

## **LÍNGUA-LEITURA: PEDAÇOS DE UM ENSINO INTEIRO**

José Everaldo **NOGUEIRA JÚNIOR**<sup>1</sup>

Doutor em Língua Portuguesa

Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

**RESUMO:** este artigo trata da relação entre ensino de língua e ensino de leitura e procura situar historicamente as origens da cisão que até hoje persiste na maioria das escolas brasileiras, o que se vê, sobretudo, na organização dos materiais didáticos. Apoiar-se em dados relativos à história remota e contemporânea para afirmar que não se concebe mais a possibilidade de um material que desconsidere as novas características da sociedade, em geral, e dos sujeitos da escola, em particular.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua. Leitura. Ensino. Material didático.

O presente artigo assume como tema a relação entre ensino de língua e ensino de leitura, uma questão que atravessa gerações há décadas e, embora pareça caminhar para unanimidade no sentido de serem entendidas como duas práticas indissociáveis, não é o que se vê. Por incrível que pareça, ainda há muito que se trabalhar nesta discussão. Passam-se os tempos, mudam-se as vontades – como disse o poeta – e as questões ainda continuam merecendo reflexão.

As diferenças de visão de mundo e de prática social que caracterizam as gerações produzem reflexos também no modo como são ensinadas a língua e a leitura. Muito provavelmente, o modo de ser desta nova geração irá provocar a necessária união entre esses dois objetos como objetos de ensino. Por essa razão, o objetivo maior deste artigo é justamente propor a necessária relação simbiótica entre essas duas áreas de ensino, como foco, sobretudo no Ensino Médio.

Não há sombra de dúvida de que o natural nesta vida é a mudança. Tudo que está vivo é suscetível à mudança. Tudo que existe é passível de mudança. Não hesitaria em dizer que até os mortos sofrem mudança, uma vez que os corpos sofrem a ação dos muitos micro-organismos. É assim no mundo natural, e também o é no mundo cultural – que envolve especialmente o espaço em que muitas culturas se encontram: a escola e seu cotidiano.

---

<sup>1</sup> Endereços eletrônicos: everaldonogueira68@gmail.com    jenj@uol.com.br

Desde o início do ensino de língua no Brasil, já no século XVI, via-se uma educação com algum senão a ser apontado por nossos olhares desfocados pelos séculos que nos separam daquela época. Primeiramente, porque se tratava de uma educação que privilegiava um grupo significativamente minoritário, isto é, os filhos de famílias abastadas. Além disso, o ensino de língua propriamente dito se voltava para a alfabetização na primeira fase e, uma vez alfabetizada, a criança não aprendia a língua portuguesa, mas a latina. Aprendia-se a base da língua tendo em vista o domínio do Latim, juntamente com o aprendizado da Retórica.

Esse foi o tipo de estudo praticado pelos jesuítas no Brasil até meados do século XVIII, quando vigorou nestas terras uma língua de intercurso, conhecida como Língua Geral, por meio da qual se comunicavam os que aqui viviam. Índios, brancos e negros, depois de muito tempo de convívio, passaram a interagir por meio desta língua, que guardava um pouco de cada uma de suas origens.

Dessa forma, o Tupi – tronco de centenas de línguas indígenas – diante do Português – que àquela época já tinha suas muitas variedades de realização –, e o Banto – um dos muitos dialetos africanos que os negros trouxeram para essas terras, tinha bastante de suas características (ora fonético-fonológicas, ora morfológicas ora sintático-semânticas) marcadas na língua de intercurso, a Língua Geral.

Por essa razão, diz-se que no Brasil viveu-se um bilinguismo – o Português e a Língua Geral – até a vinda do Marquês de Pombal, com a missão de organizar, principalmente, o ensino da língua portuguesa no Brasil. Proibiu, então, o uso da Língua Geral em todo o território brasileiro. As proibições se estenderam também aos jesuítas e à sua forma de ensino.

Do ponto de vista literário, duas informações bastante significativas em relação ao ensino de língua no Brasil. Evidentemente com o fim do bilinguismo e a posterior obrigatoriedade da língua portuguesa no Brasil, houve um fortalecimento grande da expressão do Português. E isso, mais tarde, resultou justamente na publicação de *Prosopopeia*, de Bento Teixeira, ainda no século XVII. Essa epopeia tinha toda a feição portuguesa, tanto no sentido da temática quanto da própria expressão linguística. Isso porque, por um lado, a língua expressa nas páginas da *Prosopopeia* foi o Português de feição europeia e, por outro lado, imitava quase totalmente *Os Lusíadas* em seu aspecto formal, sobretudo, linguístico.

No século seguinte, quando o país tem um evento que mudará para sempre a sua história, as chances tanto linguísticas quanto de leitura também não refletiram o que a colônia poderia revelar do semblante brasileiro para a constituição do Português nessas terras de além do Atlântico. A vinda da Família Real para o Brasil, em decorrência dos movimentos napoleônicos pela Europa, causou uma verdadeira revolução na colônia.

Houve um chamado “embranquecimento” da população brasileira, dado o imenso número de portugueses que aqui desembarcaram com a Família Real. Naturalmente portadores de idiossincrasias linguísticas, coloriram a língua portuguesa trazida para estas terras e, em contato com as demais variedades do Português, bem como com o modo de se realizar o Português no Brasil, foi remodelando o que posteriormente se chamou de Português Brasileiro<sup>2</sup>.

Atendo-nos às questões linguísticas e de leitura, a presença Real portuguesa no Brasil também estimulou a expressão de um nacionalismo que se materializou em diversas formas, e, em especial, na leitura. É lícito lembrar que o movimento romântico no Brasil tinha todas as condições para realizar também um nacionalismo linguístico, e não só literário, como se tentou.

