

PARA UMA HISTÓRIA DA DIDÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUAS PELA PERSPECTIVA DA HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Ronaldo de Oliveira Batista

ronaldo.obatista@gmail.com

Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil)

CNPq (Brasil)

Neusa Barbosa Bastos

nmbastos@terra.com.br

PUC-SP (Brasil)

Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil)

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão meta-historiográfica sobre modos de investigação da história da didática do ensino de línguas no campo de pesquisa da Historiografia Linguística. Essa discussão é acompanhada de breves estudos de caso que visam ilustrar considerações teórico-metodológicas apresentadas. O principal objetivo é apontar como processos que circundam práticas pedagógicas, em diferentes épocas, podem ser objetos legítimos de uma historiografia que se preocupa com a compreensão da construção e difusão do conhecimento sobre a linguagem.

Palavras-Chave: História do ensino de línguas; Historiografia Linguística; Meta-historiografia.

Abstract: This article proposes a meta-historiographic reflection on modes of investigation of the history of didactics of language teaching in the research field of Historiography of Linguistics. This discussion is accompanied by brief case studies that aim to illustrate theoretical-methodological considerations presented. Our main aim is to show how processes that surround pedagogical practices, at different times throughout history, can be legitimate objects of a historiography that is concerned with understanding the construction and diffusion of knowledge about language.

Keywords: History of Language Teaching; Linguistic Historiography; Meta-Historiography.

1. Introdução

Este artigo propõe uma reflexão meta-historiográfica¹ sobre modos de análise da história da didática do ensino de línguas no escopo maior do campo de pesquisa da Historiografia Linguística² (HL). Essa discussão é acompanhada de breves estudos de caso (a partir de documentos históricos³ de diferentes séculos) que visam ilustrar considerações teórico-metodológicas apresentadas, que seguem a abordagem feita por Pierre Swiggers em 1990 no texto “Histoire et Historiographie de l’enseignement du français: modèles, objets et analyses”.

A HL é o campo teórico-metodológico que norteia este artigo. Interessam a esse campo a descrição, análise e interpretação de elementos históricos atuantes na elaboração, circulação e recepção de ideias linguísticas. A esse domínio de investigação e ensino no âmbito da linguística compete estudar etapas da história do conhecimento produzido sobre linguagem em diferentes recortes temporais e com diferentes objetivos. Modos de ensinar língua, então, são objetos analíticos do historiógrafo quando este observa e interpreta historicamente, entre outros elementos⁴, a elaboração e circulação de livros, tratados, dicionários e gramáticas, diretrizes públicas e leis voltadas para a educação. Práticas de ensino e a produção de material didático quando historicamente localizados interessam à HL, que, nesse sentido, preocupa-se não apenas com produtos encerrados em si mesmos, mas coloca em perspectiva analítica, entre outros elementos, também uma dinâmica de produção de objetos como gramáticas, dicionários e materiais didáticos.

2. Para uma história da didática do ensino de línguas⁵

O historiógrafo que analisa práticas de ensino de língua, e a produção de material didático e as políticas educacionais relacionadas a essas práticas, procura contextualizar a dimensão pedagógica que envolve a língua, seu uso e transmissão em contextos históricos específicos, circunscritos a esferas ideológicas. Esses contextos moldam formas de ensino, evidenciadas, por exemplo, em materiais didáticos, planos de ensino⁶, diretrizes públicas, relações entre professores e alunos⁷.

¹ V. Batista (org., 2019), que apresenta textos meta-historiográficos com discussões de princípios teóricos e métodos em Historiografia Linguística.

² Entende-se linguística como todo conhecimento produzido sobre linguagem, em diferentes recortes temporais. Para introdução, em português, à área da HL, v. Bastos (2008), Batista (2013) e Batista (org., 2019).

³ Entende-se como documento histórico um texto escrito sobre linguagem em qualquer época.

⁴ Podem ainda ser objetos de análise: representações e atuações da figura docente; relações professores e alunos (não importando a denominação pela qual esses agentes do processo educacional são reconhecidos historicamente).

⁵ Seguimos Swiggers (1990). Nossa abordagem não se limita a uma paráfrase, pois acrescentamos alguns elementos às diretrizes proposta pelo historiógrafo belga, tendo em vista trabalhos anteriores com a história do ensino de língua portuguesa (v. Bastos & Palma, org., 2004-2018).

⁶ Planos de ensino (ou outros materiais com diferentes nomeações e mesmos propósitos) são objeto de análise porque materializam anseios e diretrizes de uma prática de ensino. Indicam seleção de conteúdos, de materiais de apoio didático, de estratégias de transmissão pedagógica, de formas de avaliação. Elementos como esses permitem depreender a presença histórica de formas de ensino. Neste texto, em razão dos limites de extensão, não trataremos desse material.

