

7

UM PASSEIO PELO ENSINO DE GRAMÁTICA

A RIDE THROUGH THE TEACHING OF GRAMMAR

Daniela Manini

Mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (IEL/Unicamp); doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE/Unicamp); professora da língua portuguesa na Prefeitura Municipal de Campinas.

RESUMO

Este artigo apresenta brevemente a história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil e também a do livro didático de português (doravante, LDP), tendo como objetivo específico descrever o tratamento didático dado à gramática ao longo dos anos.

Palavras-chave: ensino de gramática; história da língua portuguesa; livro didático de português.

ABSTRACT

This article briefly presents the story of the Portuguese language taught as a school subject and the story of the didactic book for Portuguese language. The main objective is to describe the way grammar has been approached along the years.

Keywords: grammar teaching; portuguese language history; portuguese language didactic book.

Falaremos um pouco sobre a história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, focando gramáticas, antologias e livros didáticos como fontes que documentam um estilo de prática de determinada época, tanto que são considerados como alguns dos instrumentos mais importantes para as pesquisas sobre a história das disciplinas escolares. Conforme Alain Choppin (2004), que realizou um estudo detalhado sobre o estado da arte das pesquisas sobre o livro e as edições didáticas, recentemente houve um aumento de pesquisas com esses objetos em função, também, dos interesses da História da Educação.

Soares (2002), ao traçar a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, mostra que a disciplina entra tardiamente no currículo escolar: sua ascensão ocorre somente no final do século XIX, após inclusão, em 1869, nos exames preparatórios do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, para os cursos superiores. Antes, à época do Brasil colonial, a língua portuguesa era ensinada apenas como instrumento de alfabetização, pois o modelo educacional seguia a tradição europeia, privilegiando o ensino de latim como *um traço distintivo da elite* (Razzini, 2000). Nos cursos secundários, ministrados por jesuítas, eram estudadas a gramática latina e a retórica, através de textos em latim. O português, apesar de ser o idioma oficial desde a colonização, não era predominante, pois era falado por uma minoria. De acordo com Soares (2002), o que prevalecia era a *língua geral*, correspondendo à aglutinação das várias línguas indígenas oriundas do tupi e servindo para a comunicação dos que viviam em território nacional, sendo sistematizada por José de Anchieta, em 1595, na *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*.

Com a intenção de modificar esse quadro, em 1757, Marquês de Pombal decreta reformas referentes ao idioma e ao ensino de língua: torna obrigatório o uso do português em todas as colônias de Portugal, bem como o estudo da língua portuguesa nas escolas. No

Brasil, esse ensino passa a ser feito através das disciplinas: Gramática e Retórica; sem mais contar com os jesuítas como professores, destituídos da função em 1759, quando Marquês de Pombal, com a intenção de diminuir a influência da Companhia de Jesus, decreta que sejam expulsos das colônias nas quais se encontravam.

Apesar dos desmandos, as reformas pombalinas contribuíram para a consolidação do português no Brasil e para sua valorização no ensino, que passou a se desenvolver através dos seguintes procedimentos: nas séries iniciais, ocorria a alfabetização; na sequência, ensinava-se a gramática da língua portuguesa e, depois, por comparação e contraste, estudava-se a gramática do latim. Com base nos materiais didáticos do período, Soares (2002) afirma que a retórica (estudos sobre a arte de bem falar e produzir discursos) era ensinada paralelamente aos estudos gramaticais, como uma outra disciplina e, até meados do século XIX, incluía a poética (estudos sobre os gêneros literários) entre seus conteúdos.

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, poética e retórica são desmembradas e os estudos sobre a língua passam a ser feitos através das disciplinas gramática, retórica e poética; recompondo o *trivium* que, conforme Rojo (2008, p. 77), “se exercia em latim e reunia as disciplinas que se ocupavam do discurso, da palavra”, em uma formação estabelecida nas universidades da Idade Média e que remonta à Antiguidade Clássica, o que atesta a composição e, sobretudo, a divisão histórica do ensino de língua. Além disso, evidencia que o português tinha uma função instrumental, pois o ensino era feito em latim.

De acordo com Razzini (2000), esse quadro se modifica em 1869 quando é instituída a obrigatoriedade de exames de língua portuguesa para o ingresso nos cursos superiores, o que contribui para a ascensão da disciplina. Em 1871, gramática, retórica e poética são reunidas

em uma única disciplina e é criado no Brasil o cargo de professor de língua portuguesa. Apesar dessa junção, permanece a distinção entre ensino sobre o sistema da língua (gramática) e ensino de literatura (poética); os estudos retóricos perdem espaço, especialmente a oratória, pois passa a ser valorizado o “escrever bem”, dando início à *era da composição escolar*. Conforme Soares (2002), essas mudanças são atestadas pelos materiais didáticos utilizados do final do século XIX até as cinco primeiras décadas do século XX: gramáticas e coletâneas de textos literários.

