

Contextualização acerca do ensino da Língua Portuguesa e da linguagem escrita no Brasil: breves apontamentos históricos

Contextualización sobre la enseñanza de la lengua portuguesa y la lengua escrita en Brasil: breve notas históricas

Contextualization about teaching of portuguese language and written language in Brazil: short historical overview

Andirlei Santos de Sousa¹

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia

Rafael Fonseca de Castro²

Universidade Federal de Rondônia

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as transformações ocorridas no ensino da língua portuguesa no Brasil, com foco no aprimoramento da escrita. Para isso, dividimos o estudo em três períodos: Era Colonial, Era Imperial e Era Republicana. A Era Colonial abrange o período de 1500 a 1822, durante o qual o ensino da escrita estava voltado à catequização pelos jesuítas, utilizando a língua Tupi. A Era Imperial, que compreende os anos de 1822 a 1889, é marcada pela Reforma Educacional de Couto Ferraz em 1854, que valorizou a língua portuguesa como língua oficial e introduziu a literatura nacional ao ensino. Por fim, a Era Republicana trouxe mudanças significativas no ensino da língua portuguesa, refletindo os movimentos românticos e a busca pela identidade nacional. O presente manuscrito consiste em um texto criado a partir de pesquisa bibliográfica com a intenção de apresentar um panorama histórico acerca do ensino da língua portuguesa no Brasil, com foco na linguagem escrita, com vistas a consubstanciar discussões contemporâneas sobre o tema. Ao final, sugere o trabalho com intervenções pedagógicas sobre a escrita com base no pressuposto histórico-cultural de consciência e controle.

Palavras-chave: ensino da escrita; língua portuguesa; era colonial; era imperial; era republicana.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las transformaciones ocurridas en la enseñanza de la lengua portuguesa en Brasil, centrándose en la mejora de la escritura en la educación formal. Para ello, dividimos el estudio en tres periodos: Era Colonial, Era Imperial y Era Republicana. La Era Colonial abarca el período de 1500 a 1822, durante el cual la enseñanza de la escritura se centró en la catequización por parte de los jesuitas, utilizando el idioma tupi. La Era Imperial, que abarca los años de 1822 a 1889, está marcada por la Reforma Educativa de Couto Ferraz en 1854, que valoró el portugués como lengua oficial e introdujo la literatura nacional en la enseñanza. Finalmente, la Era Republicana trajo cambios significativos en la enseñanza de la lengua portuguesa, reflejando los movimientos románticos y la búsqueda de la identidad nacional. El presente manuscrito consiste en un texto creado a partir de una

¹ Mestranda em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR). Professora do EBTT permanente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO/RO). E-mail: andirlei3@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2979-5938>.

² Doutor em Educação (PPGE/UFPel). Professor do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIR) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf/UNIR). E-mail: castro@unir.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5897-851x>.

investigación bibliográfica con la intención de presentar un panorama histórico sobre la enseñanza de la lengua portuguesa en Brasil, con especial atención a la escritura, con miras a consolidar las discusiones contemporáneas sobre el tema. Al final, sugiere trabajar con intervenciones pedagógicas sobre la escritura a partir del supuesto histórico-cultural de conciencia y el control.

Palabras clave: ensino da escrita; língua portuguesa; era colonial; era imperial; era republicana.

Abstract

This article aims to analyze transformations that occurred in the teaching of Portuguese language and writing language in Brazil, focusing on the improvement of writing. For this, we divided the study into three periods: Colonial Era, Imperial Era and Republican Era. The Colonial Era covers the period from 1500 to 1822, during which the teaching of writing was focused on catechization by the Jesuits, using the Tupi language. The Imperial Era, which covers the years from 1822 to 1889, is marked by the Couto Ferraz's Educational Reform, in 1854, which valued Portuguese as the official language and introduced national literature to teaching. Finally, the Republican Era brought significant changes in the teaching of Portuguese language, reflecting the romantic movements and the search for national identity. The present manuscript consists of a text created from bibliographical research with the intention of presenting a historical overview about the teaching of the Portuguese language in Brazil, with a focus on written language, with a view to consolidating contemporary discussions on the subject. At the end, it suggests working with pedagogical interventions on writing based on the historical-cultural assumption of consciousness and control.

