

A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS 50

*Caroline Mallmann Schneiders**

RESUMO:

No presente estudo, procuramos desenvolver algumas considerações acerca do ensino de língua nos anos 50. Para tanto, buscamos fazer um estudo sobre um capítulo, em específico, denominado “Aspectos do ensino da língua”, pertencente à obra **Introdução ao Estudo da Filologia Portuguesa**, 1ª edição, 1956, de Serafim da Silva Neto. O que nos interessa é a concepção de ensino de língua que permeia esse discurso científico que circulou no meio acadêmico de meados dos anos 50. Este recorte temporal foi delimitado por anteceder à institucionalização da Linguística enquanto disciplina no âmbito acadêmico, bem como por ser um período em que se tem um desprestígio do saber gramatical tradicional.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso Científico. Ensino. Linguística.

Considerações iniciais

Considerando a problemática em torno do ensino de língua portuguesa no/do Brasil, procuramos, no presente estudo, trazer à baila algumas considerações acerca do ensino de língua nos anos 50. Para tanto, buscamos fazer um estudo sobre um capítulo, em específico, denominado “Aspectos do ensino da língua”, pertencente à obra **Introdução ao Estudo da Filologia Portuguesa**, 1ª edição, 1956, de Serafim da Silva Neto. O que nos interessa é a concepção de ensino de língua que está sendo veiculada nesse discurso científico e nessa conjuntura referente ao meio acadêmico, visto que a obra em questão é considerada como um manual destinado a alunos dos cursos superiores em Letras (PENHA, 2002).

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Bolsista Reuni.

Nesse sentido, interessa-nos qual a concepção de ensino de língua portuguesa que se tinha nos cursos superiores em Letras, nos anos 50, período que antecede a inserção da institucionalização da Linguística enquanto disciplina no âmbito acadêmico, durante o qual se tem um desprestígio do saber gramatical tradicional (FARACO, 2008), acarretando, no final da década de 50, o estabelecimento da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Além disso, é importante destacar que, nessa época, começa uma série de transformações envolvendo o ensino como um todo e, em especial, o ensino de português. Estas modificações são tanto sociais quanto culturais, e uma das principais consequências será o início da democratização do ensino, o qual se intensifica nos anos 70 (SOARES, 2002).

Nessa esteira, inscrevemo-nos na perspectiva da História das Ideias Linguísticas (HIL), vinculando-a aos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, tal como se desenvolve hoje no Brasil. Para o desenvolvimento desse estudo, mobilizaremos, principalmente, a noção de “condições de produção”, pois os sentidos inscritos na materialidade discursiva possuem uma estrita relação com essa noção. As condições de produção remetem à exterioridade, ao contexto sócio-histórico e ideológico em que o sujeito se situa, sendo este lugar que possibilita ao sujeito uma determinada tomada de posição diante do seu discurso, produzindo determinados efeitos de sentidos.

Situando noções e as condições de produção dos anos 50

A partir da perspectiva discursiva, entendemos que o discurso, enquanto unidade de análise, é concebido como um objeto linguístico-histórico, uma vez que se constitui na relação entre o linguístico, através da língua, e a história, a qual aponta para o lugar sócio-histórico e ideológico em que o discurso se inscreve, significando. Essa relação está fortemente presente na constituição do discurso, visto que, nesta instância, se situa a intervenção do interdiscurso, bem como das condições de produção, fazendo com que o discurso seja afetado pela exterioridade (ORLANDI, 2004).

Com essa exterioridade constitutiva do discurso, podemos compreender que sentidos constituem a materialidade linguística. Conforme nos assinala Orlandi (2004,

p.70), “é porque a história se inscreve na língua que esta significa” e, ao se trabalhar com os sentidos do discurso, estaremos nos remetendo à noção de historicidade, a qual se articula à noção de história, pois é resultante da inscrição da história na língua. Segundo a autora, as noções de história e de historicidade são distintas, porém considera que há uma “ligação entre a história lá fora e a historicidade do texto (a trama de sentidos nele), mas ela não é nem direta, nem automática, nem causa e efeito, e nem se dá termo-a-termo” (p. 55).

