



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

AS VEREDAS HISTÓRICAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: AVANÇOS E RETROCESSOS

Tatiane Malheiros Alves¹⁰⁶
(UESB)

RESUMO

Refletir sobre a linguagem e o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos-falantes conduz à dinâmica engendrada nos percursos históricos e políticos do ensino de Língua Portuguesa. As décadas de 60 e 70, intencionalmente selecionadas como recorte temporal, evidenciam que as práticas pedagógicas e os currículos escolares deslizaram-se em páreo com as políticas linguísticas cujas propostas (re)configuraram-se no propósito de atender às demandas dos próprios falantes. Interessa-nos descortinar o cenário político e econômico na perspectiva de compreender como são concebidas as propostas curriculares nos documentos oficiais que vigiam no período. As diretrizes refletem os avanços das políticas linguísticas e das novas perspectivas teóricas que subsidiam as práticas docentes contemporâneas, cuja engrenagem deveria estar em sintonia com os dispositivos legais atuais. O recorte teórico é exíguo, mas suficientemente extenso ao abarcar fatos políticos que assinalam novos ares à educação brasileira; tem-se, pois, a promulgação das LDBs 4.024/61 e 5.692/71, além do regime militar instaurado em 1964 que contorna os rumos do ensino e das políticas públicas educacionais. Ao reescrever o passado do ensino de língua materna no Brasil, vislumbra-se, pois, à transformação do tempo presente cuja concepção de linguagem assuma uma perspectiva interacionista e dialógica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Língua Portuguesa, Dispositivos Legais, Políticas Linguísticas.

¹⁰⁶ * Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade do Sudoeste da Bahia (Uesb). Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade do Sudoeste da Bahia (Uesb). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - *Campus* Guanambi. E-mail: tatiane.alves@guanambi.ifbaiano.edu.br



INTRODUÇÃO

CONSTITUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As discussões acerca da inabilidade dos alunos com a escrita e a leitura de gêneros textuais em língua portuguesa tem se tornado cada vez mais frequentes. Não por acaso o tema tem sido recorrente: de acordo com dados apontados pelo III Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf)¹⁰⁷ “8% dos brasileiros entre 15 a 64 anos encontram-se na condição de analfabetismo absoluto e 30% têm um nível de habilidade muito baixo: só são capazes de localizar informações simples em enunciados com uma só frase, num anúncio ou chamadas de capa de revista, por exemplo”.

Para combater essa realidade, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, no curso de sua trajetória, foi ressignificado e reconfigurado na tentativa de rescindir esses resultados que são visíveis nas salas de aula de escolas públicas e privadas e que são capazes de abranger as mais diversas expressões sociais. No compasso desses contornos, a leitura e escrita dos gêneros textuais sempre estiveram associadas, em menor ou maior grau, ao domínio da gramática normativa da língua.

Desse modo, descortinar as circunstâncias históricas cujas práticas de ensino se inscrevem ao longo das últimas décadas contribui para que se compreenda a germinação de práticas que não estão em páreo com as orientações e determinações dos documentos oficiais; além de não atenderem às demandas do ensino de língua materna que possibilite ao sujeito expressar-se mediante às habilidades e competências dialógicas. Essas habilidades e competências servirão de fio condutor às problematizações dos usos da língua em contextos comunicativos e interacionistas.

Recortaremos duas décadas do século XX para, a partir desses cursos e percursos, desnudar a natureza do ensino de língua materna e das políticas linguísticas, afirmamos,

¹⁰⁷ O INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – é uma pesquisa realizada anualmente, desde 2001, pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a ONG Ação Educativa, que incide sobre uma amostra representativa da população jovem e adulta brasileira. Disponível em <<http://www.ipm.org.br/download/inaf03.pdf>>. Acesso em 02 Maio 2015.



pois, o desafio de dividir a pesquisa em duas subcategorias de análise que não são estanques em si, mas que se configuram dialéticas e enredadas: a primeira será a promulgação das LDBs (Leis de Diretrizes e Bases), a saber 4.024/61 e 5.692/71, e a segunda, o contexto político ditatorial engendrado a partir de 1964.

