023). *Guia da Faculdade 2023*. Parceria Estadão – Quero Educação. In: <https://publicacoes.estadao.com.br/guia-da-faculdade/>. Acesso: 11 abr. 2024.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Educação e mudança*. 10ª ed. Paz e Terra.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. DP&A.
- Ilari, R. (s/d). Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna. Museu da Língua Portuguesa. In: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-MATERNA.pdf>. Acesso: 08/mai/2024.
- Lebler, C.D. (2022). Contornos da formação de professores de Letras no Brasil: uma análise segundo dados do Censo da Educação Superior. *A Cor das Letras*, Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS, 23 (3): 128-149.
- Martins, T.S.; Giachini, L.C. (2015). Os nomes e as línguas de Aryon. *Fragmentum* 46: 57-72.
- Neves, M.H.M. (2010). *Ensino de língua e vivência de linguagem*. Contexto.



# ORGANIZADORES E AUTORES

## JOSÉ ANTÓNIO COSTA

José António Costa é Professor Adjunto da UTC de Ciências da Linguagem e Literatura na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, onde leciona UC nas áreas da Didática do Português, da Linguística Aplicada, da Aquisição da Linguagem, da Linguística Histórica e da Linguística Francesa. Coordena o Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP no 2.º CEB, bem como o Mestrado em Didática do Português na Era Digital. Supervisiona a prática pedagógica dos futuros professores de 1.º e 2.º CEB. É Doutor em Didática de Línguas e Mestre em Linguística Portuguesa, bem como licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos Portugueses e Franceses, pela FLUP. É investigador integrado do Centro de Linguística da Universidade do Porto e investigador colaborador do inED (Centro de Investigação e Inovação em Educação da ESE/PP), tendo participado em projetos de investigação ligados à descrição linguística, a questões de língua e cidadania e ao ensino de línguas.

E-mail: [joseacosta@ese.ipp.pt](mailto:joseacosta@ese.ipp.pt)

CIÊNCIA ID: 8B1D-D8EE-5C28

ORCID: 0000-0001-6717-4839



## ISABEL MARGARIDA DUARTE

Isabel Margarida Duarte é Professora Catedrática de Linguística no Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. É investigadora do Centro de Linguística da Universidade do Porto. É atualmente Diretora do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira. Tem inúmeras publicações nacionais e internacionais. Áreas de investigação: Pragmática e análise do discurso (relato de discurso, marcadores discursivos); confronto entre línguas românicas e aplicação da Linguística ao ensino do Português, Língua Materna e Língua Estrangeira. Faz parte da direção do Mestrado em Ensino do Português no contexto de Timor-Leste, na Universidade de Timor-Leste.

E-mail: iduarte@letras.up.pt

CIÊNCIA ID: 0511-961F-26DA

ORCID: 0000-0001-7908-5649

## MARIA LÚCIA MARCONDES CARVALHO VASCONCELOS

Pedagoga formada pela Universidade São Paulo (USP), doutora em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutora em Educação pela USP. Foi professora do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação. É professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde além de Reitora, exerceu as funções de Orientadora Educacional, Diretora da Faculdade de Filosofia, Letras e Educação e Coordenadora Geral de Pós-Graduação. Foi membro titular do Conselho Municipal de Educação de São Paulo - 2008-2014 e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2010-2012). Foi Secretária de Estado da Educação de São Paulo (2006/2007). Atua na área de Letras, suas teorias e práticas didático-pedagógicas, pesquisando, ainda, a formação de professores tanto para o ensino superior como para a educação básica. É autora de diversos livros, artigos e capítulos de livros.

E-mail: mlmcv@uol.com.br

CIÊNCIA ID: 8218-3F28-1D04

ORCID: 0000-0002-8775-9436

## MIGUEL CORREIA

Licenciado em Estudos Portugueses e Lusófonos, mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e doutorando em Ciências da Linguagem, no ramo da Didática, na FLUP. Desempenha, na mesma instituição, funções docentes como Assistente Convidado. É bolseiro de doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia no Centro de Linguística da Universidade do Porto e colabora com o Plano Nacional de Leitura no projeto LOSA – Leitura Orientada em Sala de Aula através da produção de materiais didáticos para a promoção da compreensão leitora. Tem dedicado a sua investigação ao Ensino do Português como Língua Materna, à Linguística Educacional e aos Estudos Literários/Culturais.