Assim como Bento Teixeira havia feito no século anterior, os fundadores do Romantismo também mantiveram prevaletentes as características portuguesas em seus escritos. Foi assim com Gonçalves de Magalhães; e, apesar da valorização da natureza brasileira, a língua em uso nos poemas de Gonçalves Dias, também (tome-se, seu emblemático “Canção do Exílio”). Até meados do século XIX, ainda não tínhamos uma questão linguística devidamente resolvida.

Em seu projeto mais audacioso, José de Alencar quis retratar o Brasil, inclusive em suas questões linguísticas. Em belíssimos livros tentou trazer a chamada “cor local” à cor portuguesa, sobretudo, em seus romances regionais. Assim também é que põe em contato índios e brancos (como em *Iracema* ou em *O Guarani*), caricaturando o indígena e o português, na esperança de mostrar as duas etnias devidamente unidas em um sonho maior, o da nacionalidade. Entretanto, o que se vê, do ponto de vista linguístico, é, por exemplo, um índio – como Peri – que fala um Português tão castiço quanto sua amada Ceci. De Português brasileiro mesmo, nada.

Em outra oportunidade de afirmação da nossa nacionalidade linguística e do ensino da língua materna, tivemos também no século XIX a escrita de Constituições.

---

<sup>2</sup> Acerca desta reflexão sobre o Português europeu e o chamado Português brasileiro, consulte-se NOGUEIRA Jr (2005).

Tanto na de 1824 quanto na de 1891, os então Estados Unidos do Brasil, têm em sua manifestação linguística um Português de feição certamente europeia, que não condizia com o que se falava em situações informais no território brasileiro. Estudo de Pagotto (1998) apresenta justamente esta característica do Português utilizado nos textos constitucionais brasileiros.

Não era de se esperar outra coisa, senão o privilégio desta modalidade da língua portuguesa nos colégios brasileiros que vieram a se formar no final século XIX. O Colégio Pedro II, por exemplo. Por certo, o Colégio não tinha uma imensidão de alunos nem o mesmo número de *campi* quando foi fundado em 1837. Hoje, como um dos mais tradicionais colégios do Brasil, o Pedro II conta com 13 mil alunos, que tomam 14 campi no Estado do Rio de Janeiro, bem como os diversos segmentos: Educação Infantil até o Ensino Médio, além de Educação de Jovens e Adultos.

No início de sua história, o ensino de leitura era dissociado do de língua, e ambos eram separados do ensino de redação. Nada a se criticar, na verdade, pois à época era mesmo esperado que se pensasse dessa forma e se ensinasse de igual modo, uma vez que essas três frentes eram vistas cada uma em sua especificidade, sem a devida aproximação entre elas. Assim é que havia o currículo de língua materna, de leitura, bem como de redação.

Não foi diferente com os demais colégios que viriam a se formar posteriormente à fundação do Pedro II, uma vez que, tomado como modelo pelas demais instituições de ensino, foi seguido em muito do que fazia, inclusive em seu currículo. Ora os escritores gramáticos de então também deixavam em suas gramáticas alguns espaços reservados para o ensino de gramática, de leitura e de redação.

Apesar de a Constituição Imperial de 1823 prever a instrução gratuita a todos os cidadãos, bem como a criação de colégios e universidades, os que ingressavam nessas instituições não eram aqueles que mais precisariam usufruir da educação pública. Dessa forma, eram os filhos de famílias abastadas que frequentavam o Pedro II.

De acordo com Fávero (1972, p. 72), o Colégio oferecia um currículo inicial com:

30 aulas na 1ª série (10 de filosofia, 10 de retórica; 3 de matemática; 2 de ciências físicas; 2 de história e 3 de astronomia)  
30 aulas na 2ª série (10 de filosofia; 10 de retórica e poética; 2 de história; 2 de ciências físicas; 6 de matemática)  
25 aulas na 3ª série (10 de latinidade; 5 de grego; 1 de inglês; 2 de ciências físicas e 5 de álgebra)

25 aulas na 4ª e 5ª séries (10 de latinidade; 5 de grego; 2 de francês; 2 de inglês; 2 de história natural e 2 de geometria)  
24 aulas na 6ª série (10 de latinidade; 3 de língua grega; 1 de língua francesa; 1 de aritmética; 1 de geografia e 2 de história)  
24 aulas na 7ª e 8ª séries (5 de gramática nacional; 5 de gramática latina; 5 de aritmética; 5 de geografia; 2 de desenho e 2 de música vocal)

É, no mínimo, curioso perceber que o ensino oferecido pelo Pedro II tinha em sua grade primeira um total de aulas destinadas ao estudo das línguas uma aparente desproporção, na medida em que há quase o dobro de aulas reservadas para Latim (50), em comparação com as aulas de gramática nacional (10), somadas às de inglês (5), francês (5) e 18 de grego. Uma formação que privilegia as letras clássicas e não as modernas. Historiadores de renome, como Fernando de Azevedo (1963) consideravam que a razão maior para este fato é o de que o Pedro II se voltava mesmo à preparação da elite, mais do que para a educação do povo.

Também é importante notar que sete anos depois de seu início, o Pedro II reformulou sua grade e, para o que nos importa aqui, não só reduziu as aulas de gramática à metade, como também as dividiu entre gramática nacional e gramática geral. Mas é numa outra reforma que ocorre o que mais nos interessa neste artigo. Por influência das reformas propostas pelo Marquês de Olinda, um decreto alterou o nome da disciplina: de gramática geral e nacional, passa a se chamar Português e, além disso, passa também a contar com um programa, que prevê recitação e exercícios ortográficos.