⁷ Esses elementos vão se configurar de modo distinto de acordo com sua inscrição temporal, a ponto de nem poderem

Uma historiografia do ensino de línguas tem por objetivos: a) analisar como o ensino se relaciona com concepções teóricas de língua e políticas de ensino. Essa relação está em diretrizes oficiais para a formação e/ou atuação de professores, para a seleção de conteúdos transmitidos no processo de ensino-aprendizagem e para as práticas pedagógicas, culturais e sociais, que determinam formas de relação entre agentes envolvidos nesse processo; b) reconstruir uma história da didática do ensino de línguas, o que implica análise de materiais didáticos; c) contextualizar o ensino de línguas em relação a suas motivações e características dos processos de produção, circulação e recepção de saberes nas práticas educacionais; nessa visão também interessa uma reflexão sobre a relação entre o ensino e a perspectiva cultural que lhe é próxima.

A partir da delimitação de seus objetivos, o historiógrafo analisa seu objeto, tendo como alicerce para suas interpretações um conjunto de proposições teóricas e procedimentos de pesquisa para a elaboração das narrativas que propõe para compreender o ensino de línguas em recortes históricos.

A seguir, apresentamos algumas breves análises de como alguns desses elementos podem ser tratados a partir da HL.

2.1 Materiais didáticos⁸ e a história do ensino de línguas

Materiais didáticos concretizam concepções de ensino de língua. Há sempre uma perspectiva teórica (mesmo que inabilmente elaborada) que sustenta lições (e a delimitação de conteúdos) que se propõem a ensinar língua.

Um material para ensino de língua materna ou estrangeira apresenta diferentes dimensões de observação, pois interessam não só seções/capítulos de difusão de conteúdos, mas também introduções e prefácios (a voz discursiva – em relação dialógica – que se mostra presente), orientações didáticas (quando explicitadas), referências bibliográficas (quando indicadas).

a) Manuais e concepções de ensino

Observemos o manual *Porta de línguas ou Modo Muito Accomodado para as entender*⁹ (publicado em 1623 em Lisboa pela Oficina de Pedro Craesbeeck, impressor do Rei) em relação à concepção de ensino¹⁰.

talvez ser descritos exatamente por meio desses termos.

⁸ Mantemos, para diferentes séculos, o uso da expressão “material didático”, ainda que esta denominação em sentido restrito possa ser feita em relação a alguns períodos históricos apenas *a posteriori*. Entende-se como material didático um conjunto amplo de materiais com diferentes configurações e objetivos determinados por fatores externos pertinentes a cada época histórica. Fazem parte desse conjunto: o livro didático como concebido a partir da segunda metade do século XX; compêndios e antologias utilizados no ensino na primeira metade do século XX; gramáticas descritivas, especulativas, normativas com fins pedagógicos; dicionários escolares; tratados de ensino de um padrão de língua; defesas em louvor da língua que possuíam valor pedagógico (como as escritas nos séculos XVI e XVII); recursos tecnológicos e audiovisuais (muito comuns a partir do final do século XX).

⁹ “O método gramatical aplicável a todas as línguas era uma proposta nova de ensino do latim e uma crítica ao método do jesuíta Manuel Álvares até então utilizado e que despendia muitos anos de estudo por ensinar gramática latina em latim. As explicações em língua materna tornavam, segundo Roboredo, mais rápido o aprendizado das línguas clássicas – daí a defesa que fazia da criação de uma cadeira de língua materna ao menos nas cortes e universidades” (Fávero, 1996: 42)

¹⁰ Bastos & Palma (2004: 45-73) analisam com detalhes esse trabalho de Roboredo.

Voltado para o ensino de língua no século XVII foi escrito pelo português Amaro de Roboredo (fl. 1603) e estava fundamentado no trabalho dos monges do Seminário de Salamanca – *Janua Linguarum*, publicado em 1611. O autor português propôs um ensino de língua portuguesa (poucos em sua época produziram gramáticas sobre a língua materna) centrado na sintaxe e na frase como unidade linguística fundamental, por meio de prescrição de regras adequadas à estrutura de uma língua analítica (em contraponto à estrutura do latim). Para Roboredo, isso propiciaria um aprendizado mais eficaz, distante do ensino baseado apenas na língua latina. O objetivo do manual de Roboredo era “*mostrar um methodo muito accomodado para aprender todas as linguas com certeza, facilidade e brevidade*”¹¹.