O ensino da LP (Língua Portuguesa) desliza-se em páreo com as políticas educacionais que se (re)configuram no propósito de atender às demandas dos próprios falantes que, também, moldam-se às expensas da sociedade. Desse modo, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, em consonância e completude aos do Ensino Fundamental, reiteram que a linguagem é resultado de constructos ideológicos e propõe um ensino de língua que se realize numa perspectiva interacionista, capaz de transformar-se, transformar a realidade e os sujeitos. (BRASIL, 2000, p. 5).

No entanto, a inquietude de recorrer a períodos que se sucederam há décadas é o desafio desta pesquisa que se debruça no fato de que as práticas pedagógicas percorrem à contramão das políticas educacionais democráticas. Bagno resolutivo com uma educação linguística que acolha e se contorne a favor das alteridades, questiona retoricamente e em tom de alerta:

Por que as outras ciências podem avançar, rever seus conceitos, lançar novas teorias que ajudem a entender os fenômenos e somente nós, da área da linguagem, temos que continuar repetindo imprecisões, conceitos falhos e definições incompletas elaboradas há mais de dois milênios? (BAGNO, 2008, p. 66).

A fim de compreendermos os recuos e avanços no tratamento dado à língua e descortinar as bases que a sustentam como instrumento de poder e segregação, apresentaremos um histórico do ensino de LP no Brasil, à luz das duas primeiras LDB, das concepções de linguagem e das contraordens do regime militar que nortearam parte do período.



A PRIMEIRA LDB: A DEMOCRATIZAÇÃO E O ENSINO DE LP

A LDB baseia-se nos princípios da Constituição para orientar e legislar o sistema educacional brasileiro. A fase embrionária desse sistema é tão remota quanto as concepções de linguagem que se arrastam e se retrocedem às expensas das demandas sociais condutoras do processo de ensino-aprendizagem: a educação foi mencionada, pela primeira vez, em 1934, na Constituição que vigia à época. No entanto, o primeiro projeto de lei foi encaminhado ao Poder Legislativo em 1948, navegando morosamente por 13 anos nos mares das discussões até ancorar-se, não definitivamente, em 20 de dezembro de 1961, na Lei 4.324, cujo texto foi reestruturado por meio da Lei nº 5.692/71.

Dois grupos filosóficos conduziram e fariaram os caminhos teóricos que embasariam a elaboração da LDB sessentista: os estatistas e os liberalistas. Vestindo-se da teoria de que o Estado conduz o indivíduo à ordem e aos princípios de convivência social, os estatistas defendiam que seria atribuição somente do Estado administrar e nortear os rumos da educação, ainda que ofertada pelo setor privado. Os liberalistas sustentavam concepções mais democratizantes, atribuindo, também, ao Estado, o fomento e a condução das diretrizes educacionais, como também, a concessão de bolsas para garantir o ingresso e a permanência nas instituições privadas de ensino. Por ser mais oportuna ao momento, após dezesseis anos de polêmicas e discussões, as concepções liberalistas sobrepujaram às estatistas e se impuseram em boa parte do texto final.

Desta feita, a LDB de 1961 torna obrigatórias as disciplinas: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Nesse percurso, o ensino de língua estrangeira fica às expensas dos Conselhos Estaduais de Educação.

Esse período comporta em si uma pretensa democratização do ensino assumida pelas políticas públicas educacionais, em particular, pelas políticas linguísticas em contrapeso à tradição normativista vigida até então e que se debruçava sobre a gramática, a retórica e a poética. Essa tríade, durante um longo período, foi basilar e norteadora de um ensino de língua materna destinado aos bem-nascidos e que



encontrava respaldo teórico nos manuais didáticos e nos próprios sujeitos beneficiados pela manutenção do *status quo*. Silva (2005, p. 15) explica e reaviva as raízes dessa abordagem distintiva:

[...] a busca dessa norma literária, fundada nos clássicos gregos, não é mais do que a busca da manutenção de uma tradição que interessava aos alexandrinos preservar, de uma cultura erudita, representada nas “grandes obras” de autores ilustres da civilização clássica do passado, cujos exemplos deveriam ser seguidos.

O ensino brasileiro, na intenção de vestir-se com uma nova roupagem a partir da década de 60; a LDB 4.024, em seu Artigo 20, sinaliza que o espaço escolar, agora, não mais se mostra tão homogêneo e busca garantir aos novos demandantes condições isonômicas na condução do processo de ensino-aprendizagem:

Art. 20. Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

- a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;
 - b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos.
- (BRASIL, 1961).