Essa inscrição da história na língua articula-se, por sua vez, a uma determinada ideologia, indicando a posição que o sujeito toma frente ao seu dizer, pois, para a AD, os indivíduos só se constituem como sujeitos a partir da interpelação da ideologia. Ou seja, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2001a, p. 17). Assim, o sujeito, ao se inscrever em determinada ideologia, é afetado por ela e, por conseguinte, afeta o seu discurso.

De acordo com Orlandi (2005), os sentidos e os sujeitos se constituem concomitantemente, imbricam-se e apontam para a(s) posição(ões)-sujeito contida(s) no interior do discurso, a(s) qual(is) estarão em conformidade com o lugar sócio-histórico e ideológico em que o discurso foi constituído. Para essa autora, “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo por um processo que tem como fundamento a ideologia” (p.47).

Além dessa relação com a ideologia, o sujeito e os sentidos resultam também das condições de produção do discurso. Estas remetem à exterioridade, ao contexto sócio-histórico e ideológico que afetam o sujeito, sendo a partir deste lugar que o sujeito inscreve seu discurso numa determinada tomada de posição, produzindo um determinado efeito de sentido. Assim sendo, o discurso e seus efeitos de sentidos são dependentes das condições de produção. Segundo Petri (2004, p.157),

quando falamos de condição estamos nos referindo à circunstância, a algo que resulta de determinada “situação”, algo que não nos dá liberdade de escolha: a condição que se impõe e se aceita, ela está dada, essa é a sua propriedade essencial. A condição é anterior à produção, ela determina a constituição do produto, pois interfere no processo de produção.

Nesse sentido, podemos dizer que o discurso sofre uma determinação histórica, resultante da conjuntura que afeta as condições de produção do discurso. Considerando o recorte temporal para este trabalho, os anos 50 constitui-se um período em que se tem o início de mudanças no âmbito acadêmico e escolar. Estas mudanças, pensando no âmbito acadêmico, referem-se, sobretudo, ao início das discussões em torno da importância da Linguística nos estudos sobre a linguagem. É a partir dos anos 50 que a Linguística, no Brasil, começa a ganhar outro estatuto, marcando seu lugar junto aos estudos predominantes da época em questão. Estes se voltavam, principalmente, aos estudos históricos e filológicos, dando aos filólogos “o estatuto socioprofissional e científico que legitimava o trabalho dos pesquisadores dedicados à matéria linguística” (ALTMAN, 2004, p.69), legitimando, por exemplo, os estudos gramaticais, os quais visavam a uma língua padrão para o Brasil.

Os estudos em torno da língua no Brasil, desde o final do século XIX, tinham em vista um projeto de uma gramática brasileira do português, que se tornaria, portanto, um símbolo de nacionalidade, pois o que entraria em questão era a língua considerada nacional do Brasil. Esta gramática era reivindicada não só pelos gramáticos, mas também pelos filólogos filiados à gramática histórico-comparativa. Desse momento em diante, os gramáticos produziram um conhecimento da língua que foi sendo substituído aos poucos pelos estudos da Linguística (ORLANDI, 2001b).

É nos anos 50 que se acentua essa mudança/substituição, devido à importância que a Linguística ganha frente a essas perspectivas, enquanto um saber com caráter científico (ALTMAN, 2004). É também nesse período que a Nomenclatura Gramatical Brasileira começa a ser discutida e estabelecida, marcando, segundo Orlandi (2001b, p.36), “uma mudança fundamental na normalização da língua no Brasil”.

Melo (1971) nos assinala, a respeito do estabelecimento da NGB, que esta proposta já vinha sendo pensada há tempos por estudiosos, como gramáticos, filólogos e linguistas, interessados nas questões que envolvem a língua do Brasil. O que se reivindicava era uma revisão, simplificação e unificação da nomenclatura gramatical. Isto foi resultante da multiplicação de nomenclaturas gramaticais que surgiam, as quais

estavam em desacordo umas com as outras, acarretando em confusões diante das normas que deveriam ser utilizadas.