Vale o registro de Fávero (2002), segundo a qual, para a consecução dos objetivos deste programa, os livros sugeridos eram a *Gramática da Língua Portuguesa* (de Cirilo Dilermando da Silveira); *Sinônimos* (de Fr. Francisco de S. Luís); *Biblioteca Juvenil* (de Baker); *Cartas Seletas* (de Pe. Antônio Vieira), além de *Poesias Escolhidas* (de Pe. Caldas).

Não há a menor sombra de dúvidas sobre o fato de que a indicação de livros a serem trabalhados representou mesmo um grande avanço no ensino da língua. Foram vários e significativos gramáticos que povoaram as escolas primárias e secundárias da segunda metade do século XIX, entre eles muitos foram professores no Pedro II. Nomes como João Ribeiro, Ernesto Carneiro Ribeiro e Julio Ribeiro.

A semelhança do sobrenome dos três gramáticos acima citados não se vê totalmente espelhada na postura diante da língua que cada um assumia, uma vez que este último tentou inserir em sua gramática usos de linguagem que considerava ser mais

próprios à língua utilizada no Brasil e, a seu ver, divergente do uso português. Todavia, a despeito desta semelhança, é fato que todos eles estavam em busca do que se acreditava ser uma gramática à época: um conjunto de elementos e suas regras voltadas para o bem falar e para o bem escrever. Desse ponto de vista, a gramática seria uma forma de modelar a fala e a escrita.

Para tanto, e este é um ponto importante para esta reflexão, quando esses gramáticos renomadíssimos utilizavam os livros de literatura indicados para o programa dos cursos (como as Cartas de Pe. Antônio Vieira, por exemplo), visavam ao chancelamento de certos usos prescritivos da língua. Dessa forma, em sua maioria, os textos lidos serviam aos propósitos de validação e inculcação de um modelo de bem falar e de bem escrever, fundando, portanto, nos “bons autores”.

Tanto João Ribeiro quanto Ernesto Ribeiro Carneiro e Julio Ribeiro produzem seus textos no final do século XIX e têm, sobretudo, este último, um longo uso nas escolas brasileiras. Dessa forma, atravessam de um século a outro e vão influenciar os escritores meados do século XX. Eduardo Carlos Pereira (1954), por exemplo, cita textualmente Julio Ribeiro como aquele que mudou a direção dos estudos gramaticais e afirma que vai seguir sua linha, produzindo uma gramática que dê conta de conhecimentos históricos e descritivos.

No prólogo à sua gramática, Eduardo Carlos Pereira (1954, p. 9) afirma que vai seguir três princípios, a saber: *a) a fixação fácil da regra pelo frisante e agradável do exemplo; b) o enriquecimento do espírito da mocidade com o legado venerável da boa e velha linguagem contida nos prolóquios populares; c) a influência salutar dos princípios morais, que eles contêm.* E complementa afirmando que se valeu de autores desse porte a fim de poder abonar amplamente a doutrina exposta com a citação de numerosos textos de escritores abalizados.

Aí está uma interessante descoberta da razão da leitura feita nos estudos de língua portuguesa: ela vinha para servir de modelização, isto é, para atuar como modelo do que seria considerado “boa linguagem”. Independentemente de ter um viés histórico e/ou descritivo, tais gramáticas deixam transparecer forte intenção prescritiva, no sentido de validar usos de linguagem que figuram nas páginas dos escritores tidos como clássicos e, portanto, como modelos a serem seguidos.

Outro representante muito significativo dos estudos da língua na primeira metade do século XX foi Napoleão Mendes de Almeida (1943). Sua gramática é tão

emblemática, que até os dias atuais é cobrada como parâmetro para concursos e exames gerais. Tanto é que ela já beira à sua 50ª edição e já vendeu mais de 640 mil exemplares. É conhecida a postura radical de Almeida em relação à valorização daquilo que divergisse da norma culta prescrita nos gramáticos que o antecederam. Para ele, segundo se lê no prefácio à primeira edição (1943, p. 14), *gramática é a reunião ou exposição metódica de fatos de uma língua..., isto é, é o conjunto de todas as normas para seu perfeito uso.*

Como ele estava ligado ao considerado perfeito uso, não só as variantes brasileiras da língua portuguesa eram uma espécie de *confissão nojenta de ignorância do idioma pátrio, recurso vergonhoso de homens de cultura falsa e falso patriotismo* (idem, 14), como também a leitura em sua obra é ponto de apoio para a sustentação de modelos daquilo que considera o “perfeito uso” da língua. No entanto, o ensino da língua, baseado nessas gramáticas, tendia a uma prática docente voltada para a fixação de normas e para classificação de ordem fonética, morfológica, sintática ou semântica.

Houve gramáticos com visão mais moderada em relação ao ensino de língua. Na década de 1960, período pós-NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), há interessante produção de material voltado para ensino da língua. Entre eles, o de Celso Pedro Luft, no qual já se mostra alguma reação ao ensino da língua pela língua. Na segunda edição da Gramática Resumida (1963), o autor deixa clara sua posição em relação ao modo como tem se realizado o ensino de português no Brasil,

um país em que tanto se tem abusado das “análises lógicas”; onde a análise se tem tornado verdadeira especialização esotérica, temível cavalo-de-batalha didático, meio universal de aquilatar conhecimentos de vernáculo. Não há exame ou concurso sem esses métodos verdadeiramente charadísticos e aleatórios de apurar se o candidato sabe Português, isto é se sabe desfechar nomes e termos. Cogita-se de verificar se o cidadão sabe análise, pouco interessando ver se conhece e domina eficientemente o idioma.