A LDB de 1961 reconfigura as propostas e as práticas pedagógicas com a pretensão de garantir que a escola pudesse se moldar contornando as necessidades e o novo cenário que se despontavam: os grupos sociais não mais são tratados de forma singular e restrita, insurgem, na lei, assumindo uma forma nominal pluralizada a fim de abarcar os sujeitos inscritos nas mais diversas esferas econômicas e sociais.

Desse modo, o espaço escolar, antes, restrito e excludente; agora, nos anos 60, amplia-se “como consequência da crescente reivindicação, pelas classes populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os filhos-família, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aulas, são também os filhos dos trabalhadores”. (SOARES, 2002, p.166-167).



Ademais, o Artigo 27 prevê a obrigatoriedade do ensino primário, hoje, denominado Ensino Fundamental I, desde que a criança tivesse completado os sete anos de idade. Os pais, que não cumprissem esse dispositivo da lei, seriam penalizados com o impedimento de exercer função pública.

A LDB 4.024/61 representa, para o período no qual se encontrava inscrita e atuante, o ponto de partida contra os ranços excludentes e particularizados da oferta de ensino, no entanto, os passos para a visualização de avanços significativos são lentos e gradativos.

A largada a serviço do respeito à diversidade e o registro de obrigatoriedade da formação escolar inicial foi dada, no entanto, na contramão do que se pensa por inclusão e acessibilidade no atual contexto político, a lei, em seu Artigo 30, desfavorece a obrigatoriedade de acesso às séries iniciais se “a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança”.

Na obstante a conjuntura de exclusão e restrição do ensino, a democratização e o acesso das camadas plebéicas torna-se *slogan* das campanhas públicas. Nesse embalo, as variantes linguísticas, que não estavam em conformidade com a variante de prestígio, tornam-se, pois, audíveis na escola; os novos sujeitos que, agora, ocupam as cadeiras do ambiente escolar assumem um lugar de visibilidade, antes rejeitado e furtado pelo próprio sistema social e político.

Na contramão desse contexto, o ensino de língua portuguesa ainda é baseado no mérito de uma única variante de prestígio e, como resultado, a língua torna-se um importante mecanismo de punição desses sujeitos que passam a compor os espaços da sala de aula.

Ainda assim, os dados estatísticos dos Censos Demográficos de 1940 a 1960 revelam, numericamente, que a pretensão de tornar democrático e obrigatório o ensino já alcança os primeiros avanços com o descenso de 56,1% para 39,7% na Taxa de



Analfabetismo entre os que tinham 15 anos ou mais¹⁰⁸. Nessas veredas em defesa de um país alfabetizado, o próprio IBGE adota conceitos e critérios que imprimem acepções diversas para a definição do sujeito alfabetizado: em 1950, passou de “ler e escrever” para “ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece”¹⁰⁹. Esses dados reproduzem o contorno político de democratização do ensino, como também, e não menos importante, a reconfiguração do conceito de alfabetizado.

Nessa mesma tecitura social que dessaremata as concessões de privilégio a uma minoria abastada e enreda outras classes ao paradigma educacional brasileiro, a LDB 4.024/61, no Artigo 40, imputa ao Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação, o dever de “organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português”.

Não só a obrigatoriedade do estudo da língua materna passa a ser estabelecida em lei, como também, o caráter meritório a que a disciplina é submetida nesse novo panorama que descerra na aurora dos anos 60, no entanto, esses deslocamentos “não alteraram fundamentalmente o ensino dessa disciplina, que continuou a orientar-se por uma concepção da língua como sistema, continuou a ser ensino sobre a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão” (SOARES, 2001, p. 154).

Os grifos da autora manifestam uma preocupação com o ziguezague do ensino de língua materna que se arrasta por décadas, mas que não dissolve suas bases tradicionais cujas práticas fertilizam um terreno movediço que separa os sujeitos-falantes do uso de uma língua viva e que se contorna a depender das demandas e dos contextos.

A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. [...] A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato. Assim, a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema linguístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é

¹⁰⁸ Fonte: IBGE, Censo Demográfico. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtml>>. Acesso em 10 Maio 2015.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social. (BAKHTIN, 2006, p. 97).