Keywords: teaching of writing; portuguese language; colonial era; imperial era; republican era.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa no Brasil passou por diversas transformações ao longo da história, especialmente, no que diz respeito ao aprimoramento da escrita. Compreender essas mudanças é essencial para entender a configuração atual do ensino da língua portuguesa no país. Neste artigo, discorreremos um panorama histórico envolvendo o ensino da escrita, dividido em três períodos, de acordo com os métodos de ensino dominantes em cada um deles e como ocorreram as transformações no aprimoramento da escrita ao longo da história no Brasil.

Por uma questão didática, decidimos agrupar o processo de transformação do ensino da língua portuguesa, com foco na linguagem escrita, em três períodos: Era Colonial, Era Imperial e Era Republicana. As datas mencionadas são aproximadas e abordaremos os aspectos relevantes que envolvem elementos decisivos na configuração atual do ensino da escrita no Brasil ocorridos em cada um deles.

O presente artigo é oriundo do conjunto de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa HISTCULT UNIR – Educação, Psicologia Educacional e

Processos Formativos¹ e está vinculado ao Programa de Pesquisa intitulado “Educação e Psicologia Histórico-Cultural: investigações teórico-práticas de processos educativos na Amazônia Ocidental” (Portaria Nº 70/2019/PROPESQ/UNIR).

2 ERA COLONIAL

Iniciaremos pela Era Colonial, que compreende o período de 1500 a 1820. Nessa época, o ensino da escrita no Brasil era voltado à catequização realizada pelos jesuítas, sendo feito em língua Tupi (Farias, 2009). Segundo Bunzen (2011), o português, por sua vez, não era considerado uma língua de ensino, mas uma língua vulgar em relação ao latim. Em 1536, foi criada a primeira gramática, mas ela não foi sistematizada para ser um componente curricular. Farias (2009) e Bunzen (2011) explicam que o ensino do português se limitava à alfabetização geral e servia apenas de base para o ensino da gramática latina. Nesse contexto, os jesuítas criaram um método de ensino chamado *Ratio Studiorum*², que previa três graus (níveis) de ensino: estudos inferiores, cursos de filosofia e estudos superiores em teologia.

Segundo Tayshima, Montagnolio e Costa (2012), a metodologia utilizada pelos jesuítas se baseava na preleção, que consistia em uma explicação antecipada do que o estudante deveria aprender. Os métodos e aplicações variavam de acordo com o nível intelectual de cada aluno³. Para incentivar o progresso acadêmico individual, foram estabelecidas políticas de premiação para os melhores alunos. A metodologia do *Ratio* consistia em estudar, repetir e disputar. O ensino era baseado na memorização e na realização de provas e exames. Os melhores alunos recebiam prêmios, que variavam entre presentes ou *status*, tais como ser um decurião⁴ dos decúrios⁵, auxiliando os professores no processo de ensino. Sobre essa perspectiva de ensino, Rodrigues (1931, p. 446) assim se referiu ainda no início do século XX:

De um modo particular, porém, despertava este nobre sentimento pelos prêmios, com que se galardoavam esforços de maior diligência e êxitos mais brilhantes. Os prêmios, ou se davam nas aulas pelo professor ou com mais solenidade perante luzido ajuntamento de personagens.

Segundo Bunzen (2011), no que diz respeito à escrita, seu exercício se limitava à cópia de textos clássicos e análise desses textos. Não era trabalhada a autonomia de pensamento, a reflexão sobre a língua ou os elementos da comunicação. O texto

era visto apenas como um pretexto para reproduzir os clássicos greco-romanos.