O material mais significativo do período foi a *Antologia Nacional* (1895-1969), organizada pelos professores do Colégio Pedro II, Fausto Barreto e Carlos de Laet. De acordo com Razzini (2000), o sucesso se explica porque a *Antologia* surgiu com uma coletânea de autores bem diferente das seletas anteriores, indo do contemporâneo ao clássico, isto é, do presente para o passado, e em língua nacional, o que permitiu uma maior identificação dos leitores com a obra.

Em termos de organização, tinha basicamente uma seleção de textos literários representativos de autores portugueses e brasileiros que eram apresentados aos alunos antecidos de breves comentários. De acordo com Razzini (2000), com o passar das edições, a *Antologia* vai se tornando mais brasileira, pois conta cada vez menos com textos de autores portugueses e dá mais espaço aos autores brasileiros.

Além da representatividade dos autores, a abordagem de temas relacionados à pátria e que tratassem de valores morais, contribuindo para a formação ética dos alunos, foi critério para a seleção dos textos, que eram utilizados para leitura literária; exercícios morfossintáticos e de versificação, ditados, ou seja, atividades que visavam tanto à formação de leitores quanto à aprendizagem da língua de acordo com os critérios da gramática tradicional normativa. A concepção de ensino do período, e desde a antiguidade clássica, era a de que o

aprendizado se dava pela imitação. A *Antologia*, através da coletânea de textos que reunia, trazia implícito seu modelo de língua a imitar.

Dessa forma, vemos a *Antologia* como um material didático que revela uma preocupação com a língua e com a cultura nacional. Isso é intensificado após a proclamação da República, que almejava a formação do cidadão republicano como alguém que valorizasse imensamente a pátria, a família e os símbolos nacionais, tivesse uma cultura geral abrangente, soubesse ler e escrever bem, dominasse as quatro operações matemáticas e fosse bastante disciplinado para o trabalho na sociedade urbana em desenvolvimento. Essa formação discursiva envolve tanto a minoria dos indivíduos que tinham acesso à escola quanto à maioria do país, composta por analfabetos. Nesse sentido, Razzini (2000) conclui que a grande aceitação da *Antologia* reflete o quanto a obra se adequou aos interesses ideológico-culturais do período.

Em uma análise que também contribui para justificar o uso da *Antologia* por tanto tempo, Soares (2001) estuda o perfil do professor de Língua Portuguesa que se pode depreender da obra. A autora destaca o fato de não haver qualquer atividade didática relacionada à análise dos textos, bem como algum tópico gramatical seguido de exercícios; havia apenas poucas notas explicativas, donde conclui que era tarefa do professor preparar as atividades e apresentá-las aos alunos. Além disso, ressalta que, ao longo das várias edições, o prefácio da obra sempre foi dirigido diretamente ao professor, com orientações sobre o modo como se apresentava o material. É válido lembrar que, até aos anos 1940, o professor de Língua Portuguesa associava uma gramática ao uso da *Antologia*. Soares (2001) destaca um conjunto significativo de gramáticas produzidas para uso escolar na primeira metade do século XX.

Para a autora, o fato de a *Antologia* ter sido usada por vários anos

relaciona-se à disponibilidade do professor, que era “quase sempre um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino” (SOARES, 2002, p. 166); em estudar e preparar atividades a partir de um material que tinha em média 600 páginas, nas quais cada texto tinha por volta de cinco páginas, bem como ao fato de a escola da época estar restrita a um seleto grupo de alunos, os “*filhos-família*” (HOUAISS, 1985 *apud* SOARES, 2002), a quem era mais imediata a identificação com a linguagem dos textos da coletânea.

A partir dos anos 1950, começa a haver mudanças na realidade do ensino de língua portuguesa, pois o acesso à escola torna-se mais amplo “como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização” (SOARES, 2002, p. 166), o que acarreta a necessidade de um número maior de professores, que passam a ser selecionados com menos rigor nos critérios. Além disso, a remuneração desse profissional cai em função do aumento da oferta de mão de obra, que conseqüentemente passa a se submeter a maiores jornadas de trabalho e ter menos tempo para preparar as aulas. É nesse período que surge o LDP, um material didático voltado para outro perfil de professorado e de alunado (BATISTA, 1999; BUNZEN, 2005; BUNZEN & ROJO, 2005; ROJO, 2006; SOARES, 2001; 2002)².