E-mail: [mmcorreia@letras.up.pt](mailto:mmcorreia@letras.up.pt)

CIÊNCIA ID: 0000-0003-2794-3087

ORCID: D711-0AD8-FE1A

## NANCY CASAGRANDE

Pós-Doutorado em Formação de Professores pela Universidade do Porto – Portugal. Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Atualmente é professora associada do Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia da PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa Análise do Discurso, História e Ensino e vice-líder do Grupo de Pesquisa de Historiografia da Língua Portuguesa. É professora do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: historiografia linguística, discurso, ensino de língua portuguesa, gramática portuguesa, política linguística e linguagem jurídica.

E-mail: [nancy.casagrande@gmail.com](mailto:nancy.casagrande@gmail.com)

CIÊNCIA ID: 2617-638E-FCF7

ORCID: 0000-0003-1501-5216

## NATALIA DJAJARAHARDJA

Professora Assistente Convidada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Doutoranda em Ciências da Linguagem e Mestre em Tradução e Serviços Linguísticos pela mesma instituição, e Bacharel em Língua Estrangeira pela Universidade Metodista de São Paulo (Brasil), dedica a sua investigação ao estudo das variedades brasileira e europeia da Língua Portuguesa, aplicadas à Tradução e ao Ensino.

E-mail: ndja@letras.up.pt

CIÊNCIA ID: 0218-643B-BOB7

ORCID: 0009-0005-5134-1969

## NEUSA BARBOSA BASTOS

Professora Titular do Centro de Comunicação e Letras da UPM e do Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia da PUC/SP. Pós-doutora pela UP (Universidade do Porto/Pt) e pela UTAD (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Pt). Coordenadora académico-administrativa do IP-PUC/SP. Vice-Coordenadora do NEL-UPM. Membro da Comissão HL na ABRALIN. Pesquisador Colaborador do Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro/Pt e Investigador Colaborador do CLUP/UP (Centro de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto (CLUP/Pt), Pesquisador Ciência ID FCT. Consultora e parecerista ad hoc de órgãos de fomento. Diretora do Sindicato dos Professores de São Paulo. Membro do Conselho Diretivo do Museu Virtual da Lusofonia. Especialista em Língua Portuguesa e Linguística. Autora de artigos, de capítulos e de livros.

E-mail: nmbastos@terra.com.br

CIÊNCIA ID: 7910-E31E-1F91

ORCID: 0000-0001-5529-4606

## REGINA HELENA PIRES DE BRITO

Doutora e Mestre em Linguística pela FFLCH-USP, com estágio pós-doutoral na Universidade do Minho (Portugal). Professora Adjunto III da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Professora Visitante na Università Gabrielle D'Annunzio Chieti-Pescara / Itália (Programa Erasmus, 2024). Coordenadora de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UPM (desde março de 2024); Coordenadora Geral do DINTER (Doutorado Interinstitucional Internacional) da UPM com a Universidade Nacional de Timor-Leste (desde 2022); Diretora do Projeto Internacional Portugueses de Papel (CLEPUL- UL, a partir de abril 2024); Coordenadora do PROEXT-CAPEs - Projeto de Extensão da Pós-Graduação (desde janeiro de 2024); Coordenadora, ao lado de Ana Trevisan, do Colégio Doutoral Tordesilhas em Linguagens, Sociedades e Culturas (desde 2018). Líder do GP CNPq - Cultura e Identidade Linguística na Lusofonia; Vice-líder do GP O discurso pedagógico de Paulo Freire: uma leitura. Coordenadora do Núcleo de Estudos Lusófonos do PPGL da UPM. Membro do Museu Virtual da Lusofonia (Portugal). Membro da CPCLP - Comissão para a Promoção do Conteúdo em Língua Portuguesa, da Câmara Brasileira do Livro. Membro Titular do Conselho Diretivo da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística). Membro da Comissão de Políticas Públicas da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), Pesquisadora do CLEPUL (Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias) - Universidade de Lisboa; Diretora do Projeto Internacional Portugueses de Papel (CLEPUL- UL, a partir de abril 2024), membro do Conselho Diretivo do Instituto Nacional de Linguística de Timor-Leste. Foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da UPM (de 2017a 2022); Coordenadora junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UPM (2022 a 2024); Coordenadora de Programas e Projetos de Extensão junto ao Decanato de Extensão da UPM (2008 a 2015). Coordenadora de diversos projetos institucionais internacionais de difusão linguística do português junto à Universidade Nacional de Timor-Leste, aos quais se dedica desde 2001.