De acordo com Contri *et al.* (2015), em 1750, o português se tornou a língua oficial no Brasil por decreto do marquês de Pombal. Em 1759, ocorreu uma reforma no ensino, resultando na expulsão dos jesuítas do Brasil. A nova metodologia, proposta por Luís Antônio Verney, baseada no ensino prático e útil para a colônia, ganhou espaço. Esses novos métodos visavam a transformar Portugal em uma metrópole capitalista, seguindo o exemplo da Inglaterra – e adaptar o Brasil a essa nova ordem. De acordo com pesquisas de Serenellini (1978), A ideia era proporcionar condições econômicas que permitissem competir com outras nações estrangeiras.

Segundo Bunzen (2011), essa dinâmica dá lugar ao método Lancaster, o qual vigorou até o início do século XIX, quando o novo regulamento organizado pela Reforma Couto Ferraz determinou que este não fosse mais oficial. Ficou decretado, então, um novo método de ensino: o método simultâneo. Tratava-se de um método em defesa do agrupamento de 50 a 60 estudantes reunidos para estudar uma mesma disciplina, em resistência aos estudos individuais, ainda muito comuns nas escolas da colônia brasileira na época. No intuito de efetivar o método, os professores estudavam, muitas vezes, fora, para terem melhor entendimento e parâmetros do método. Porém, apesar de colocar o professor em um papel mais ativo no processo de ensino, nas escolas, a organização, a hierarquia, o uso dos mesmos materiais escolares, a aplicação de punições e o rigor da disciplina continuavam idênticos ao determinado pelo método mútuo, agora extinto.

O novo método pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar. Observar significa progredir da percepção para a idéia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta (Valdemarin, 2001, p. 158-159).

Conforme destaca Burci (2017), em 1808, com a chegada da família real no Brasil, e a instituição das aulas régias, ocorreram aulas avulsas desconectadas, nas quais os professores eram nomeados pelo rei. O sistema consistia em duas etapas chamadas de estudos menores e estudos maiores. Os primeiros abrangiam estudos básicos como ler, escrever e contar. Já os estudos maiores incluíam leitura, escrita, cálculo elementar e conhecimentos relacionados às obrigações religiosas e civis. Cardoso (2004) salienta que, em casos de posições de destaque, havia exigência de

qualificação literária maior.

Podemos resumir essa metodologia do *Ratio Studiorum* da seguinte forma: decorar, repetir e disputar. E em relação ao verdadeiro método de estudo, buscou-se inserir a compreensão. Por outro lado, nas aulas régias, havia a prática de decorar, compreender e praticar. Embora tenham surgido em períodos diferentes, em certo ponto da história, esses métodos coexistiram. No ensino da escrita, no entanto, não houve muito, ou nenhum, progresso, pois, de acordo com Cardoso (2004), este se baseava na cópia não reflexiva da língua portuguesa, devido à valorização dos clássicos greco-romanos em detrimento de autores nacionais.

3 ERA IMPERIAL

Avançamos, agora, para o período do Império: que compreendeu os anos de 1822 a 1889. Segundo Contri *et al.* (2015), em 1854, a Reforma Educacional de Couto Ferraz foi um marco para a Educação brasileira. A língua portuguesa se tornou nossa língua oficial e era necessário fortalecer sua base literária nacional. Nesse contexto, autores brasileiros foram incluídos no estudo da literatura. Outra novidade trazida pela reforma de Ferraz foi a criação de concursos públicos para professores, substituindo a nomeação – além do reconhecimento da necessidade de qualificação e capacitação desses profissionais (Contri *et al.*, 2015).

Em 1856, no Colégio D. Pedro II, o ensino do português, ortografia e literatura se tornaram objetos de ensino. Bunzen (2011) ressalta que, nesse período, ainda não existiam acordos ortográficos, mas se reconhecia que a ortografia possuía nuances que mereciam estudo. Isso marcou uma nova etapa no ensino da escrita, pois agora este não se baseava mais nos clássicos gregos e romanos, mas nas literaturas de origem portuguesa e brasileira. A partir desse momento, o ensino da língua portuguesa passou a abranger sintaxe e correção ortográfica. Segundo Cury (2010), em virtude dessa regulação mais exigente do ensino, em 1871, foram criados exames obrigatórios para admissão em faculdades, constituindo o marco oficial do ensino regulamentado no Brasil.