No ensino, perde-se em sutilezas e bizantinices de gramática um tempo que se devia ganhar na leitura formativa, composição e análise literária. Já é tempo de abandonar um vezo tão anacrônico. Está na hora de ensinar a língua, em vez de amontoar termos e regras inúteis. Existe aí uma coleção de clássicos (Nossos Clássicos – Ed. Agir), em pequenas antologias, que pode ser o ponto de partida para um verdadeiro estudo da língua – o estudo pelos textos; ponto de partida para uma nova análise (nova entre nós): a *análise literária*. Análise

fecunda e formativa, que leva à meditação, à cultura, à criação, e não a ladainhas estéreis de nomes, teorias e memorizações. (Cf. p. 166)

Já em plena década de 1960, observa-se a preocupação com o ensino de língua que era voltado predominantemente para o domínio e a recitação da nomenclatura e das regras gramaticais, por meio de métodos que Luft chama de “charadísticos” que querem levar à verificação sobre se o aluno sabe ou não os nomes e os termos da língua.

A postura de Luft está ligada ao que ele próprio pregava: a escola deveria ensinar a língua e não a gramática. O sumário da Gramática resumida não diz muito do seu pensamento acerca do ensino de língua e de leitura. Provavelmente por isso mesmo ele chama este sumário de “índice estrutural”, cuja finalidade era ser um material que desse suporte para os postulados da Nomenclatura Gramatical Brasileira, NGB. No entanto, é a leitura do prefácio que vai esclarecer a postura de Luft<sup>3</sup>, para quem “conhecer a língua é saber usá-la com justeza e elegância, e não analisá-la ou decorar regras fantasitas” (Prefácio, XV).

Também no interior dos anos 1960, vale destacar trabalhos como o de Walter Wey. É muito importante frisar, para as nossas pretensões neste artigo, o quanto este autor fez de uso significativo de leitura em seu curso de ensino de língua.

Nogueira Junior e Bastos (2014) destacam que o trabalho com leitura feito por Walter Wey suplanta a simples utilização de textos literários com fins gramaticais que visem ao trabalho com a ratificação da norma culta e da nomenclatura gramatical. Primeiramente, o fato de ele atribuir à gramática e à filologia o papel de ancilares no processo de leitura e de interpretação. Se isso aparece de modo quase imperceptível na apresentação do programa, não se pode dizer o mesmo do modo como aparece na seção intitulada “Algumas normas para análise literária”, na qual o autor afirma claramente, e diversas vezes, sobre a importância da análise do vocabulário em seus matizes de sentido (o que pode ser alcançado por procedimentos filológicos, por exemplo); observação dos intensificadores (advérbios, figuras); percepção da intenção no uso, por

---

<sup>3</sup> É possível afirmar que o ensino de língua sempre foi uma preocupação constante na vida pessoal e profissional de Luft. Considerações suas a esse respeito são percebidas o longo de sua fecunda obra, como ilustra o trecho: “O que me preocupa profundamente é a maneira de se ensinar a língua materna, as noções falsas de língua e gramática (...), a postura opressora e repressiva e alienante desse ensino, como em geral de todo o nosso ensino em qualquer nível e disciplina (...)”. (LUFT, 1985)

exemplo, de diminutivos, de artigos e adjetivos, de verbos e conjunções. O Autor sugere até que se analisem as “transgressões voluntárias às leis gramaticais”

Vê-se em seu trabalho uma abordagem diferenciada do ensino de língua portuguesa, na medida em que, por um lado, não deixa de justificar as regras gramaticais com trechos de autores consagrados, mas também por outro lado, insiste em oferecer ao aluno uma grande quantidade de textos que servem também para ampliar o repertório cultural dos estudantes.

Outro trabalho que segue nesta linha da valorização do ensino da leitura ao lado de língua é o de Walter Cretella Jr (1961), que, diferentemente dos demais autores citados, produziu obra voltada especificamente para o ensino técnico. Este autor tem a preocupação de elaborar um curso para todo o Colegial Técnico, dividido em três livros, de modo que, em cada um deles, o aluno possa ter uma efetiva valorização da cultura nacional, além de uma visão panorâmica dos principais autores brasileiros e portugueses, bem como de temas ligados à formação técnica, como economia e finanças. Destaca-se também nesta obra um trabalho regular com a produção de sentidos e com enriquecimento vocabular.

Nogueira Junior e Casagrande destacam que o trabalho de Cretella Jr não é significativo apenas no âmbito da leitura, mas o amplia também para a própria abordagem do ensino da língua, que apresenta uma abordagem morfossintática. Soma-se a isso, o bom trabalho com a produção de textos: não se restringe ao que se ensinava até há pouco tempo em nossas escolas. Ele supera o tripé *narração, descrição, dissertação*.

Suas propostas estão direcionadas ao que os alunos do colegial técnico efetivamente viriam a produzir (cartas comerciais, cobranças, consultas, requerimentos, propagandas, entre outros). Quando faziam dissertações, por exemplo, os alunos eram levados a abordar os temas ligados à economia e à política vigentes, às finanças, ao direito – entre outros. E, como se não bastasse, o autor também propõe uma série de atividades de produção de textos orais.

Vê-se no trabalho de Cretella uma extrapolação do que até então se fazia no ensino de língua: tanto o ensino quanto em seu registro caracteristicamente fragmentados. Com ele extrapola-se a leitura como fonte validadora de usos de linguagem abonados, exemplares e, portanto, recomendados nos compêndios

gramaticais. Com ele também é extrapolada a noção de produção de textos em grandes e genéricos módulos, separados em narração, descrição e dissertação.