O gramático pregava a ausência da necessidade de professor, ficando subentendida a importância de um livro como o seu, que objetivava ensinar uma norma de conduta social, por meio de regras prescritivas, criadas por ele qual legislador.

Assim, temos como concepção gramatical e de ensino de língua *saber ler e escrever bem*, com base no saber latinista. Na época de Roboredo, a tradição, ainda, era aquela de submissão da gramática portuguesa aos moldes da gramática latina. Na introdução de seu livro, Roboredo, ao se dirigir ao “*juiz deste artificio*”, indicava os benefícios de aprender gramática, pois todos os que o fizessem tirariam proveito para si mesmos, na língua materna e em outras línguas. Em primeira pessoa do plural, revelava a sua relação, e de sua obra, com a sociedade da época¹². Essa confluência se dava na medida em que o gramático português imprimia sua obra com objetivo de um proveito comum aos que dela fizessem uso, já que poderiam aprender diferentes línguas¹³.

Movidos de grande esperança de comum proveito, determinamos dar á impressão esta obra; tal qual ella he, por que claramente tivemos para nos que nenhuma, medicina havia tam saudavel, para sarar tantas feridas da dor em que acrescentaram as linguas estrangeiras, como a entrada por esta porta: o que das comodidades, que se lhes seguirão, será patente.

O gramático, apesar de priorizar o português, tinha sua atenção voltada para a língua clássica. Ele não queria desvincular o ensino do português do ensino do latim, pois, por meio do ensino daquele, chegar-se-ia às raízes deste. No entanto, os meios para atingir o fim eram outros, já que se pressupõe, *a priori*, que os portugueses deviam querer dominar a sua língua, para depois partir para o entendimento da língua-mãe, o que aconteceria ao longo dos anos com lições contínuas. Roboredo no prefácio já indicava posicionamentos adotados na escrita de seu livro:

¹¹ Citações de Roboredo são feitas a partir da edição on-line disponível em http://clp.dlc.ua.pt/Corpus/Prologo_Porta-Linguas.aspx.

¹² Seu trabalho se dava em perspectiva oposta dos demais de sua época, no sentido que seu método para todas as línguas contrariava a concepção fortemente latinista de ensino de língua e gramática.

¹³ “A obra de Amaro de Roboredo tem mais uma característica inovadora: este autor deve ser apreciado como um dos pioneiros no ensino de línguas estrangeiras segundo princípios modernos. Antes de mais nada, é preciso destacar que os textos linguísticos de Roboredo representam todo um conjunto de livros indispensáveis para o estudo inicial da língua: manuais de gramática [...], coletânea de textos [...]” (Kossarik, 2002: 16)

Porta de Língua

ou Modo Muito Accomodado para as entender publicado primeiro com a tradução Espanhola. Agora acrescentada a Portuguesa com numeros interlineais, pelos quaes possa entender sem mestre estas linguas o que não sabe, com as raízes da Latina mostradas em hum compendio do Calepino, ou por melhor do Tesouro, para os que querem aprender, e ensinar brevemente; e para os estrangeiros que desejão a Portuguesa e Espanhola.

Legitimado pela figura do gramático e experiente em termos de ensino, Roboredo criticou a escola de sua época, que, segundo ele, encaminhava as crianças à cópia de palavras isoladas, o que significava perda de tempo com uma aprendizagem excessivamente lenta. Propôs, então, que se estabelecessem novos critérios para que houvesse aprendizagem efetiva em menor espaço de tempo. Julgava serem as sentenças, por ele compiladas, necessárias para qualquer leitura ou produção de diversos tipos de texto.

[S]erá mui accômodado aos mestres para mostrar logo com o dedo os fundamentos de todas as palavras, que a cada passo se oferecem, nos autores, porque mais palavras totalmente diversas se encerrão nos limites de tres folhas de papel, que em algum grande volume [...]: isto recuperará as breves limitações de tempo aos occupados com varios negocios, como são embaixadores de Príncipes, para aprenderem a linguagem estrangeira: isto recompensará em parte aos criados honrados dos nobres a perda de não acudir ás Escolas publicas: isto aproveitará muito para forrar gastos aos que não soffrem bem gastar tantos annos nas letras humanas: isto tambem espartará para os estudos aos nobres, que de boa mente tomarão o trabalho meão, mas o comum, e enfadonho, mal, ou escassamente: servirá também a todos aquelles que por causa da necessidade, ou de honesta recreação deverão aprender as linguas mais necessarias, e mais nobres, como são a Italiana, Castelhana, Germanica, e Francesa, feita tambem comprehensão de todas as palavras em sentenças.