Mesmo em meio a mudanças relevantes no ensino da escrita, como a compreensão, as literaturas portuguesa e brasileira passam a ser as bases para ensino da ortografia. Podemos observar, como em qualquer outro processo de

transformação de conceitos e metodologias, que não se elimina definitivamente um em detrimento do outro: os métodos coexistem por questões históricas e culturais, por isso, mesmo em outra era, com novas perspectivas de ensino da escrita, ainda havia muito resquício dos métodos utilizados na era colonial.

4 ERA REPUBLICANA

A partir desse ponto, a Educação passou por transformações mais intensas. Abordaremos, nesta parte, o Período Republicano, que compreende os anos de 1889 até os dias atuais. Em 1919, com a publicação da Gramática de Said Ali, formou-se um clima de tensão em relação ao ensino da língua. Houve uma forte crítica ao teor dessa gramática, pelo fato de ela valorizar em demasia a norma culta, extremamente disseminada nas chamadas “lições de português” (Contri *et al.*, 2015; Cury, 2010; Bunzin, 2011).

Segundo Contri *et al.* (2015), Souza da Silveira buscava a utilização de uma Gramática Estilística, pois discordava do dogmatismo paulista e valorizava os regionalismos e a linguagem brasileira corrente. Ele infringia preceitos normativos e fazia uso da literatura como exemplo e suporte. Como se pode observar, não havia consenso sobre “o que e como ensinar a língua portuguesa”. Cada professor planejava e ensinava o que julgava relevante.

Contri *et al.* (2015) salientam que, em 1950, Mattoso Câmara apresentou novos verbetes, termos gramaticais e conceitos da língua, o que incitou o governo a buscar uma forma de padronizar tais elementos por meio da contratação de um linguista específico para realizar esse trabalho, o que só ocorreu em 1959. Então, em 1959, o governo contratou linguistas para padronizar os termos utilizados no ensino da língua portuguesa. Para isso, recorreu ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), delegando a este órgão a tarefa de criar uma Gramática normativa e um dicionário, aos cuidados de Antônio Houaiss (Rio de Janeiro/RJ, 1915-1999) com o intuito de padronizar a utilização de termos no ensino da língua portuguesa, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Ainda em vigor, desatualizada e criticada.

No ano seguinte, 1960, o Governo Militar, no afã de resolver o problema da expansão e do acesso à Educação formal, autoriza a proliferação de instituições de

ensino, o que, segundo pesquisadores como Contri *et al.* (2015) e Cury (2008), ocorreu sem planejamento, fiscalização ou preocupação com a formação docente. A preocupação maior era cumprir uma demanda impositiva da Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil fazia parte, sob a prerrogativa de ampliar e garantir ensino público e de boa qualidade a todos. Segundo Cury (2008), o governo pode ter garantido a expansão do ensino gratuito, porém, a garantia de boa qualidade na Educação Básica ainda é um desafio corrente.

Segundo Bunzen (2011), no período que compreende os anos de 1960 e 1970, após muitas discussões sobre a falta de um parâmetro para o ensino da língua portuguesa, criou-se a obrigatoriedade linguística, que consistia na reflexão sobre a língua e em como ensiná-la. De acordo com Contri *et al.* (2015), em 1971, o ensino passa a ser fortemente questionado e o que antes era chamado de ensino de língua portuguesa passou a se chamar “Comunicação e Expressão” (1ª a 4ª séries) e “Comunicação e Expressão em Língua portuguesa” (5ª a 8ª séries). O foco passou a ser a expressão oral e, nessa perspectiva do ensino, os livros didáticos e os textos literários mais elaborados foram substituídos por crônicas de linguagem coloquial. A ênfase na oral, como consequência, obviamente, passa a relegar a importância do ensino da linguagem escrita, com reflexos até os dias atuais.