Segundo este autor, foram 20 anos depois da primeira Faculdade de Filosofia e Letras, em 1957, que se iniciou a discussão sobre essa proposta, a partir da nomeação de uma Comissão pelo Ministro da Educação e Cultura da época, Clóvis Salgado. Esta Comissão atendia aos pedidos do “magistério mais avisado”, sendo composta por cinco professores do Colégio Pedro II, os quais ficaram incumbidos de estudar e propor um “projeto de simplificação da nomenclatura gramatical brasileira para uso dos estabelecimentos de ensino e da literatura didática” (p.300).

Os professores nomeados pela Portaria nº 152 para essa tarefa foram: Antenor Nascentes, sendo eleito o presidente da Comissão, Clóvis Monteiro, Celso Cunha, Rocha Lima, como secretário e redator, e Cândido Jucá Filho. Desta Comissão, resultou a entrega, em 13 de agosto do mesmo ano, do Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira ao Ministro da Educação. Este anteprojeto foi avaliado e posto a receber críticas e sugestões. A partir disso, nomearam-se como assessores mais três professores: Antônio José Chediak, Serafim da Silva Neto e Silvio Elia, os quais deveriam elaborar o documento definitivo, considerando as críticas e sugestões feitas sobre o anteprojeto inicial.

Em 28 de janeiro de 1959, através da Portaria nº 36, o Ministério da Educação e da Cultura oficializa a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) que seguia em anexo à Portaria. Nesta, recomendava-se a adoção da nova nomenclatura, aconselhando que a colocassem em vigor ainda no ano letivo do presente ano e nos exames de admissão de 1960. Nesse sentido, podemos dizer que, com a oficialização da NGB, a sua utilização, a partir de 1959, tornou-se uma obrigação aos professores de língua portuguesa e não meramente algo que era recomendável e aconselhável.

Orlandi (2001b) destaca que, com o estabelecimento da NGB, anulam-se “os efeitos de uma posição original de autores assumida pelos gramáticos” (p. 28). Ou seja, é uma nomenclatura que foi imposta e que é oficial, devendo ser seguida, pois a sua formulação visava, justamente, a esse caráter unificador, regulador em torno da língua, silenciando a diversidade tanto no que concerne à produção gramatical, quanto ao que

se entende por ensino de língua portuguesa: a partir de um conjunto unificado e simplificado de regras gramaticais, o qual deveria garantir uma boa expressão e compreensão sobre a língua, sendo esta a língua considerada padrão.

A partir de então, “a questão da língua não é mais só da competência do gramático, ela torna-se uma questão dos linguistas” (ORLANDI 2001b, p.36-37). Nesse sentido, a produção das gramáticas do português do Brasil começou a ter a intervenção da Linguística. Sobre a função pedagógica dos estudos linguísticos, Orlandi (2002) ressalta que se trata mais de uma “parceria com os que praticam o ensino da língua em sua função didática, escolar” (p.144), não se definindo por uma função pedagógica explícita. Os estudos linguísticos tinham por interesse igualmente a unidade da língua, não a partir da terminologia como a gramática tradicional, mas pela elaboração de uma metalinguagem calcada na cientificidade. Com isso, eles visavam ao conhecimento, ao saber sobre a língua, enquanto a gramática visava ao conhecimento correto da variedade padrão da língua por meios de regras.

Nesse sentido, a NGB, enquanto um ato oficial que determina a homogeneização da terminologia gramatical a ser empregada no ensino, irá desautorizar as diversas posições dos gramáticos, autorizando o linguista a interferir sobre esse instrumento gramatical, deslocando, portanto, a autoria do saber sobre a língua. Este deslocamento decorre do fato de que o linguista possui um conhecimento científico sobre a língua, seu estudo recai sobre o funcionamento desta, podendo, com isso, dizer como uma língua é. Sobre essas consequências do estabelecimento da NGB, Orlandi (2002, p. 193) sintetiza da seguinte forma:

a NGB resultou de uma intervenção direta do Estado que produziu homogeneização, a fixação da terminologia gramatical no Brasil. Com a NGB, os gramáticos foram despossuídos dos lugares de autor que tinham no século XIX. A NGB cristalizou a gramática, ou melhor, ela reduziu a gramática a uma nomenclatura fixada e o gramático perdeu seu estatuto de autor, ou, pelo menos, perdeu uma sua forma de autoria. As diferentes e variadas posições dos gramáticos do século XIX que tomavam a cargo a responsabilidade de um saber sobre a língua – com as diferentes filiações teóricas, trabalhando as diferenças entre gramática geral, gramática histórica, gramática analítica, gramática descritiva etc. – são desautorizadas pelo Estado

brasileiro. No século XX, há transferência desse lugar de invenção para os linguistas: onde o lugar de autor de gramática é esvaziado de sua importância pela NGB se situa o linguista como produtor de conhecimento científico sobre a língua. Daí em diante, o saber do gramático deve ser caucionado pelo linguista.

A Linguística passa a ter prestígio diante da gramática após a imposição da NGB. No entanto, é importante destacar que o objetivo de cada uma é distinto, já que a Linguística objetivava o caráter científico em torno da língua em sua unicidade, ou seja, visava a um saber acadêmico e não escolar. A gramática, por outro lado, objetivava a imposição, no âmbito escolar, de uma norma linguística gramatical, ou seja, visava a uma língua padrão, uniforme, com vistas à língua nacional e oficial do Brasil, sendo, portanto, uma língua regulada pelo Estado.

Conforme Orlandi (2002), a partir dos anos 50 que se torna possível a instauração de uma gramática descritiva no Brasil, sendo esta resultado dos estudos de Mattoso Câmara Júnior. É nesse período, então, que se pensa o embasamento do conhecimento gramatical no sistema escolar a partir dessa perspectiva linguística e, portanto, científica. Quem dava esse aporte teórico aos estudos gramaticais, nesse período, era a Filologia Portuguesa, pois era a perspectiva filológica que predominava nos estudos sobre a linguagem, no contexto acadêmico brasileiro.

Nesse cenário, onde co-habitavam a Linguística, a Filologia e a Gramática, o ensino da língua tinha como base a contradição entre a legitimação da Linguística e a Gramática baseada na NGB. Entre esta relação contraditória, entre o saber científico e o saber gramatical, situa-se a Filologia como intermediária do saber e da prática. Estas três instâncias, para Orlandi (2002), resultam numa relação que não é de acréscimo, de acúmulo, mas onde funcionam o equívoco e as contradições. Para esta autora, a “importância da Linguística se acompanha da produção do saber da Filologia que, por sua vez, não apaga o saber produzido pela Gramática, forma de conhecimento de linguagem que as precede” (p.202).

Em vista dessas considerações, acreditamos que estas são essenciais para entendermos a conjuntura acadêmica em que nosso objeto de estudo se inscreve, visto

que se trata de um manual que circulou nos cursos superiores de Letras no final dos anos 50. Embora a edição da obra em que nosso objeto de estudo se situa seja anterior ao início da discussão em torno da NGB, percebemos que traz essas questões em sua formulação, indicando, portanto, que essa discussão já estava vigente antes de sua oficialização.

O ensino de língua portuguesa

Nosso objetivo, neste estudo, é trazer algumas considerações a respeito da concepção do ensino de língua portuguesa dos anos 50. Assim, procuramos analisar como esta concepção está marcada por essas questões que ressaltamos anteriormente, as quais se referem à conjuntura dos estudos acadêmicos dos anos 50. Ou seja, buscamos evidenciar como as condições de produção do discurso são determinadas historicamente.

Soares (2002) destaca que os anos 50, no contexto brasileiro, são marcados por significativas mudanças no que tange ao conteúdo da disciplina de português. Estas modificações, para a autora, estão atreladas às transformações das condições sociais, culturais, e do acesso à escola. Pensando o ensino como um todo, neste período que se tem uma reorganização em relação à função e aos objetivos da escola. Além disso, é neste momento que começa o início da inserção das camadas populares na escola, devido à reivindicação destas ao ensino, modificando, portanto, o alunado, pois quem possuía o acesso ao ensino, até então, eram as camadas privilegiadas.