As relações dialógicas devem se desdobrar mediante as interações sociais, históricas e ideológicas em cujos lugares inscrevem-se os sujeitos. O ensino de uma língua que não acompanha o conjunto rítmico dos seus falantes é como uma orquestra que desliza nas transições musicais e na execução das notas, deixando os músicos desafinados e penalizados durante o repertório sinfônico.

Essa destoante relação entre a música e os músicos, i.e., entre a fala e seus falantes, desponta com austeridade na década de 60, momento de partida para se repensar e ressignificar a língua e as práticas pedagógicas engendradas no período cujas primeiras reflexões linguísticas apontam os “muitos erros encontrados pelos professores de ensino fundamental e médio na fala e na escrita de seus alunos” como “inovações pelas quais estava passando a língua portuguesa falada na época”. Joaquim Mattoso Câmara Jr., em 1957, torna-se precursor dos apontamentos que se desdobravam para uma perspectiva prática de uso da língua com a publicação do ensaio "Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro" (Ilari, 1995).

Mattoso, no mesmo ritmo do novo cenário pedagógico e democrático que se anunciava no período, inovou todos os conceitos teóricos que, com efeito, repercutiram nas práticas e no ensino da língua portuguesa.

Essa sucessão de movimentos dá novos ares e desafinações ao ensino de língua materna na década de 60: por um lado se pretendia democrático, mas, por outro, revelou-se desalinhado à realidade que exigia sensibilidade e atenção às variantes de menos prestígio convidadas a participar do sistema educacional brasileiro.

Esse contexto faz emergir novas discussões, cujas teorias culminam com a chegada da Linguística ao curso de Letras. O componente curricular, à luz do estruturalismo linguístico, faz emergir as múltiplas vozes que embalam a língua e seus falantes, legitimando as variações linguísticas a partir do ensino e da formação dos professores.



LDB 5.692/71: UMA PROPOSTA DE ENSINO A FAVOR DAS POLÍTICAS DITATORIAIS

A década de 70 alvorece com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e da Base da Educação (LDB nº 5.692/71) que se assume como uma proposta de “Reforma do Ensino”, nos tempos mais ditosos do Regime Militar, cujo objetivo era ofertar as condições adequadas e estimular as potencialidades dos jovens matriculados no 1º e 2º grau da educação básica, com efeito, sucessivas foram as mudanças que reconfiguraram as bases educacionais.

Alguns avanços são reiterados e repercutem os ecos das conquistas já afirmadas na LDB 4.024/61, como o respeito às diversidades individuais e regionais, registrado no Art. 4º, da Lei nº 5.692/71, a fim de que as circunstâncias de aprendizagem fossem adequadas ao desenvolvimento do sujeito.

ART. 4º - Os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

(BRASIL, 1971).

Para operacionalizar a proposta de adaptação prevista na lei, coube aos estados elaborar os currículos e propostas pedagógicas aplicados às escolas públicas estaduais e municipais e às escolas particulares, a fim de contemplar as realidades e demandas dos alunos e dos locais em que se encontravam inseridos.

No Parágrafo 2º do Art. 4º, o ensino de Língua Portuguesa é alçado relevante “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. As funções da linguagem e os elementos constitutivos da comunicação passam a compor o quadro teórico dos livros didáticos e dos manuais curriculares. A concepção de linguagem adotada, pois, baseia-se no princípio da codificação enunciada pelo emissor e da decodificação processada pelo receptor. Travaglia (2008, p. 22) afirma que essa concepção desconsidera



os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico da língua. [...] Essa é uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social.

A LDB 5.692/71 não inclui o falante e o ouvinte no sistema de interação dialógica; os interlocutores existem, mas como meros emissores ou codificadores e receptores ou decodificadores. Nesses moldes, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação desprende-se dos sujeitos-falantes e, conforme explica Travaglia (2008, p. 21-22), a comunicação torna-se monológica, acionada no interior da mente e sem intervenções sociais.

Essa concepção de linguagem abasteceu – e abastece –, há décadas, os compêndios gramaticais tradicionalistas. Bagno (2007), ao se referir às bases que sustentam o preconceito linguístico em sala de aula, utiliza de uma tríade à qual denomina de “círculo vicioso” ou, ironicamente de “Santíssima Trindade”. Os elementos são dispostos em um movimento contínuo no qual “a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores — fechando o círculo — recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua” (BAGNO, 2007, p. 73-74).