Para Travaglia (1996, p. 22), nessa perspectiva, “[a língua] é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”⁶. Em outras palavras, a concepção de língua muda do aspecto normativo para o descritivo, com foco na variedade culta da língua – não é muito diferente do que era feito anteriormente.

De acordo com estudos de Contri *et al.* (2015), em 1980, esse modelo de ensino foi questionado por inúmeros fatores, tais como: inúmeros erros de ortografia, falta de coesão textual, pobreza de vocabulário etc. Logo, várias faculdades de Letras e Jornalismo criaram cadeiras de reforço de língua portuguesa. Na primeira metade da década de 1980, a disciplina de Comunicação e Expressão é extinta e o ensino de Português retorna com protagonismo.

Mesmo com as novas mudanças, Geraldi (2012) aponta que, desde a década de 1980, verifica-se uma incapacidade generalizada de articular e estruturar ideias por meio da linguagem escrita. Em 1985, o uso de gramática e normas cultas foi

massificado, o que gerou questionamentos de alguns gramáticos, como Evanildo Bechara – que defendeu que o enfoque exagerado de ambas as formas (culto e coloquial) seria um equívoco; e de Celso Pedro Luft, o qual discordava do ensino opressivo da língua materna e propunha que a gramática que o estudante dominava na fala deveria ser o ponto de partida para o ensino da escrita (Contri *et al.*, 2015).

Discussões dessa natureza em relação ao ensino da língua portuguesa fizeram emergir uma séria discussão sobre a concepção de língua no século XXI: se seria um instrumento de enunciação, discurso ou intercomunicação. Em 1996, um passo foi dado para iniciar as definições de conceitos e padrões a serem seguidos. Foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (Brasil, 1996). Nesse momento, foram organizados aspectos basilares acerca do ensino da língua portuguesa no Brasil, porém, somente a LDB não foi suficiente para esclarecer a tão debatida questão do "o que, para que e como ensinar".

No intuito de sanar essa lacuna, em 1997, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), uma espécie de orientação não obrigatória do "o quê" e do "como" os professores deveriam ensinar. Embora o documento mencione formas de ensino e contextualizações para o mesmo, ainda se tratam de orientações generalistas e que não levaram em consideração elementos contextuais para a aplicação da metodologia sugerida, tais como a quantidade de estudantes por sala, a diversidade de personalidades ali inseridas, aspectos culturais e outros desafios mais contemporâneos, como o trabalho pedagógico com estudantes laudados, assim como outros sem laudos, mas com limitações intelectuais desafiadoras.

Também não se criou mecanismos para conter a sobrecarga de horas/aula e a quantidade turmas diferentes atendidos pelos professores da Educação Básica, levando-os a difíceis jornadas de trabalho e a pouco participarem de processos formativos continuados, bem como a um tempo restrito destinado à elaboração e à correção mais cuidadosa das práticas de ensino da escrita. Tal contexto fez (e ainda faz) com que muitos docentes optem pelo método mais "fácil", pela "decoreba", por avaliações de reprodução de conhecimentos descontextualizados, sem mobilização da criticidade dos estudantes e sem o fundamental processo de produção textual em conexão com as regras gramaticais ensinadas.

Embora já tenha havido certo direcionamento sobre "o quê" e "como" ensinar, fornecida pelos PCN (Brasil, 1997), ainda faltava definir mais claramente o "para que".

Em 2017, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 1997), que define os conteúdos mínimos a serem ensinados no Ensino Fundamental, visando a assegurar uma formação básica comum com respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais das comunidades escolares. No entanto, a formulação desse documento normativo foi controversa, gerando dúvidas entre grande parte do professorado e tendo em vista sua concepção aligeirada e pouco (ou nada) debatido com esses professores e com pesquisadores das diferentes áreas das Ciências da Educação.