Este processo de inserção das camadas populares à escola foi denominado de democratização do ensino e acarretou diversas consequências. Com o aumento dos alunos nas salas de aulas, houve o aumento da demanda por profissionais para atuarem junto às escolas. Entretanto, não havia profissionais suficientes e com formação qualificada, fazendo com que a seleção destes profissionais fosse menos rigorosa a fim de se ter a quantidade de professores necessários para atenderem o novo alunado. Nesse sentido, tem-se uma depreciação diante dos professores, bem como das condições salariais destes, fazendo com que eles tivessem uma alta carga horária de

trabalho, buscando, conseqüentemente, apoio em livros didáticos para facilitar/agilizar a preparação das aulas (SOARES, 2002).

Pensando na história do ensino de língua portuguesa, sabemos que ela se relaciona ao ensino da gramática tradicional, ou seja, está ligado ao ensino de regras e nomenclaturas. Sempre se visou, na escola, a uma língua padrão, vinculada à língua considerada oficial e nacional do Brasil. Desta forma, o papel da escola tornou-se o de regular e de reproduzir uma língua imposta pelo Estado, isto é, a escola passou a ser um espaço regulador, onde o Estado impõe sua ideologia.

Assim, desconsidera-se a diferença, as diversas formas de expressão que existem quando a língua é posta em funcionamento em situações reais de comunicação, não se leva em consideração que “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 1984, p. 43).

Essa realidade do ensino de língua portuguesa pode ser observada em nosso objeto de estudo, o qual apresenta, no recorte 1, o objetivo da escola em relação ao ensino da língua, apontando para o fato de que este visa à língua padrão, e as variações são consideradas “imperfeições”, ou seja, são desvios que fogem da norma, sendo, com isso, formas de expressão desprestigiadas:

RECORTE 1:

No Brasil os fatos passam-se diferentemente: a criança vai à escola para aperfeiçoar-se na **língua comum**, de que **os falares são imperfeições**. Não se trata, aqui, de **permutar o dialetal com o nacional, mas, principalmente, de acercar-se de uma linguagem mais fina, a que é uso chamar-se padrão** (SILVA NETO, 1956, p.188-189, grifo nosso).

Por meio do recorte acima, podemos dizer que a língua padrão é o alvo da escola, língua esta que é considerada “fina” e perfeita, isto é, uma linguagem utilizada pela elite, que diferencia os indivíduos que a empregam. Às margens estão postos, portanto, os falares e dialetos, os quais não são considerados no ensino de língua portuguesa da época em questão.

Como sabemos, o ensino de língua portuguesa sempre esteve vinculado ao ensino da gramática. Este, conforme Soares (2002), nos anos 50 e 60, procurava se articular ao ensino do texto. Todavia, o que se tinha era um ensino que buscava a gramática para compreender o texto ou que buscava o texto para ensinar a gramática. Nesse sentido, a gramática que tem primazia no ensino de língua portuguesa nessa época. Esta predominância da gramática no ensino de língua é claramente marcada no seguinte recorte, bem como uma posição contrária referente ao seu ensino, pois o foco deve estar em ensinar a língua e não a gramática:

RECORTE 2:

É preciso levar na devida conta que **o fim precípua do ensino de uma língua é habilitar os discípulos a falar e escrever com elegância e correção** – entendida esta como o uso das pessoas bem dotadas da sociedade

Como consegui-lo? A resposta, que é muito fácil, encontra-se em **ensinar a língua e não a gramática. Ou seja: ensinar a língua como fim e a gramática como meio**. Parece-nos que o contrário seria monstruoso contrassenso.

O ensino da língua (não estou dizendo nenhuma novidade) faz-se principalmente **na leitura dos bons autores e no traquejo da redação**.

A redação – que me parece um tanto abandonada em nosso ensino – é de capitalíssima importância, pois, além do mais, **ensina e ajuda a criança a concentrar as ideias, a pensar [...]** (SILVA NETO, 1956, p.193, grifo nosso).