Essa sucessão de elementos – a gramática, as práticas de ensino e a indústria do livro didático - também contribuem para que a concepção de linguagem, sobre a qual a LDB nº 5.5692 debruçou-se, ecoe pela posteridade, perpassando e sobrepujando até mesmo as novas orientações previstas na última LDB.

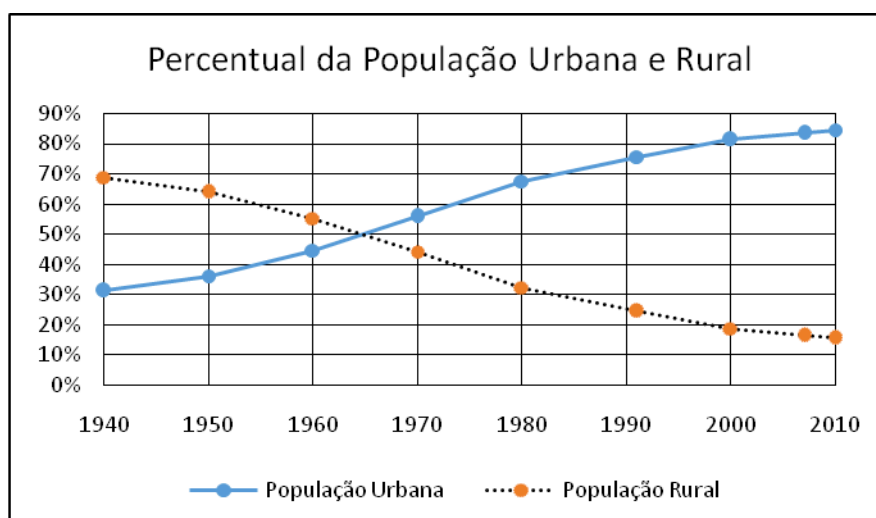
A criação da Lei nº 5.5692/71 adveio num contexto de sucessivas mudanças tanto inspiradas quanto voltadas para atender aos desmandos do regime militar. Bunzen (2011) afirma que as políticas de ensino passam a ser mais rigorosas e o período assinala mudanças significativas, por exemplo: “o Governo Militar suspende a inspiração liberalista de 1961 e, baseando-se em uma tendência tecnicista, voltada para o mundo do trabalho e para o combate ao analfabetismo, amplia a obrigatoriedade escolar para oito anos: o chamado 1º grau obrigatório e gratuito”. (BUNZEN, 2011, p. 900).

O ensino de língua portuguesa, nessa perspectiva social, política e histórica, envereda-se pelos labirintos por onde os interesses emergentes do regime militar circulavam e assume-se com o propósito de desenvolvimento do país. Soares reitera que

a língua no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas comunicação e expressão, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e comunicação em língua portuguesa, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser Língua portuguesa e literatura brasileira (SOARES, 2002, p. 169).

O processo de aceleração urbana, que incha o contingente populacional das cidades, também reflete nas políticas públicas educacionais e refrata as práticas pedagógicas adotadas a partir dos anos 70.

A envergadura das linhas do gráfico, no decênio de 60 para 70, evidencia que o cenário populacional, no Brasil, desvia-se do curso que seguia retilíneo pelo ambiente rural e arqueia-se vertiginosamente para um processo de urbanização. Germinando os anos 70, em termos absolutos, a população urbana torna-se maior que a rural.



**Gráfico 1:** Percentual da População Urbana e Rural do Brasil de 1940 a 2010¹¹⁰

A distribuição da população em espaços urbanos ou rurais reflete a dinâmica das bases econômicas que entrecortavam os mecanismos políticos do Brasil no período. A Revolução Verde¹¹¹, processo de reconfiguração e modernização do setor agrícola, fomentava a produção com financiamentos em tecnologia e formação de mão-de-obra capacitada. Os resultados vieram na contramão das propostas: somente uma minoria de produtores abastados tinham acesso aos recursos e o investimento não se parecia com as margens de produção exigidas. De saída, os camponeses não beneficiados pelo programa migram para as cidades, que crescem desordenadamente.

Na marcha desse processo que infla o espaço urbano, o número de matrículas escolares também é ampliado. Nesse compasso, a demanda por professores aumenta e, diante da necessidade iminente de ampliar o corpo docente, os critérios de seleção e recrutamento são afrouxados, desse modo, as identidades dos docentes são reconfiguradas: os novos professores não mais procedem das classes abastadas; a educação atrai sujeitos inscritos em várias esferas da sociedade (FARACO, 2008).