Embora fosse de se esperar que a superação se desse de maneira definitiva, não foi o que aconteceu. Os anos 70 e 80 reforçaram o que já era, de certa forma, padronizado, de modo que não só o trabalho com textos voltou a ser centrado naquelas três grandes “frentes” acima referidas, como também o trabalho com a língua propriamente dita – ou com a gramática, como se dizia – passou a ter uma atenção menor.

Por certo, trata-se de uma época em que os exames vestibulares passam a ditar o conteúdo a ser ensinado nas escolas. Tal é sua importância, que mereceu pesquisa a respeito da escrita dos candidatos (cf. ROCCO, 1981). Mas não era apenas sobre a escrita a influência dos vestibulares, uma vez que seu direcionamento também se fazia presente na leitura, já que selecionava uma dezena de obras cuja leitura seria objeto de avaliação. Não por acaso, essas obras representavam aquilo que se esperava em termos de uso linguístico e, por essa razão, os autores eram exemplares do “bom uso”, da norma chamada culta.

Entre os anos 80 e 90, obras como a de Bechara (1985) e a de Geraldini (1999) começaram a fazer eco contrário à tendência de ensino fragmentado. A primeira, com sugestivo título “Ensino de Gramática. Opressão? Liberdade?”, trazia princípios sobre os quais se poderia afirmar quando o ensino de língua se caracterizaria como reducionista ou amplificador das capacidades de linguagem do usuário. Já a segunda, sem se limitar à questão da norma linguística, propõe um ensino integrado dos quatro principais eixos do ensino da língua: fala, escuta, escrita e leitura.

Tão esclarecedoras foram essas obras, que suas propostas viriam a se reforçar ao longo dos anos. Aliadas às proposições que renovavam o estudo da Linguística – sobretudo com a forte inserção dos estudos de Bakhtin sobre os gêneros do discurso – foram acatadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final da década de 1990.

Nos PCNs, a unidade de estudo da língua portuguesa é o texto. Para o texto confluem não apenas as dimensões intra e extratextuais, como também os eixos da oralidade (fala e escuta), da leitura, da escrita, bem como da análise e reflexão sobre a língua. Dessa forma, se, por um lado, a produção e escuta de textos orais e escritos fica diretamente associada à leitura, por outro, a seleção dos conteúdos de língua a ensinar

ficam atrelados aos gêneros de discurso abordados. Estes, por sua vez, vêm em função do desenvolvimento ou aprimoramento de uma prática de linguagem específica, a qual extrapola a dimensão linguística e se espalha no âmbito sócio-discursivo.

Naturalmente, esta visão integrada e integradora do ensino da língua, que se deveria fazer por meio da estratégia “uso-reflexão-uso” – proposta nos PCNs e já anunciada por Geraldí (*op.cit.*) – poderia ser absorvida diretamente pelos manuais de ensino da língua portuguesa. No entanto, não se deu assim de forma tão imediata, seja pela dificuldade do mercado editorial em produzir material, seja pelo grau de resistência apresentado pelos usuários finais dos livros didáticos: os professores.

Um dos materiais didáticos pioneiros foi o de Cereja (1998), cujo título já remetia à proposta metodológica da abordagem do ensino da língua: “Gramática: texto, reflexão, uso”, uma coleção que abrangia o que corresponde hoje ao Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), além de outro que saiu no ano seguinte (1999), voltado para Ensino Médio: “Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação”.

Embora seus livros anteriores já trouxessem uma abordagem do ensino da língua tomando como base não apenas textos representativos da norma culta, é nesses últimos referidos livros que o autor reforça esta tendência e aplica a metodologia reflexiva, que leva o aluno a perceber a língua por meio de práticas sociais, nas quais estão inseridos gêneros orais e escritos, os quais, por sua vez, direcionariam o conteúdo a ser ensinado. É fato que a sequência dos assuntos ainda segue um pouco a proposta tradicionalmente, mas sua abordagem deságua sempre em uma observação da língua em uso, o que abrange também as dimensões semântica e interativa.

Dessa forma, muda-se o foco também do trabalho com leitura, na medida em que a abordagem semântica e interativa solicita ao aluno habilidades leitoras que vão para além da simples localização de informação, que sempre foi predominante em materiais didáticos ao longo dos anos. Isso, por certo, foi alavancado também pelos dados trazidos pelo Instituto Paulo Montenegro sobre os índices de alfabetismo no Brasil.

Desde o início deste século, os dados colhidos vêm acompanhados de farta análise e de amplo material teórico que orienta, inclusive, sobre as habilidades mais características de cada faixa: alfabetismo rudimentar, básico e pleno – que dão parâmetro também para entender tanto o analfabetismo quanto o alfabetismo funcional. Assustador, por sinal, o número obtido pelas pesquisas, sobretudo, porque dão conta de

que em torno de 75% dos brasileiros em idade escolar estão no quadro do alfabetismo funcional, isto é, dominam apenas as habilidades mais básicas de leitura – tão presentes nos manuais de ensino da língua em vigor até as décadas finais do século passado.

Agora, na segunda metade do século, os números de alfabetismo funcional não recuaram muito em relação aos primeiros dados, de 2001. Fato é que não se trata de uma tarefa de pouca monta, razão pela qual os avanços obtidos, ainda que tímidos, devam ser comemorados. A título de relação, vale dizer que a dificuldade em Matemática é igualmente preocupante, pois a porcentagem dos brasileiros que não dominam eficientemente as operações matemáticas está uma pouco acima dos 75%.

Isso faz com que, assim como sempre deve ser, atualmente devamos ter preocupação constante com a qualidade leitora na formação dos alunos. De tal sorte que possam desenvolver competência leitora que os capacite a ler, ouvir e produzir textos orais e escritos com o devido registro de linguagem. Em muitos casos, essa formação vai passar em significativa medida pelo material utilizado em sala de aula no ensino da língua. Não se pode negar também que passa obrigatoriamente pela ação docente.