A BNCC foi criada aproximadamente 27 anos depois após duas conferências nacionais de educação, quando o prazo de dez anos para tal já havia expirado. Isso gerou questionamentos sobre sua questionável “construção coletiva” e sobre o grau de conscientização das pessoas envolvidas na sua elaboração. Além disso, como destacam Schmitt e Pinton (2020), críticas apontaram situações de ensino descontextualizadas no documento, especialmente, na área da língua portuguesa.

Após leitura deste documento, a partir de nossas experiências como docentes e pesquisadores da área da Educação, com atuação no ensino da língua portuguesa na Educação Básica e no Ensino Superior, acreditamos que as principais contribuições da BNCC para o aprimoramento da escrita residem, de acordo com Nascimento e Araújo (2018), na perspectiva de escrita interativa, o qual considera a produção textual a partir da ativação de conhecimentos e da mobilização de estratégias por parte dos estudantes, bem como da organização de ideias e de revisões sistemáticas de escrita durante todo o processo de construção dos textos trabalhados pedagogicamente em sala de aula.

Segundo Cury (2010), essas transformações no ensino da língua e da escrita, embora demorem anos para ocorrer, são implantadas de forma muito abrupta e sem auxílio ou acompanhamento que possam sanar dúvidas e dificuldades e sem revisões dos processos de ensino ensinados. Essa situação gera um sentimento de descrença no meio docente, o que é observado constantemente por coordenadores de cursos de formação inicial e continuada ao aplicar cursos para professores. Muitos afirmam que é perda de tempo mais uma invenção que não dará certo, como todas as outras, até a próxima surgir.

É neste contexto que acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir com importantes elementos teórico-práticos voltados ao ensino da

linguagem escrita. Ao observarmos apenas esse breve histórico, percebemos o quanto cada momento histórico e cada particularidade cultural são determinantes ao tipo de ensino praticado nas instituições educacionais e que cidadão está sendo formado nessas instituições. Lev Semenovitch Vygotsky é o principal expoente dessa linha teórica e suas contribuições, como as de outros autores vinculados a essa perspectiva, vão além da defesa da importância da história e da cultura ao ensino, à aprendizagem de conteúdos e ao desenvolvimento intelectual humano.

Dentro deste construto teórico, existem inúmeros conceitos que podem ser utilizados pela Educação com a intenção de aprimorar os processos de ensino. Na obra de Vygotsky (1991), muito desses conceitos relacionados pensamento e linguagem verbal. Não nos distanciando da temática em tela, uma perspectiva, em especial, tem sido pesquisada no que se refere ao ensino e ao desenvolvimento da linguagem escrita: consciência e controle (Vygotski, 1991). Castro (2021), apoiado nas ideias de Vygotski (1991), explica que só se podemos controlar determinada ação se tivermos consciência dela para, então, gerarmos situações, contextos e mecanismos que neutralizem e eliminem possíveis dificuldades, exercendo, por conseguinte, o controle sobre esta ação.

Para Castro (2021), O conceito de consciência, **como núcleo do pensamento humano**, nessa perspectiva, vai além do dar-se conta de algo. Em resumo, segundo Vygotski (1995), ao nos darmos conta – ao tomarmos consciência – de algo, passamos a ter mais chances de controlar essa situação, atividade ou processo. Castro (2021) defende que, em termos educacionais, essa perspectiva carrega considerável potencial pedagógico, pois, como vamos melhorar/evoluir em algo que não percebemos que não está correto ou que pode/deve ser aprimorado? O papel da educação formal, com especial participação do professor, é preponderante nesse sentido.