O discurso gramatical foi tratado sob o prisma de três tipos complementares de discurso: a) um discurso político, pois o gramático aparecia como porta-voz do governo (e assim legitimado socialmente); b) um discurso científico, pois o gramático assumia a emissão de conceitos, narrativa da verdade, para a construção do saber o que é língua portuguesa; c) um discurso pedagógico, pois o gramático controlava a ação do aluno; d) um discurso jurídico, pois o gramático estabelecia normas e regras.

Essa didática do ensino de línguas era baseada em concepções racionalistas, empiricistas e psicologizantes de sua época. Tal fato gerou um modo prático de ensinar língua. Roboredo, segundo Kossarik (2002), chegou a experimentar sua proposta de ensino antes de publicar seus livros.

O posicionamento de Roboredo para ensinar línguas não é deslocado do contexto de uma descrição linguística e prática pedagógica do século XVII. Como aponta Swiggers (1984), a filosofia racionalista dos seiscentos impactou a produção gramatical do período. O conceito de método, que atingiria seu auge com René Descartes, se expandiu para a produção de material didático. Enumeração, síntese e análise eram elementos presentes em obras da época, caracterizando uma

corrente epistemológica que via nas abordagens metódicas o percurso ideal de uma transmissão didática. Não à toa, os títulos de várias obras do século XVII apresentavam os termos método e metódico. Roboredo e sua concepção de ensino devem ser compreendidos diante desse cenário intelectual e social mais amplo, que lhes deu sustentação e legitimidade.

b) Metodologias no ensino de língua

Uma metodologia é relacionada a concepções de língua e está inscrita em eixo de continuidades ou rupturas com práticas de ensino. Cabe ao historiógrafo captar redes de influências, permanências históricas ou descontinuidades com tradições naquilo que caracterizam a obra como material de ensino, em um eixo temporal específico.

Observaremos um método de ensinar língua estrangeira colocado em prática em gramáticas escritas por jesuítas para outros jesuítas aprenderem línguas exóticas¹⁴.

Nos séculos XVI e XVII, missionários jesuítas escreveram *artes de gramática* de duas línguas indígenas faladas no Brasil colonial¹⁵: José de Anchieta (1534-1597) e Luís Figueira (1573-1643) escreveram gramáticas do tupi antigo; e Luís Vincencio Mamiani (1652-1730) escreveu uma gramática da língua quiriri. É de autoria de Anchieta a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1595). Figueira publicou provavelmente em 1621 a *Arte da Língua Brasileira*. Em 1699, foi publicada a gramática de Mamiani, *Arte de Gramática da Língua Brasileira da Nação Kiriri*.

Essas gramáticas foram escritas por missionários não falantes nativos das línguas e direcionadas a outros missionários para facilitar o contato entre jesuítas e indígenas, tendo em vista a missão catequizadora e o processo de colonização.

Para o ensino de língua estrangeira, as gramáticas utilizaram largamente, entre outros procedimentos, um método comparativo¹⁶ que procurava equivalências entre as línguas exóticas e línguas de maior conhecimento por parte dos missionários, como o português, o latim e mesmo o castelhano.

Mamiani foi o que, nessa tradição, mais recorreu a analogias:

Os verbos simplicis desta lingua são todos os monosyllabos: & se houvesse quem pudesse perfeitamente alcançar a força de todos os vocabulos, tenho para mim que acharia que toda a lingua consiste em vocabulos monosyllabos, que servem de raizes para formar os compostos, **como na lingua Hebraea**. (Mamiani 1877[1699]:68, grifo nosso)

O método adotado seguia uma busca de equivalências em transferência funcional de categorias gramaticais latinas que apresentassem semelhanças com categorias das línguas indígenas. Destaca-se nesse procedimento a manutenção da metalinguagem de origem greco-latina. Essa estratégia associava-se ao ideal de transmissão pedagógica. Apontando semelhanças e diferenças, o processo de

¹⁴ Aquelas faladas pelos povos dos países que entravam em processo de colonização pelas nações europeias do período das Grandes Navegações ocidentais a partir do século XV.

¹⁵ Batista (2005, 2011) apresenta estudos sobre essas gramáticas.

¹⁶ Não no sentido que a expressão adquire na tradição da linguística histórico-comparativa do século XIX.

ensino-aprendizagem tornava-se menos complicado, pois realidades diversas passavam a ser percebidas como semelhanças e diferenças. Bem de acordo com o espírito da época, que buscava na similitude a compreensão do mundo¹⁷.