Esbarramos em um problema típico relacionado à formação do professor. Há casos em que materiais muito bons são produzidos e que, a despeito de sua inquestionável qualidade, perde-se nas práticas docentes cotidianas. Isso se dá, em grande parte, pelas condições de formação do professor que nem sempre reúne condições para compreender o arcabouço teórico subjacente ao material ou condições para fazer a devida aplicação das propostas presentes no material.

Como se não bastasse a formação deficitária de muitos professores de língua materna e também as condições de trabalho que enfrentam, ocorre atualmente uma significativa baixa na procura pelos cursos que formam professores de língua materna. Em muitas universidades, tais cursos estão fadados ao fechamento, não só pela precariedade da formação inicial e pelas condições conhecidas de trabalho, mas também pelo pouco grau de atratividade e pela compensação financeira, que é pequena.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ligado ao Ministério da Educação e Cultura, revela queda importante na procura pelos cursos de licenciatura. Cursos como de Geografia, Física, Química, História e outros têm sofrido grande queda no número de matrículas nas universidades, mas nenhum

deles tem tanta perda como o curso de Letras<sup>4</sup>. Já era assim há 7 anos e não tem sido muito motivadores os dados recentes a esse respeito.

Pesquisa realizada por José Marcelino Rezende Pinto, recentemente publicada pela Universidade de São Paulo e divulgada no jornal O Estado de São Paulo<sup>5</sup>, dá conta de que além do problema da redução de procura dos alunos pelos cursos de licenciatura, faltam profissionais interessados em preencher as vagas destinadas ao exercício da docência. Apesar de a evasão nos cursos de formação de professores ultrapassar 30%, a pesquisa mostra que ainda não faltam profissionais, quantitativamente falando (já que o número de profissionais formado é três vezes maior que o da demanda na educação básica – segundo a referida pesquisa. Cruzando dados que abrangem o período de 1990 a 2010, o pesquisador revela que o que falta são profissionais interessados em ocupar as vagas destinadas ao exercício da docência.

Por conta disso mesmo, ainda segundo a pesquisa, faltam professores em muitas áreas, mas a mais crítica nesse sentido é a área de Português, na qual – tomando apenas o Estado de São Paulo – faltam mais de 7000 profissionais para acompanhar os alunos em sua formação básica. Mais estarrecedor ainda é o fato de que, de 1990 a 2010, o número de professores formados em Língua Portuguesa caiu de 325.000 para 131.000. Em outras palavras, há uma queda significativa na formação de professores e isso se soma à qualidade da formação deles para o exercício da docência no ensino de língua materna – seja de modo autônomo ou como apoio, em grande parte, nos materiais didáticos.

Desta forma, além de se produzirem materiais que deem conta dessas novas características da formação do professor de língua materna, urge que se promovam materiais que trabalhem integradamente o ensino da língua e o de leitura – sem perder de vista, naturalmente, o ensino de produção de textos orais e escritos. A produção desses materiais vai encontrar um desafio gigantesco, seja pela já constatada baixa qualidade de leitura em que se encontram 75% dos estudantes, seja pela baixa qualidade da formação dos professores.

Nesse sentido, não bastará produzir material que faça como fizeram os primeiros que foram utilizados no Imperial Colégio Pedro II. Também não será suficiente que sejam como os que frequentaram o ensino técnico pela autoria de Walter Cretella. Os

---

<sup>4</sup> <http://www2.uol.com.br/debate/1455/cidade/cidade21.htm> (acesso em 07/09/2014).

<sup>5</sup> <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisa-mostra-que-nao-falta-professor-mas-interesse-de-seguir-a-carreira,1552687> (acesso em 31/08/2014).

tempos são outros; o público é completamente outro, isto é, os sujeitos são outros – tanto a figura do aluno, quanto a figura do professor, bem como a figura da própria escola; as necessidades sociais são outras; as práticas sociais de linguagem são outras – e as tecnologias, por um lado, refletem isso e, por outro, promovem isso.

As relações sociais que vemos hoje são marcadas por um forte teor de competitividade, sobretudo, nas relações trabalhistas, nas quais – diferentemente do que era no século XIX – se valoriza não o especialista, mas, sobretudo, o profissional que consegue trafegar por diversas áreas e que seja útil em muitas operações. Trata-se de um período de efemeridades, não só nas relações, mas também no próprio modo de lidar com instrumentos de toda natureza. De modo que a durabilidade das coisas, em geral, é pequena em relação ao que havia há dois séculos. Literalmente, os tempos são outros, pois tudo não só é mais rápido, como também existe por um tempo menor.

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, diria Camões em seu imortal soneto. O público para o qual se volta o material a ser produzido para o ensino de língua e de leitura não é mais um público que se atenha a atividades longas, demoradas e que requeiram grandes e aprofundadas reflexões. Também não é um público que afeiçoado a textos antigos. E “antigos” para este público não diz respeito a séculos passados. Uma década já é algo considerado ultrapassado. A experiência com alunos de educação básica comprova que renomados artistas da MPB (Chico, Caetano, Gil...), que brilharam nos meados do século XX até o seu final, já são considerados antigos.

Este público, falando de modo geral e considerando a maioria da população brasileira, não tem as capacidades leitoras tão bem desenvolvidas que tinham os leitores do século XIX. Naquele tempo, os leitores eram oriundos de famílias abastadas e podiam ter acesso amplo à educação formal e informal (como professores particulares e cursos gerais). A grande massa ficava à margem, razão pela qual, o número de analfabetos era elevadíssimo. Diminuiu progressivamente, embora pouco, no século XX, e hoje ainda há 75% de analfabetos funcionais.