Ao reconstituir a história do LDP, Bunzen (2005) postula que este é um gênero do discurso resultante da confluência de três outros gêneros: a gramática, a antologia e a aula, pois os conteúdos originários das gramáticas e das coletâneas de textos são intercalados com atividades próprias da esfera pedagógica, como observar, ler, responder

¹ De acordo com a autora, os autores das seletas e antologias em geral eram médicos, advogados, membros da Academia Brasileira de Letras ou renomados funcionários públicos, que tinham uma sólida formação humanística e também se dedicavam ao ensino de Língua Portuguesa.

² O LDP, desde seu surgimento, caracteriza-se como um material que planeja as atividades didáticas, apresentando uma seleção de conteúdos, bem como o modo de distribuí-los e aplicá-los. Além disso, com o passar das décadas, seu discurso foi cada vez mais sendo dirigido diretamente ao aluno, quase como se fosse possível prescindir do professor para o desenvolvimento das atividades propostas.

e acompanhar explicações didáticas, agora não mais realizadas pelo professor, mas por autores de livro didático. De acordo com Bunzen e Rojo (2005), em função da necessidade de sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelos didáticos, tendo, portanto, que apresentar uma metodologia de ensino; a autoria dos LDP vai se deslocando, com o passar do tempo, dos intelectuais e estudiosos do idioma, com sólida formação humanística, para os professores de língua portuguesa, com experiência docente ou formação em Didática e Pedagogia, em um processo paralelo e semelhante ao que ocorre com a profissão de professor: antes um sinal de *status*, depois um meio para ascensão social.

Segundo esses autores, o LDP “nasce entre as décadas de 1950 e 1960 e encontra seu lugar, tal como o conhecemos hoje no Brasil, na década de 1970 do século passado” (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 73). O que ocorre entre as décadas de 1950 e 1960 é um agrupamento da gramática com a coletânea de textos, em um único livro. Porém, havia uma separação entre essas subdisciplinas, pois os LDP traziam uma divisão entre o que fosse estudo gramatical e o que fosse estudo do texto. O final da década de 1960 assiste a uma fusão entre as duas frentes, pois são produzidos LDP divididos em unidades didáticas, cada uma delas com espaço para a análise do texto e para o tópico gramatical.

Mesmo assim, prevalece a concepção de língua como norma, pois o que se privilegia é o enfoque gramatical, uma vez que a coletânea dos LDP é composta basicamente por textos literários, que servem como pretexto para o ensino da gramática normativa e de um único modelo de língua a ser seguido. A justificativa para isso são os séculos de prevalência da gramática tradicional no ensino de língua materna, além do abandono dos estudos sobre poética e retórica na escola, como justifica Soares (2002).

Mas, já nos anos 1970, de acordo com a autora, a primazia da gramática é minimizada, pois a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Lei n. 5.692/71) redireciona o ensino de língua portuguesa ao propor que a disciplina tenha um caráter instrumental, isto é, tenha o foco na *comunicação*, tanto que seu nome é alterado para a *Comunicação e expressão*. Rojo (2008) indica que essa mudança caracteriza uma “virada pragmática” em relação ao tratamento da língua, pois a concepção passa a ser a da linguagem como um código através do qual emissor e receptor se comunicam, tanto que o modelo do circuito da comunicação e as funções comunicativas tornam-se objetos de ensino. O foco passa a ser na língua em uso.

Boa parte dos LDP dessa época incorpora as mudanças propostas, pois, conforme Bunzen e Rojo (2005), na coletânea de textos, além dos literários, são incluídos outros de circulação social diversa, como textos jornalísticos, textos publicitários, quadrinhos, textos não verbais, o que amplia as possibilidades de leitura. As atividades de gramática vêm associadas ao estudo de textos, porém, de acordo com Neves (2004), mantêm a tradição, pois não exploram os recursos linguísticos para a construção dos sentidos dos textos e abusam das definições, das classificações e da metalinguagem. Segundo a autora, apesar de na coletânea prevalecerem textos contemporâneos, a gramática “continuou reduzida aos seculares paradigmas modelares, acoplados aos textos em cada uma das ‘lições’, arranjados em uma sequência sem significação alguma para a realidade linguística” (NEVES, 2004, p. 69).

Na década de 1980, permanece o enfoque na língua em uso. O diferencial desse período é a ênfase na produção escrita. É dessa época a publicação de *O texto na sala de aula*, um conjunto de artigos organizado por João Wanderley Geraldi (1984) que discute o ensino de língua portuguesa e traz propostas didáticas tendo o texto como

unidade básica de trabalho. A obra se destaca como referência na área, servindo de base à elaboração de propostas curriculares para vários estados e municípios.