A utilização da busca de equivalências favorecia o enquadramento da língua dos índios nos modelos de descrição oferecidos pela gramática latina. As línguas indígenas, assim, foram descritas principalmente a partir do filtro latino, sem que houvesse, de maneira ampla, preocupações ou mesmo adequações ao tipo estrutural das línguas em descrição, ainda que esparsos comentários dos gramáticos aparecessem sobre a não pertinência do uso do modelo diante de particularidades estruturais das línguas. Essa característica das gramáticas jesuítas ressaltava o caráter instrumental das descrições.

O fato de essas gramáticas estarem associadas à transmissão didática gerou o uso de um procedimento que descrevia a combinação de unidades, as transformações morfofonológicas, a associação de palavras nas orações. Aspectos gramaticais descritos por explicação passo-a-passo do que ocorria com a língua quando em uso, como em Anchieta:

Tambê algũs verbos fe hão de defcreuer com dous, ij, hum confoante, outro vogal depois do artigo & não com, gi, vt aijquĩ, aijbo. *Porque tendo o accusatiuo expresso, ou, o reciproco, & outras partes, (vt infra latius) perdem o primeiro, i. vt pirá ibómo, peixe frechando: & fe fe efcreuera cõ, gi ouuera de dizer, piragibómo.* (Anchieta 1990[1595]:33)

A partir desses procedimentos e estratégias de descrição, os gramáticos se valeram de critérios para delimitações das unidades linguísticas. No plano sonoro foi utilizado com mais produtividade o critério auditivo ou perceptivo. Quanto às delimitações das palavras e suas classificações, partes da oração, e combinação em unidades maiores, os gramáticos se valeram, principalmente, de critérios que valorizaram a abordagem feita a partir das unidades mais elementares (“letras”), seguida da observação da constituição da “palavra” (unidade fundamental da gramática). Posteriormente, chegava-se à combinação em segmentos maiores como a “oração”.

O que houve de comum nas descrições gramaticais foi também o que a gramatografia renascentista utilizou com mais extensão: o método que privilegiava a busca de equivalências entre a língua que estava sendo descrita com línguas clássicas ou vernaculares. Além disso, houve utilização e manutenção de uma metalinguagem que caracterizaria a produção gramatical do Ocidente. Encontra-se também nas artes dos jesuítas a indicação de que uma redução da língua a regras deveria ser breve e econômica. O que de fato contribuía para a classificação das obras como *artes de gramática*, expressão que indicava descrição breve de aspectos gramaticais essenciais.

A gramatização dos séculos XVI e XVII para algumas das línguas faladas

¹⁷ O momento histórico, em consequência da “descoberta” de terras, novas línguas e desconhecidos costumes, reconhecia e interpretava o diferente pelo olhar comparativo. Essa atitude diante do mundo se transfere para o campo linguístico. As línguas exóticas também eram encaradas a partir do ponto de vista comparativo. Os comentários dos viajantes ressaltavam a *falta* ou as diferenças entre costumes europeus e indígenas, assim como os gramáticos ressaltavam a *falta de sons* e as diferenças entre as línguas que descreviam.

no território brasileiro ocorreu de modo semelhante, caracterizando, em meio a necessidades do processo educacional embutido na urgência da catequização, uma tradição de descrição e ensino de línguas, criada, sobretudo, a partir do instrumental advindo da escrita gramatical clássica do Ocidente. Com pequenas observações de adequação e algumas adaptações de caráter funcional (para maior produtividade do ensino de uma língua estrangeira), essa descrição gramatical se valeu de técnicas gramaticais da Antiguidade clássica greco-latina. Esse método de descrição linguística e de didática do ensino de línguas deve ser considerado no momento em que foi compreendido.

Essas gramáticas situam-se num momento da história da gramática ocidental de feição cumulativa, mantendo, assim, saberes e métodos anteriormente adquiridos. O período renascentista ocidental conheceu outras formas de gramatização, mas gramáticos inovadores, como Sánchez e sua obra *Minerva* (1587), eram proibidos pelo programa de estudos jesuítas, por exemplo. Abordagens da Idade Média, como a relação pensamento/linguagem, a escolástica, os estudos sobre o significado, as proposições de uma estrutura gramatical universal, não foram atualizadas na tradição jesuítica, que operou uma espécie de apagamento do que se produziu no período medieval em matéria de conhecimento sobre a linguagem, ao mesmo tempo em que valorizou a tradição da Antiguidade clássica.

As gramáticas missionárias legaram para a história descrições de línguas até então desconhecidas, abrindo caminho para uma percepção da diversidade linguística. Ainda que o impacto das gramáticas missionárias tenha sido, fora de seus meios de circulação (os centros educacionais jesuítas), praticamente nulo na época de sua escrita, foram elas que, quando descobertas no final do século XVIII e no século XIX, contribuíram (pelo *corpus* que ofereciam) não só para a formação da noção de relatividade cultural, mas também para o desenvolvimento de estudos de caráter comparativo e de classificação de línguas, como diferentes historiógrafos da linguística apontam.