A partir deste recorte, podemos dizer que, nos anos 50, procura-se veicular uma nova postura diante do ensino de língua portuguesa, postura esta veiculada, principalmente, no meio acadêmico. Acreditamos que essa postura, trazendo a gramática como meio e não como fim para o ensino da língua, relaciona-se ao fato de que, mesmo havendo um desprestígio gramatical nesta época, o ensino da gramática, no contexto escolar, ainda continuava sendo o elemento central no ensino de língua portuguesa (FARACO, 2008).

Na visão de Faraco (2008), o ensino da gramática, até os anos 50, “continuou a ser feito sem que houvesse qualquer esforço de renovação crítica. Se era pobre, ficou mais pobre. Desprovido de qualquer sustentação filológica ou linguística mais

consistente, o ensino da gramática se cristalizou num saber limitado, repetitivo e nada funcional” (p. 187). Diante disso, percebemos que essa tomada de posição do sujeito, relaciona-se às modificações que começam a surgir em relação à gramática a partir dos anos 50.

Esta posição contrária ao ensino da gramática está fortemente marcada no recorte acima por meio de uma adjetivação negativa em relação ao seu ensino, mostrando que tomar a gramática como fim “seria monstruoso contrassenso”. Também podemos observar, novamente, que com o ensino da língua volta-se a “falar e escrever com elegância e correção”, ou seja, o que permeia o ensino de língua portuguesa, nos anos 50, é a língua da elite, “das pessoas bem dotadas da sociedade”.

Além disso, atentamos ao fato de que a concepção do ensino de língua portuguesa vincula-se à leitura e à redação. Contudo, não se trata de qualquer leitura, mas a de “bons autores”, através das quais se pode obter uma boa linguagem e redação. Percebemos, com isso, que o que está em jogo é ainda uma língua padrão/culta, mas a qual não se ensina via gramática, pois esta é somente meio e o ensino da língua deveria ser visto como fim.

Segundo Faraco (2008), a crítica diante da gramática não era em relação ao seu ensino, visto que ela sempre se situou como um elemento central na tradição escolar brasileira. O que estava em questão era o modo de ensiná-la, visando, em especial, “o erro, a ênfase na terminologia e não nos fatos e o excesso de formalismo da análise sintática tradicional” (p.185). Esta realidade vinculada ao ensino de língua portuguesa exposta por Faraco pode ser compreendida nessa conjuntura dos anos 50 por meio do seguinte recorte de nosso objeto de estudo, o qual nos aponta também para a questão da necessidade do ensino estar relacionado aos fatos da língua, o que será reivindicado pelos estudos da Linguística e pela NGB:

RECORTE 3:

A gramática deve ser simplificada e não complicada: deve registrar o mínimo de noções, não arbitrariamente deduzidas na cabeça dos gramáticos e pretensos gramáticos, mas, ao contrário, rigorosamente **justificadas pelos fatos da língua** (SILVA NETO, 1956, p.200, grifo nosso).

Dentre essas questões, situa-se também o fato de que nessa época tem-se uma forte posição contrária à profusão dos “vícios” gramaticais, o que acarretou as discussões em torno do estabelecimento da NGB, cuja proposta foi elaborada por filólogos e linguistas. Ou seja, perspectivas que se colocavam até então como opostas, passavam a estar postas uma ao lado da outra para tratar questões em torno do ensino da língua. As críticas que recaíram sobre os gramáticos, nesse período, fazem parte da constituição de nosso objeto de estudo, como pode ser visto abaixo, a partir de um discurso que marca como os gramáticos estavam sendo considerados e vistos nos anos 50:

RECORTE 4:

Poucas profissões terão merecido, no curso dos tempos, **tantas zombarias como a dos gramáticos**. Sobre esses **abnegados patrulheiros do idioma desabaram, sempre, as irreverências e os sarcasmos**.

A vaidade humana, inclinada a criticar os outros, não admite a menor restrição: daí a **revolta contra os gramáticos** (SILVA NETO, 1956, p.195, grifo nosso).