Nessa tessitura política, A LDB nº 5.692/71 cria as licenciaturas curtas e plenas para atuar no 1º e no 1º e 2º graus, respectivamente. O estampido de docentes e discentes no período promove

uma multiplicação das agências de formação de professores, muitas das quais sem condições de proporcionar uma formação adequada. Isso se torna particularmente visível na formação de professores de língua materna, porque as agências de formação se multiplicam exatamente no período (a partir dos anos 60) em que as Ciências Linguísticas [...] trazem novas concepções de ensino da língua, de leitura e dos processos de formação do leitor. [...] Contudo, essas numerosas agências de

¹¹⁰Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=POP122&t=taxa-urbanizacao>>. Acesso em 03 maio 2015.

¹¹¹A expressão Revolução Verde foi criada em 1966, numa conferência em Washington, que visava à modernização das técnicas agrícolas em prol do desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos. O programa incorporou-se às expensas de financiamento do grupo nova-iorquino Rockefeller e do fomento por parte do governo norte-americano e da ONU (Organização das Nações Unidas), que se propuseram a acabar com a fome e a miséria nessas regiões.



formação não tiveram, nem têm tido condições de introduzir essas áreas dos estudos da linguagem nos currículos de formação de professores de Português, ou, quando as introduzem, não tem condições de ministrá-las adequadamente, sobretudo em suas relações com o ensino, e, assim, não vêm formando adequadamente os educadores. (SOARES, 2001, p. 74).

Não só o ensino de língua materna, como o de outras áreas, tornou-se acelerado para atender às insurgências da industrialização que fora conduzida por uma via de mão dupla: fomentada pelo mercado estrangeiro e voltada, também, para os lucros das multinacionais.

A educação assume-se, pois, em favor de um ensino profissionalizante e em desfavor de um “currículo humanista clássico voltado para o ensino superior”. (BUNZEN, 2011, p. 900). Essa nova conjuntura cede lugar a “fenômenos então nomeados como a crise da educação e o fracasso escolar. E é significativo que foi no ensino do Português que os principais indicadores da crise e do fracasso foram encontrados”. (SOARES, 1997, p. 9).

A concepção de linguagem exigida pelos documentos oficiais e adotada nos currículos escolares foi de encontro às demandas dos novos atores sociais que não viam refletidos, nas salas de aula, os seus conhecimentos e, tampouco, preenchidas as lacunas, tarefa essa incumbida ao sistema de ensino.

CONCLUSÕES

Os dispositivos legais que apontam e orientam a proposta pedagógica do ensino de língua materna é parte constitutiva de um processo discursivo que conduz os rumos da educação linguística no Brasil.

As propostas curriculares ressoam inúmeras vezes que compõem o cenário educacional brasileiro: de um lado, os mecanismos legais emanam seus interesses políticos de desenvolvimento do país e, do seu lugar decisório, falam aos professores que, de outro lado, contribuem discursivamente para a elaboração dos documentos oficiais.

Nesse sentido, pode-se constatar que todo o processo de ensino de língua materna, ao longo das duas décadas selecionadas e a posteriori, mudou e culminou na elaboração da última LDB 9394/96. As concepções de linguagem ladearam-se na mesma medida em



que as classes sociais na educação formal foram se modificando e reclamando posturas conciliadoras com as exigências e necessidades que insurgiam.

Os avanços são visíveis e as pesquisas linguísticas continuam a clamar por um ensino de língua materna que ultrapasse o abismo instalado entre o que é possível e o que é ideal para o desenvolvimento das competências e habilidades dos seus falantes.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2007.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 29 abr 2015.
- BRASIL, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 29 abr 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEMT, 2000.
- BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar português. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.11, n.34, p.885-911, set/dez., 2011.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ILARI, Rodolfo. **Linguística e ensino de língua portuguesa como língua materna.** In: *Reunião da Apeoesp* (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), 1995, Campinas, SP, palestra. Disponível em <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_3.pdf>. Acesso em 01 maio 2015.
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala x língua que se ensina.** São Paulo: Contexto, 2005.
- SOARES, Magda. **Que professores de português queremos formar?** Movimento - Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, nº 3, Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 149-155.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

____. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez. 2008.