2.2 Diretrizes públicas na história do ensino de língua

Diretrizes públicas – como leis e documentos oficiais – são parte importante de um processo que permite traçar uma história do ensino de língua. O que se estabeleceu oficialmente para o ensino diz muito de como se compreendeu o processo de ensino-aprendizagem em uma época. Além disso, diretrizes públicas relacionam-se com vinculações ideológicas, pois estão articuladas a direcionamentos políticos atuantes no momento em que foram elaboradas, publicadas e divulgadas.

Para ilustrar essa possibilidade de análise, consideramos a Lei 5.692, que entrava em vigor na educação brasileira em 1971. Pela lei, e normas que dela eram decorrentes, o Conselho Federal de Educação determinava diretrizes relativas a assuntos como: a) objetivos das matérias do núcleo comum; b) finalidades da educação; c) objetivos gerais do então denominado ensino de 1º. e 2º. graus.

A Lei 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, a partir do qual deveria ser revisto o papel da escola, do professor, do programa de ensino, das metodologias e do material didático).

No fundamento dessa lei, estava uma concepção instrumental de ensino. Era necessário formar alunos para o mercado de trabalho. E alunos capazes de adequação a uma nova realidade social¹⁸.

Em relação a uma didática do ensino de línguas, a lei implicou uma concepção integrada das matérias do núcleo comum. Em diálogo com Estudos Sociais e Ciências estava Comunicação e Expressão. Essa confluência incidia diretamente no desejo de uma formação cidadã do aluno. Sob denominação de Comunicação e Expressão¹⁹, com influência da Teoria da Comunicação e da Linguística²⁰, o ensino de língua portuguesa voltava-se para uma formação abrangente. Por meio do uso da língua, a interação com a sociedade e com uma inserção ideológica cultural:

cultivo 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. 3º. da Lei 5.692/71)

O ensino de língua em sua dimensão estrutural e funcional 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. 4º. – As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1º. e 2º. graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

[...]

§ 2º.– 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.

¹⁸ “O sistema educacional era marcado pela influência dos acordos MEC/Usaid, que serviram de sustentáculo às reformas do Ensino Superior e, posteriormente, do ensino de 1o. e 2o. grau. Em 1968, houve uma reforma universitária (Lei 5.540/1968), que, somada a uma segunda Lei, já na década de 1970, a 5.692/1971 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em agosto de 1971 trazia indicativos de mudanças sociais e econômicas, mas a ampliação do regime de governo, militar e autoritário, e o recrudescimento da ditadura e do modelo econômico desta década impediram condições de realização efetiva dos avanços contidos em tais reformas. A década foi tão importante que vários autores a analisaram e a discutiram, sob vários ângulos, como os pedagógicos, os educacionais e os sociais.” (Palma & Franco, 2016: 51)

¹⁹ 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”. Para o ensino 2o. grau, a nomeação era Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

²⁰ Disciplinas matrizes que geraram a concepção do ensino de língua na década de 1970 no Brasil.

§ 3º.- Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. (Art. 4º. da Lei 5.692/71)

Para uma adequação à lei, 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.

Esse 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 ampla 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 transmissão de análises de estruturas descontextualizadas de textos e reiteração de metalinguagem). Aspectos que em nada pareciam dialogar com o regime político vigente na época.

2.3 Relações interpessoais na história do ensino de línguas

As representações das figuras dos docentes e discentes são evidências de um *ethos* circunscrito a momentos históricos e a inscrições sociais localizadas particularmente. Interpretar como entendemos a atuação de agentes dos processos de ensino-aprendizagem permite uma análise não apenas de produtos (livros didáticos e outros materiais). Ao focar relações sociais em um ambiente de ensino, o historiógrafo capta uma dinâmica social relacionada a diretrizes oficiais e materiais didáticos.

Para ilustrar essa possibilidade de investigação, observamos a elaboração da figura do professor em um texto de 1984: “Sobre jequitibás e eucaliptos – amar”, de Rubem Alves²¹.

Na década de 1980, anseios de democracia (o Brasil era governado pelos militares) permitiram que uma concepção tradicional de ensino (com ênfase na figura autônoma do professor transmissor de conteúdos) começasse a encontrar resistência²².