Não só o aluno tem perfil diferente, como também o professor o tem. A despeito de haver um número muito superior de professores, em relação ao XIX e mesmo ao XX, não significa necessariamente que a qualidade da formação dos professores seja superior. Com o devido cuidado para não fazer generalizações indevidas, é preciso destacar que no final do século XX, havia uma crise instalada no processo de formação de professor no Brasil, conforme se vê em:

Dispersa no meio de tantas outras, a habilitação ao magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: se antes de 1971 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas, sem conteúdo científico, ao mesmo tempo em que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ler, escrever e calcular. (CENAFOR, 1986, p. 25)

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB 9394/96), ficou estabelecido que a formação de profissional para atuar nas séries iniciais deveria ser feita em curso superior. A proliferação da oferta de cursos (em sua imensa maioria oferecidos em instituições de cunho particular<sup>6</sup>) que marcou os finais do século XX numa tentativa de suprir a demanda de mercado acabou gerando um efeito não inteiramente favorável, uma vez que a qualidade ainda continuava comprometida. De acordo com Tanuri<sup>7</sup> experiências, como a de Institutos Superiores de Formação de Professor, vêm sendo feitas “como reflexo das preocupações pertinentes à melhoria na qualidade da formação e como tendência cada vez mais destacada de elevar essa formação ao nível superior”.

Por extensão dessas mudanças no perfil da sociedade em geral e dos sujeitos do ensino de língua materna, as próprias instituições de ensino foram se ajustando ao novo modo de a sociedade se relacionar. Dessa forma, a escola foi progressivamente assumindo novos papéis.

Não é novidade para ninguém o fato de as famílias hoje terem uma nova organização, diferente da que apresentava há apenas algumas décadas. Segundo o Censo IBGE de 2010, dos 57.000.000 de lares brasileiros, em 66,2% há famílias nucleares (pai, mãe e filhos); em 12,2% homens ou mulheres moram sozinhos; há também grande número de mulheres que moram com os filhos, sem marido; e um número menor de homens que vivem com os filhos, sem esposa. Dos lares brasileiros, 61,3% são

---

<sup>6</sup> Cf. BRASIL (1997), o número de faculdades de Pedagogia no Brasil no final do século XX era de 337. Dessas faculdades, 239 eram de iniciativa privada.

<sup>7</sup> TANURI, Leonor Maria. *História da formação do professor*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em 10/09/2014.

chefiados por homens; 38,7%, por mulheres. Isso revela crescente número de mulheres no mercado de trabalho, competindo diretamente pelas vagas tradicionalmente ocupadas por homens (apesar das diferenças salariais relativas ao gênero).

Esta nova organização familiar, marcada fortemente pelo trabalho constante e muitas vezes excessivo em termos de tempo, acabou transferindo para a escola, ainda que indiretamente, papéis que eram destinados à família e a outras instituições sociais. Não é incomum a escola abrigar atividades culturais como cursos de língua, esportes variados, teatro, cinema e tantos outros, que acabam ofertando aos alunos atividades “culturais” que normalmente eram proporcionadas pelos pais. O papel da escola não é mais apenas o da produção de conhecimento formal.

Por extensão, muda também a figura do professor, uma vez que este, nem de longe, é mais aquele que responde por tudo de sua área, e só. Além disso, sua atuação muitas vezes se expande para a de um profissional fazendo as vezes de psicólogo, psicopedagogo; ou mesmo as vezes de um amigo próximo ou parente que assume o papel de ouvir confissões, aconselhar e acolher os alunos em suas dificuldades.

No geral, as práticas sociais mudaram e são marcadas pela liquidez de que falou Bauman (2003). Essa liquidez está em praticamente todas as relações, na fluidez, na efemeridade, na multiplicidade, na velocidade das coisas, na sua fragmentação, na não demarcação de fronteiras e limites, enfim, numa série de características que adentram a escola e a convivência estabelecida nela.

Toda essa mudança social, tão incrivelmente ampla, se vê representada ou refletida, influenciada e influenciando o intenso convívio das pessoas hoje com a rede mundial de computadores, a internet. Desde o final dos anos 80, fazendo-se presente em todos os setores da sociedade, migrando cada vez mais para o âmbito individual e mesclando cada vez mais as instâncias (pública e privada, pessoal e profissional, nacional e internacional, física e jurídica – entre outras tantas), a internet passou a, literalmente, integrar a vida das pessoas. Principalmente depois que seu acesso passou a se disponibilizado não apenas em computadores empresariais, mas também em equipamentos pessoais. Mais ainda, em aparelhos cada vez menores e mais potentes: nos notebooks aos smartphones.

Em obra recentemente publicada (CARR, 2011), tomamos conhecimento dos efeitos das tecnologias em geral sobre a vida das pessoas. Não apenas sobre o que executam socialmente em seu trabalho ou em seu estudo, mas em tudo o que diz

respeito à vida da pessoa. Soma-se a isso o fato de que grandes alterações vêm ocorrendo não só nas relações interpessoais (via redes sociais, por exemplo), mas também no próprio jeito de as pessoas se organizarem, de elas pensarem, de agirem, de reagirem. E mais – o que é mais importante para nossas pretensões com este artigo: a internet influi decisivamente nos modos de ler e de escrever.

De forma que essa mudança significativa no contexto social e escolar deve se refletir também nos materiais didáticos, como vimos propondo desde o início de nossa reflexão. Considerando que houve tantas mudanças na realidade social em geral, e escolar, em particular, urge que haja mudanças também na produção de material didático relacionado ao ensino de língua materna.