Em relação ao ensino de gramática, Geraldi (1984, p. 63) sugere que o professor reserve uma aula por semana para essa prática, à qual denomina “análise linguística”. A metodologia proposta é partir das produções escritas dos alunos, selecionar um tópico de relevância e discuti-lo a partir de processos de reescrita que levem ao exame de problemas de ordem sintática, fonológica, morfológica, textual e estilística, pois “fundamenta esta prática o princípio ‘partir do erro para a autocorreção’”. O diferencial da análise linguística é não se pautar por uma sequência de tópicos com base na organização da gramática tradicional e nem se guiar por sua metodologia de ensino. Para o autor, “o ensino gramatical somente tem sentido se for auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno”.

Rojo (2008) destaca a obra organizada por Geraldi como sendo fundadora das práticas didáticas que tomam o texto como unidade de ensino; porém, a exemplo de Neves (2004), critica as práticas e os livros didáticos do período que, sob a influência dos estudos da linguística textual, trazem o texto mais como suporte para análises gramaticais e estruturais, focando a tipologia textual, sem considerá-lo em suas possibilidades de diálogo e produção de efeitos de sentido.

No artigo “O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa”, Rojo (2006) faz críticas nessa mesma direção ao analisar as orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN), documento lançado em 1998 e que, portanto, representa as discussões atuais para o ensino de língua materna. A autora ressalta o caráter inovador dos referenciais por proporem o texto como unidade e o gênero como objeto de ensino, afirmando ser essa proposta mais condizente com a conjuntura atual que, em

decorrência da globalização e da informatização, confere maior importância ao trabalho intelectual em detrimento do trabalho braçal. Por isso, é coerente que os objetivos dos currículos oficiais voltem-se para as habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, não mais para o conhecimento enciclopédico, tecnicista, conteudista e descontextualizado, pois visam à preparação de cidadãos para o trabalho e para as práticas cotidianas de uma sociedade letrada, na qual a difusão de textos é cada vez mais ampla. Porém, Rojo (2006, p. 59) critica o tratamento ambíguo que os PCN dão à noção de gênero, que ora é dada como *gênero textual*, desconsiderando seu valor de “universal concreto” e valendo-se das regularidades formais/ estruturais/ modelares que o compõem; ora é dada como *gênero do discurso*, de acordo com a concepção bakhtiniana. Esta, para a autora, parece ser a melhor opção, pois considera o “objeto-texto em sua integralidade”. Tal ambiguidade, em muitos casos, resulta em práticas e materiais didáticos que privilegiam o texto em seus aspectos estruturais e não em suas possibilidades de construção de efeitos de sentido; daí a proposta de Rojo (2006) para que o texto adentre a sala de aula de leitura e de escrita pelas múltiplas vozes que pode trazer e pelo seu potencial de significações e de uso efetivo, não sendo pretexto para modelização ou gramaticalização.

Nesse sentido, é válido tomarmos a colocação de Bunzen (2005) de que o conceito de gênero discursivo é utilizado para desestabilizar práticas de ensino vistas como tradicionais, pois é mais resistente à gramaticalização e funciona como uma força centrífuga que procura trazer para a escola o plurilinguismo, o heterogêneo e não mais o homogêneo. Segundo o autor, a proposta dos PCN, de ter o texto como unidade e o gênero como objeto de ensino, possibilita que a linguagem seja abordada como um objeto que proporciona reflexão e análise; permitindo o debate, o diálogo, a intertextualidade, a leitura

crítica e a pesquisa, o que contribui para a construção de um ponto de vista articulado sobre o objeto em estudo.

As atuais coleções de LDP procuram se guiar por essas orientações, uma vez que significativa parcela dos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD)³ incide sobre o tratamento didático dado aos gêneros textuais/ discursivos. Em relação às atividades gramaticais, há um direcionamento para que os objetos de ensino de gramática sejam estudados a partir dos gêneros, uma vez que o que se espera é a reflexão sobre a língua em uso.

Assim sendo, é possível concluir, a partir desse percurso histórico, que o momento atual da disciplina Língua Portuguesa é marcado por reflexões e sugestões didáticas que têm como perspectiva a língua em uso e caracterizam a chamada “virada pragmático-discursiva” nos estudos da linguagem. O ensino de gramática, prescrito por propostas curriculares e por boa parte dos atuais LDP, organiza-se nesse sentido.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: M. Abreu (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 529-575.

BUNZEN, C. S. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. & ROJO, R. H. R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA-VAL, M.

³ Programa do governo federal que, desde 1996, avalia contínua e sistematicamente os livros didáticos a serem distribuídos para os alunos do ensino fundamental.

G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.) *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2005, p. 73-118.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

GERALI, J. W. Unidades básicas para o ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSO-ESTE, 1984, p. 49-69.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2004.

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura*. 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Percurso transdisciplinares de investigação sobre língua(guem)*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.). *Encontro na linguagem – estudos linguísticos e literários*. Uberlândia: EDUF, 2006, p. 51-80.

_____. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 69-99.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina cur-

ricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 31-76.