RECORTE 5:

A **pertinaz campanha contra ela** [gramática] prejudicou o estudo da língua, porque, afinal, não se podem estudar apenas textos e mais textos, sem codificação e sistematização dos fatos neles exemplificados.

O fato, pois, é que **a gramática é um meio. Entretanto como foi, durante muito tempo, um fim, os modernos caíram, no exagero contrário e a prosperaram do ensino** (SILVA NETO, 1956, p.197, grifo nosso).

Esta forte posição contra os gramáticos, considerados como “patrulheiros do idioma”, articula-se à concepção de língua que se está veiculada nessa conjuntura e nesse discurso acadêmico, isto é, uma concepção que vai ao encontro da proposta da NGB e que toma o ensino de língua como fim. Nosso objeto de estudo está fortemente marcado pelo discurso em torno da proposta da NGB, mostrando-nos que as discussões referentes aos estudos em torno da língua afetam as condições de

produção dos discursos sobre a língua da época em questão, como podemos visualizar nos seguintes recortes:

RECORTE 6:

A razão encontra-se, evidentemente, **na falta de um critério seguro, um método científico que seja o fio condutor dos fatos.** [...]

Assim, enquanto a **Filologia cada vez mais aperfeiçoava e alargava o campo de estudos, a Gramática continuava a marcar passo, por causa das solas de chumbo dos gramáticos.** [...]

Fazia-lhe imensa falta o método lingüístico, o único que é capaz de oferecer um critério e uma direção firme, realmente científica (SILVA NETO, 1956, p.199, grifo nosso).

RECORTE 7:

Precisão da nomenclatura é de suma importância: preferível dizer palavras herdadas a palavras populares e formas reconstruídas em vez de formas hipotéticas (SILVA NETO, 1956, p.204, grifo nosso).

Com os recortes acima, compreendemos claramente o discurso proposto pela NGB, o qual girava em torno de uma terminologia homogênea e precisa para as gramáticas, devido às divergentes terminologias e filiações teóricas que se verificava em torno da gramática. Assim, o que se propunha era uma base científica para a gramática, cuja base só se daria através do “método lingüístico”. Percebemos, portanto, a mudança da posição-autor do gramático para a posição-autor do linguista, o qual passa a ser quem detém o conhecimento científico sobre a língua, sendo, por conseguinte, autorizado a sustentar o saber gramatical a partir do estabelecimento da NGB (ORLANDI, 2002). Além disso, os recortes nos trazem a relação entre a Linguística, Filologia e Gramática que Orlandi (2002) nos destaca, mostrando-nos que cada perspectiva possui suas particularidades, mas não devem ficar estanques, estáticas, desconsiderando os avanços dos estudos sobre a linguagem, como acontece, por exemplo, ao se desconsiderar os estudos lingüísticos que se instauram no contexto

brasileiro, sobretudo, nos anos 50. Essa relação entre as diferentes perspectivas é verificada no recorte abaixo:

RECORTE 8:

O bom método filológico é tudo. Só **abroquelados na moderna ciência linguística** é que os estudiosos podem marchar em terra firme e fecunda (SILVA NETO, 1956, p.210, grifo nosso).

Tendo em vista os recortes que destacamos, entendemos, portanto, a determinação histórica inscrita em nosso objeto de estudo, resultante da conjuntura sócio-histórica e ideológica em questão. Podemos dizer que o discurso sobre o ensino de língua portuguesa está fortemente marcado pelas discussões em torno da NGB, mostrando uma concepção em torno do ensino da língua que entende a gramática como meio, não mais como fim. No entanto, ainda é possível verificar uma concepção que leva em conta a língua culta, a qual só poderá ser apreendida pelos fatos da língua e não pelas regras e classificações. Muda-se, com essa concepção, o entendimento sobre o ensino da gramática, bem como o modo de concebê-la: vista como um saber que deve estar calcado na cientificidade, que se dá através do método linguístico. Percebemos, então, a preocupação em veicular no contexto acadêmico esta nova postura diante do ensino da língua portuguesa que será estabelecido com a NGB.