No caso da linguagem escrita, essa perspectiva vindo sendo adotada com êxito. Podemos usar como referências as pesquisas desenvolvidas por Damiani *et al.* (2011), Alves (2013), Castro (2014) e Stangue (2017) – os quais conseguiram melhora significativa no aprimoramento da escrita dos estudantes de diferentes cursos de Pedagogia – com os quais trabalharam de forma interventiva. Mediante pesquisas aplicadas do tipo intervenção pedagógica (Damiani *et al.*, 2013; CASTRO, 2021), desenvolveram ações focados na escrita e na reescrita orientada, apontando erros e

dificuldades de escrita para que os acadêmicos pudessem tomar consciência deles para poderem superá-los, a partir da aprendizagem pensada acerca das regras da língua portuguesa.

Trata-se de uma perspectiva teórico-prática promissora, mas ainda distante das formações ofertadas pelas secretarias municipais e estaduais de ensino Brasil afora. O que verificamos, nos interiores do Rio Grande do Sul e de Rondônia, em nossas práticas vivenciadas, são tentativas de implementação de processos de formação de professores fortemente baseados em minicursos desfocados das reais necessidades dos professores de língua portuguesa. Somam-se a isso, a sobrecarga de trabalho dos docentes da rede pública de ensino e um ecletismo teórico que não favorece a compreensão integral do que se está sendo preconizado nos documentos indutores. E, ainda por cima, continuamos ensinando as regras da língua dissociadas da produção escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos séculos, o ensino da língua portuguesa passou por transformações significativas, especialmente, no que se refere ao aprimoramento da escrita. Desde a catequização dos jesuítas, na Era Colonial, até os movimentos românticos na Era Republicana, diversas mudanças ocorreram, refletindo a busca pela valorização da língua e da cultura nacional.

Resumidamente, podemos dizer que, na Era Colonial, pouco se atribuiu importância ao ensino da linguagem escrita, sendo mais um processo de aculturação e catequização de indígenas e de colonos desafortunados. Na Era Imperial, houve uma tentativa de tornar a Educação mais efetiva devido à vinda da família real e à emergência das camadas burguesas no país. Aos menos abastados, nesse período, a Educação ofertada era inferior ao básico – voltada a atividades menos privilegiadas. Na Era Republicana, novas legislações foram sendo idealizadas e implementadas, sob a influência de políticas internacionais, como a ONU, “pressionando” por avanços na expansão e na melhor qualificação do ensino para a população. Com a avanço das Ciências da Educação, discussões importantes passam a pautadas e o conhecimento a respeito do ensino da língua portuguesa e da linguagem escrita começam a se elevar.

No que diz respeito ao ensino da escrita, pode-se observar que algumas etapas foram mais explicitamente evidenciadas. Na Era Colonial, predominavam a cópia e a reprodução. Na Era Imperial, a ênfase residia nas ações de copiar, decorar, compreender e praticar, sendo confundidas, em alguns casos, com o mero reproduzir. Na Era Republicana, por fim, novas teorias e métodos foram desenvolvidos e alguns passaram a ser incorporados em políticas públicas direcionadas ao sino da língua portuguesa.

No entanto, mesmo contando com um número maior de educadores e pesquisadores empenhados em ofertar uma Educação de melhor qualidade aos cidadãos brasileiros, os desafios ainda são continentais, visto o elevado número de estudantes que chega ao Ensino Superior sem o domínio básico da linguagem escrita esperado, como vêm apontando Damiani *et al.* (2013) e Castro (2014) há cerca de uma década, só para citar alguns.

Ainda lutamos para superar costumes validados pela cultura brasileira de pouco investimento em pesquisa educacional, na estrutura das escolas e na formação inicial e continuada de professores para melhorar o desempenho docente e, conseqüentemente, do domínio da escrita pelos estudantes.

Nessa luta, que não pode parar, é essencial reconhecer e contextualizar historicamente essas transformações visando ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes voltadas ao ensino da escrita na Educação Básica. Novas abordagens e tecnologias podem ser exploradas para promover um ensino mais dinâmico e eficiente, levando em consideração o legado histórico dessas transformações, tais como as possibilidades teórico-práticas suscitadas entre educadores e pesquisadores vinculado à Teoria Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

ALVES, Clarice Vaz Peres. **A Escrita no Contexto Acadêmico**: Uma Abordagem a partir das Ideias de L. S. Vygotsky. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina curricular Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v11n34/v11n34a14.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. Educação Brasileira: Do Ensino Jesuítico As Aulas

Régias. *Colloquium Humanarum*, v. 14, n. Especial, p. 301-307, jul./dez. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

CARDOSO, Teresa Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. *In*: STEPHONOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 1, Séculos XVI–XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p.179-191.