E-mail: regina.brito@mackenzie.br

CIÊNCIA ID: 4F1B-D5BD-CDB3

ORCID: 0000-0002-0634-8572

## ROGELIO PONCE DE LEÓN ROMEO

Licenciado em Filologia Clássica na Universidad Complutense de Madrid (1991) e doutor em Filologia na mesma universidade. Desde 1994, leciona, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (como Leitor [1994-2001], como Professor Auxiliar [2001-2014] e como Professor Associado [2014-]), nas áreas de didática do espanhol como língua estrangeira, tradução espanhol-português, linguística espanhola e historiografia gramatical. É autor de dezenas de estudos sobre historiografia linguística na Península Ibérica, história do ensino do espanhol em Portugal e do português em Espanha, didática do espanhol como língua estrangeira e linguística contrastiva português-espanhol.

E-mail: rromeo@letras.up.pt

CIÊNCIA ID: 2B17-4A5D-0C2C

ORCID: 0000-0002-2392-1422

## RONALDO DE OLIVEIRA BATISTA

Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo (Brasil), com estágios de pós-doutorado na Bélgica e em Portugal. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (São Paulo, Brasil). Pesquisador do Instituto de Pesquisas Linguísticas Sedes Sapientiae para Estudos do Português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IP/PUC-SP). Membro pesquisador colaborador do Laboratório de Historiografia da Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real, Portugal), do Centro de Linguística da Universidade do Porto (Porto, Portugal). Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Brasil).

E-mail: ronaldo.obatista@gmail.com

CIÊNCIA ID: 6612-9F73-FE22

ORCID: 0000-0002-7216-9142

## SANDRA LUNA

Licenciada em Línguas, Literaturas e Culturas pela FLUP, está a realizar doutoramento em Ciências da Linguagem, no ramo da Didática, na mesma instituição. Com mais de 25 anos de experiência como docente de Inglês, é também formadora de formadores acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. Atualmente, é Assistente Convidada na Escola Superior de Educação e no Instituto Superior de Engenharia do Politécnico do Porto. Colabora regularmente com a editora Areal na produção de materiais didáticos e multimédia para o ensino do Inglês. Dedicar-se à inclusão, adaptando e criando materiais didáticos para alunos neurodivergentes, e interessa-se pela produção de conteúdos multimédia que promovam o envolvimento e a diferenciação pedagógica no Ensino Superior.

E-mail: [slu@isep.ipp.pt](mailto:slu@isep.ipp.pt)  
CIÊNCIA ID: ID: 9C13-A51A-45DD  
ORCID: 0000-0001-9185-0593

## SÓNIA VALENTE RODRIGUES

Professora Auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal) e investigadora no Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP). É Diretora do Mestrado em Ensino de Português do 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Como investigadora, o seu trabalho está centrado na Linguística Educacional, na Linguística de Texto e na Didática do Português L1, sendo autora de diversas publicações e apresentações orais em contextos nacionais e internacionais. Tem integrado equipas específicas do Ministério da Educação constituídas para a produção dos seguintes documentos: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Aprendizagens Essenciais, Apoio ao Desenvolvimento das Aprendizagens e ao Desenvolvimento Sócio-emocional e do Bem-Estar durante e pós-Pandemia.

E-mail: [srodrigues@reit.up.pt](mailto:srodrigues@reit.up.pt)  
CIÊNCIA ID: 4F10-1BE5-36A2  
ORCID: 0000-0003-0571-024X









|    |   |     |  |
|----|---|-----|--|
| 9  | — INTRODUÇÃO: UM EMPREENDIMENTO COLETIVO                          | 133 | — CAPÍTULO III: LÍNGUA, LINGUÍSTICA E LIVROS DIDÁTICOS |
| 17 | — CAPÍTULO I: POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DE LÍNGUA              | 134 | — LÍNGUA, LINGUÍSTICA E LIVROS DIDÁTICOS EM PORTUGAL   |
| 18 | — DIVERSIDADE E INTEGRAÇÃO ATRAVÉS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA | 153 | — LÍNGUA, LINGUÍSTICA E LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL     |
| 41 | — POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO DE LÍNGUA NO BRASIL                | 181 | — CAPÍTULO IV: FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS              |
| 65 | — CAPÍTULO II: ENSINO DE LÍNGUA E A LINGUÍSTICA                   | 182 | — FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS EM PORTUGAL               |
| 66 | — ENSINO DE LÍNGUA E A LINGUÍSTICA: CLÁSSICOS PORTUGUESES         | 202 | — FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS NO BRASIL                 |
| 92 | — ENSINO DE LÍNGUA E A LINGUÍSTICA: CLÁSSICOS BRASILEIROS         | 223 | — ORGANIZADORES E AUTORES                              |