Considerações finais

A partir dos recortes delimitados, entendemos que a posição-sujeito, inscrita no discurso científico em análise, aponta para uma postura diferenciada com relação ao modo de tratar o ensino de língua portuguesa e a gramática. Tem-se esta diferenciação, uma vez que o que está em jogo são os fatos da língua, considerando-se a gramática como meio para se atingir o ensino da língua, mas não de qualquer língua, e sim da norma padrão, a qual tem prestígio diante da sociedade.

Percebemos que, nesse período, o ensino da língua está intimamente ligado ao ensino da gramática. No entanto, verificamos que se instaura outra visão diante desta

relação, pois a gramática agora se torna meio, não mais fim. Além disso, nossos recortes apontam para a necessidade de se ter uma base científica no ensino da gramática, buscando na Linguística este aporte. Nesse sentido, podemos dizer que há uma sustentação nos novos saberes que começam a ganhar espaço no contexto acadêmico brasileiro, ou seja, procura-se mostrar a importância da articulação com os novos saberes para que o ensino de língua portuguesa seja realizado com sucesso.

Embora se tenha a preocupação em calcar o ensino da gramática nos estudos da Linguística, a concepção de língua que se tem, nessa época, está ligada a uma língua homogênea, tomada como culta, perfeita e de prestígio, não havendo espaço para as variações, pois estas eram vistas como “imperfeições”, utilizadas não por “pessoas bem dotadas da sociedade”, como era o caso da língua considerada padrão. Por isso, visava-se à língua culta/padrão na escola, para que estas imperfeições fossem sanadas com vistas à língua utilizada pela elite. Visando a essa língua padrão que se terá, como vimos, as críticas diante dos gramáticos e das suas diferentes nomenclaturas, acarretando o surgimento da NGB, a qual dará, ao mesmo tempo, precisão às normas e nomenclaturas a serem utilizadas no ensino gramatical, além de ser sustentada pela cientificidade.

Logo, podemos entender como as condições de produção do discurso sobre o ensino de língua portuguesa dos anos 50 estão afetadas pela exterioridade, mostrando-nos que os efeitos de sentidos que resultam da materialidade discursiva analisada vão ao encontro da conjuntura sócio-histórica e ideológica em torno dos estudos sobre a linguagem e das discussões em torno da gramática e dos gramáticos da época em questão.

THE CONSTITUTION OF THE DISCOURSE ABOUT THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE 1950S

ABSTRACT: In this study, we develop some considerations about language teaching in the 1950s. To this end, we did a study on a chapter, in particular, called “Aspectos do ensino da língua”, from the work **Introdução ao Estudo da Filologia Portuguesa**, 1st edition, 1956, by Serafim da Silva Neto. Our interest is the conception of language teaching that permeates the scientific discourse that circulated in academia in the mid-1950s. This time window was delimited because it precedes the institutionalization of linguistics as a discipline within academia, as well as being a period in which there is not a prestige of the traditional grammatical knowledge.

KEYWORDS: Teaching. Scientific Discourse. Linguistics.

Referências

- BATISTA, A. A. G. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 41-73.
- FARACO, C. A. O ensino do português no Brasil: alguns paradoxos e desafios. In: FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Leitura & produção. 2., ed., Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GUIMARÃES, E. **História da Semântica: Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil**. Campinas: Pontes, 2004.
- MELO, G. C. de. A nova nomenclatura gramatical. In: MELO, G. C. de. **Iniciação à filologia portuguesa**. Rio de Janeiro: Agir, 1971. p. 299-306.
- ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed., Campinas: Pontes, 2001a.
- _____. **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes, 2001b.
- _____. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed., Campinas: Pontes, 2004.
- _____. **Discurso e Texto: formulação e circulação de sentidos**. 2. ed., Campinas: Pontes, 2005.
- PENHA, J. A. P. **Filólogos brasileiros**. Franca: Ribeirão, 2002.
- SILVA NETO, S. da. Aspectos do ensino da língua. In: **Introdução ao estudo da Filologia Portuguesa**. 1. ed., São Paulo: Editora S/A, 1956. p. 188-211.
- SOARES, M. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

*Recebido em 30/05/2011.
Aprovado em 30/06/2011.*