CASTRO, Rafael Fonseca de. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância**: uma intervenção Histórico-Cultural. 2014. Tese (Doutorado Em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

CASTRO, Rafael Fonseca de. Intervenções Pedagógicas: formação pela pesquisa de Sul a Norte do Brasil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 01-16, 2021.

CASTRO, Rafael Fonseca de. Possibilidades de utilização pedagógica do conceito de consciência de Vygotsky no Brasil: uma revisão sistemática em pesquisas *Stricto Sensu*. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2021.

CONTRI, Andréia Mainardi *et al.* Considerações históricas e metodológicas sobre o ensino de língua portuguesa. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 17., 2015, Cruz Alta. **Anais...** Cruz Alta: UNICRUZ, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul., 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez., 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago., 2008.

DAMIANI, Magda Floriana; ALVES, Clarice; FRISON, Lourdes B. MACHADO, Rejane F. A escrita acadêmica: análise e intervenção. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 249-271, 2011.

DAMIANI, Magda Floriana; CASTRO, Rafael Fonseca de; ROCHEFORD, Renato S.; PINHEIRO, Silvia; DARIZ, Marion R. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, n. 1, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

NASCIMENTO, Maria Célia do; ARAÚJO, Denise Lino de. De que Escrita estamos falando? Concepção de Escrita na BNCC. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19111>. Acesso em: 10 ago. 2022.

RODRIGUES, Francisco. **História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal**. Tomo I, Volume I. Porto: Apostolado da Imprensa, 1931.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. *In*: AZAMBUJA, Jorcelina Q. de. **O ensino de língua portuguesa para o 2º Grau**. v. 2. Uberlândia: UFU, 1996. p. 107-156.

SCHMITT, Rosana Maria; PINTON, Francieli Matzenbacher. Fundamentos pedagógicos de Língua Portuguesa na BNCC: uma análise crítica de discursos. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 394-413, mai./ago., 2021.

SERENELLINI, Mario. O nascimento das universidades: as formas corporativas medievais da organização cultural. *In*: **100 eventos que abalaram o mundo**: Volume I. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978. p. 209-215.

STANGUE, Rosemeri K. **A Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural**: uma intervenção com Acadêmicos de Pedagogia de Ariquemes (RO). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. Algumas Considerações sobre *Ratio Studiorum* e a Organização da Educação nos Colégios Jesuíticos. **Anais do... SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSOS CIVILIZADORES: CIVILIDADE, FRONTEIRAS E DIVERSIDADE**, 14., 2012, Dourados: UFGD, 2012.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educar em Revista, Curitiba**, n. 18, p. 157-182, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas Tomo I** (La consciencia como problema de la psicología del comportamiento). Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas Tomo III** (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores). Madri: Visor, 1995.

NOTAS:

¹ Mais informações sobre os trabalhos do grupo em sua página institucional: <http://histcult.unir.br>.

² Embora a palavra *ratio* pertença ao gênero feminino na língua latina (normativa), adotaremos o

masculino, considerando a tradução como “o” manual.

³ Utilizamos intencionalmente a palavra “aluno”, cientes da sua conotação pejorativa de sua concepção no latim: “aquele desprovido de luz”.

⁴ Estudante que assumia o papel de supervisor de outros fora da classe e até mesmo de ajudante do professor durante as aulas.

⁵ Agrupamento de dez alunos, assim organizados para melhor assistência e monitoramento.

⁶ Conceito estruturalista de Saussure.



Este conteúdo está licenciado sob uma [Licença Creative Commons BY-NC-AS 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)