Primeiramente, não cabe mais um material que se volte apenas para o ensino da língua centrada nela mesma. Antes, faz-se necessário um material que não pense a língua como produto, fechado, acabado e centrado em si mesmo. É preciso que ele seja amplo, flexível e que entenda a língua como constituída e constituidora das práticas sociais, que se expressam nos discursos materializados em gêneros textuais, os quais são superficializados na codificação linguística que segue às normas do sistema e do contexto de produção.

O público que atua como sujeito no universo escolar – principalmente a própria escola, o professor, o aluno, a família – não tem mais as mesmas características que tinha há poucas décadas. Não só a escola passou a assumir para si uma série de responsabilidades que eram normalmente atribuídas à família e a outras instituições, como também o professor passou a agir não apenas como alguém que fazia mediação entre o aluno e a produção de conhecimento. Por outro lado, a família – como um dos organismos sociais, a célula primeira da sociedade – se constitui e se comporta de outra forma hoje, bem diferente do que era há 10, 20 ou 30 anos. Como parte da família, o aluno dedica mais tempo às atividades escolares do que às atividades que o envolveriam com seus pais – de modo que, dividido entre ambas as instituições que lhe cobram amadurecimento, vê-se fragilizado e menos amadurecido. Soma-se a isso o fato de estar enredado a todos os processos da rede mundial de computadores, à qual vai se amoldando no modo de ler, escrever, pensar e, por que não?, de ser.

Assim é que essas novas características sociais e pessoais não deixam de se refletir em todo o processo de ensino de língua materna, sobretudo, porque, do mesmo modo que a língua reflete as relações sociais – tanto em sua estrutura quanto em seu

funcionamento em gêneros e discursos nas mais diversas práticas sociais de linguagem – assim também as relações sociais são constituídas, organizadas e mantidas por meio da língua. Nesse sentido, reforça-se o fato de que a língua integra a vida por meio de enunciados concretos, conforme Bakhtin (2003).

Vivemos novos tempos. O mundo hoje parece caminhar para a rapidez, para a fragmentação, para a atenuação das fronteiras em todos os âmbitos, como características do aspecto “líquido” da pós-modernidade, de que tratou Bauman (2003). Logo, não faz sentido, primeiro, que o ensino de língua se dê separadamente em seus eixos – razão pela qual a língua oral e escrita, verbal e não verbal, deve ser ensinada com vistas à leitura (e escuta) de textos, tendo em vista a produção de textos, que vão se materializar em gêneros, os quais sustentarão discursos que estarão a serviço de práticas sociais. Disso decorre a segunda consideração: também não faz mais sentido que material didático para ensino de língua materna seja dissociado da vida real das pessoas.

A se admitir que as práticas sociais sejam o lugar onde a língua se manifesta em todos os seus matizes, faz-se absolutamente urgente que seu ensino esteja voltado para o desenvolvimento, para o aprimoramento das capacidades necessárias ao convívio social, de modo que as pessoas possam ter cada vez mais chances de obter sucesso em suas interações sociais nas mais diversas esferas de relacionamento de que fizerem parte.

### **Referências bibliográficas**

- ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa: curso único e completo*. São Paulo: Saraiva, 1943.
- AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BECHARA, E. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. MEC/SEF. *Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: Documento preliminar (DEZ.)* Brasília: MEC/SEF/ Departamento de Política da Educação fundamental/Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas, (1997).
- CARR, N. *Geração superficial: o que a internet está fazendo com nossos cérebros*. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- CENAFOR. A formação de professores. *Bimestre: revista do segundo grau*. MEC/INEP/CENAFOR, ano I, n. 1, 25-27, 1986.

CRETELLA JR, J. *Português para o curso técnico*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1961.

FAVERO, L. L. In: ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. (Orgs). *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas*. Campinas: Pontes, 2002.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

LUFT, C. P. *Gramática resumida*. Porto Alegre: Globo, 1963.

LUFT, C. P. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 1985.

NOGUEIRA JUNIOR, J. E. *Comicidade e língua portuguesa na primeira metade do século XIX no Brasil*. São Paulo: PUC-SP, 2005. Tese de Doutorado.

NOGUEIRA JUNIOR, J. E. e BASTOS, N. M. B.. Língua Portuguesa na década de 60: um manual didático no ensino colegial. In: BASTOS, N. M. B.; PALMA, D. V. *História entrelaçada 6: língua portuguesa na década de 60 – linguística, gramática e educação*. São Paulo: Lucerna, 2014.

PAGOTTO, E. Norma e condescendência: ciência e pureza. *Língua e Instrumentos Linguísticos* (2). Campinas/SP: Pontes, 1998.

PEREIRA, E. C. *Gramática expositiva*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

ROCCO, M. T. F. *Crise na linguagem: a redação vestibular*. Rio de Janeiro: Mestre Jou, 1981.

TANURI, L. M. *História da formação do professor*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05> (acesso em 10/09/2014)

WEY, V. *Língua Portuguesa – Primeira Série – Curso Colegial*. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1955.

WEY, V. *Língua Portuguesa – Segunda Série – Curso Colegial*. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1963.

WEY, V. *Língua Portuguesa – Terceira Série – Curso Colegial*. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1964.

**ABSTRACT:** *This paper discusses the connection between teaching language and reading, by historically situating the remaining division of these elements in most of the Brazilian schools, which can be noticed, mainly, in the organization of coursebooks. Based on remote and contemporary historical data, this article concludes that the existence of a material that does not consider the characteristics of society as a whole, and, particularly, the school students, is inconceivable.*

**KEYWORDS:** *Language. Reading. Teaching.*

**Envio: setembro/2014**

**Aceito para publicação: setembro/2014**