A ruptura com esse pensamento pode ser evidenciada em dicotomias que caracterizaram o período de transição na história da educação brasileira dos anos 1970-1980: professor *vs.* educador; pedagogia *vs.* licenciaturas; técnica *vs.* reflexão; reprodução de conteúdos *vs.* produção de conhecimento. No lugar de um professor transmissor, legitimado pela prática educacional (mesmo que diretrizes públicas

²¹ Vasconcelos & Batista (2017) também analisam o texto de Alves.

²² Esse anseio encontrava eco na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que era paradoxal diante do que normatizava e o regime político vigente.

preconizassem outro caminho para o processo de ensino-aprendizagem), entrava em cena, pelo menos em termos de projetos e ideias, um *educador*, sujeito político em essência, engajado, capaz de motivar alunos na busca pelo conhecimento, com uma inserção real e produtiva na escola e na sociedade.

Seria possível, então, compreender que a polaridade entre educadores e professores não instaura uma dicotomia entre duas classes de pessoas, umas inexistentes e heroicas, outras existentes e vulgares, mas antes uma *dialética* que nos racha a todos, pelo meio, porque todos somos educadores e professores, águias e carneiros, profetas e sacerdotes, reprimidos e repressores. (Alves, 1984: 18)

Essa foi a figura reafirmada em Alves, que com suas palavras reproduzia um momento da educação brasileira que via a transição de regimes políticos, os anseios de liberdade e a crença na educação como mola propulsora para uma sociedade justa e desenvolvida, ancorada, entre outros elementos, na importância de um docente que fosse um educador e não apenas reproduzidor de conhecimentos desvinculados da sociedade e da capacidade reflexiva, essencial para a formação dos novos cidadãos nos espaços sociais.

Está no texto de Alves, o *ethos* do docente que não apenas ensina conteúdos e os avalia em provas. O que se privilegia é a imagem do docente preocupado com sua profissão e vocação, inscrito em práticas sociais transformadoras.

Uma produção intelectual não é desvinculada de um clima de opinião que a legitima. A reflexão de Alves se situa em um domínio contextual específico: a tensa transição entre duas décadas que materializa a mudança política e social de um país, trazendo questões fundamentais para a alteração de rota que uma nação iria empreender. Não é fato casual que o livro em que está publicada a reflexão de Alves, *Conversas com quem gosta de ensinar*, faça parte de um projeto editorial intitulado “Coleção Polêmicas de Nosso Tempo”.

Na pauta da época, os rumos que a sociedade deveria tomar, inclusive na educação. O breve ensaio de Alves, em alguns momentos, parece nos levar a uma reflexão de outra natureza, a que coloca no centro de sua preocupação modos de agir na sociedade por meio da linguagem. A uma crise na ação social corresponderia em essência uma crise na linguagem, pois os cidadãos já não reconheciam seu exercício de agentes sociais por meio do uso da língua, por isso o chamado de Alves para uma reaprendizagem do falar.

Insinua-se no texto um pensar sobre o uso da linguagem próprio de uma época de repressão e reafirmação de necessidades básicas dos indivíduos. Sutilmente colocada, a imagem de que regimes autoritários tiram não só a liberdade do agir linguisticamente, como afetam a percepção do que é a interação e do que pode ser uma língua em sua plenitude.

E eu pensaria que o acordar mágico do educador tem então de passar por um ato de regeneração do nosso discurso, o que sem dúvida exige fé e coragem: coragem para dizer em aberto os sonhos que nos fazem tremer. A formação do educador? Antes de mais nada: é necessário reaprender a falar. (Alves, 1984: 24)

Quando Alves (1984: 11), provocativamente, pergunta: “Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor”, ele parte do argumento de que profissão e amor pouco tem em comum. Já o “educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”.

A tensão entre as imagens simbólicas do professor e do educador não é ausente de nossa época. No século XXI, duas dimensões opostas, transmitir apenas conteúdos ou possibilitar reflexão, ainda estão na base de lutas políticas e profissionais que buscam o reconhecimento devido para os profissionais que atuam na sociedade como formadores dos novos cidadãos. Mais uma vez, a história se repete e a leitura do Rubem Alves da década de 1980 não nos parece em nada anacrônica.

3. Conclusão

Uma das considerações meta-historiográficas feitas desde a década de 1990²³ é a de que o historiógrafo das ideias linguísticas deve transcender, se pretende uma análise interpretativa de fôlego, as histórias da linguística tradicionais²⁴.

Uma historiografia renovada analisa teorias e práticas de circulação de ideias inseridas em um contexto histórico e intelectual. A esse posicionamento se adiciona a análise de fontes não canônicas e a correlação de parâmetros internos e externos pertinentes a cada documento histórico.

Em diálogo com essa historiografia, o que procuramos demonstrar foi a possibilidade de ampliação do escopo da HL, que passa a abarcar também a análise de uma história do ensino de línguas. Além das possibilidades metodológicas de aproximação de objetos analíticos, os estudos de caso tiveram como objetivo evidenciar como abordar objetos e práticas de ensino em uma perspectiva que circunscreve esses elementos em uma dinâmica histórica, vinculada a demandas sociais e intelectuais de uma época.

Em essência, a historiografia proposta é atividade interpretativa que busca recuperar o humano nas ações sociais. No processo de ensino, em qualquer época e configuração social, há o homem com suas complexidades. Essa ação humana é o que a história como registro analítico procura recuperar, como já apontava Marc Bloch (1886-1944) em *Apologia da história ou o ofício do historiador*:

O objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. [...] São os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça. (Bloch, 2001[1949]: 54)

Recebido em fevereiro de 2019; aceite em maio de 2019.

²³ O texto de De Clerq & Swiggers (1991) é um exemplo dessa abordagem.

²⁴ São características dessa história tradicional: insistência na linearidade cumulativa e progressiva do conhecimento; abordagens feitas apenas pelo acesso a fontes canônicas ou o uso de fontes secundárias somente.

REFERÊNCIAS

- Alves, Rubem. 1984. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 8.ed. São Paulo: Cortez
- Anchieta, Pe. J. 1990[1595]. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bastos, N.M.O.B. 2008. Historiografia Linguística: princípios e procedimentos. In: Marquesi, S.C.; Andrade, C.A. (Org.). *Abordagens da linguística: caminhos para pesquisa*. São Paulo: Terracota, 69-83.
- Bastos, N.M.O.B; Palma, D.V. 2004. *Porta de línguas: gramática e ensino numa visão plurilíngue*. In: Bastos, N.B.B.; Palma, D.V. (Org.). *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 45-73.
- Bastos, N.M.O.B.; Palma, D.V. (Org.). *História entrelaçada*. 8v. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira; São Paulo: Terracota, 2004-2018.
- Batista, R.O. 2005. Descrição de línguas indígenas em Gramáticas Missionárias do Brasil Colonial. *DELTA* 21(1): 121-147.
- Batista, R.O. 2011. Uma história dos estudos sobre a linguagem no Brasil: gramáticas coloniais, diversidade linguística e processos histórico-sociais. *Todas as Letras. Revista de Língua e Literatura*. 13(1): 114-129.
- Batista, R.O. 2013. *Introdução à Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez.
- Batista, R.O. (Org.). 2019. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto.
- Bloch, Marc. 2001[1949]. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Brasil. 1971. *Lei no. 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Lei de Diretrizes e Bases nacionais (LDB)*. Brasília, DF.
- Fávero, L.L. 1996. *As concepções linguística no século XVIII*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Figueira, Pe. L. 1621(?). *Arte da Língua Brasilica*. Lisboa: Manoel da Silva.
- Kossarik, M. 2002. Introdução. In: Roboredo, A. *Methodo grammatical para todas as Línguas*. Edição de Marina A. Kossarik. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 7-63
- Mamiani, Pe. L.V. [1699]1877. *Arte de Grammatica da Língua Brasilica da Naçam Kiriri*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional.
- Palma, D.; Franco, M.I.S. 2016. O ensino de redação na década de 1970 sob múltiplo enfoque: um estudo na perspectiva da historiografia linguística. In: Palma, D.; Bastos, N.M.O.B. (Org.). *História entrelaçada 7: língua portuguesa na década de setenta – linguística, gramática e educação*. São Paulo: Terracota, 49-75.
- Reboredo, A. de. 1623. *Porta de línguas ou Modo Muito Accomodado para as entender publicado primeiro com a tradução Espanhola*. Lisboa: Officina de Pedro Craesbeeck impressor del Rei.
- Swiggers, P. 1984. La méthode dans la grammaire française du dix-septième siècle. In: Swiggers, P. (Dir.). *Grammaire et méthode au XVIIe. siècle*. Leuven: Peeters, 9-34.

- Swiggers, P. 1990. Histoire et Historiographie de l'enseignement du français: modèles, objets et analyses. *Études de Linguistique Appliquée*. 78: 27-44.
- Vasconcelos, M.L.C.; Batista, R.O. 2017. O professor e o educador em Rubem Alves: história e *ethos* na educação brasileira. In: Vasconcelos, M.L.C.; Batista, R.O.; Pereira, H.B. (Org.). *Estudos linguísticos: língua, história, ensino*. São Paulo: Editora Mackenzie, 235-247.