

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE A CURRICULARIZAÇÃO ATRAVÉS DA HISTORICIDADE DE DOCUMENTOS OFICIAIS¹

Marielle Fernanda Marques de Miranda Sousa²

Resumo: Percebe-se que a trajetória dos documentos norteadores e basilares para o ensino de Português possuem em sua composição de gênero e de linguística-discursiva tradições que, mesmo após séculos, se mantém. Desse modo, no decorrer deste trabalho, pretende-se analisar e contextualizar os currículos dos documentos oficiais que contemplam, de algum modo, o ensino de Língua Portuguesa do século XVIII até o século XXI. Considerando que a língua varia e muda em consonância com a historicidade de uma comunidade, ou seja, a língua é capaz de transformar-se, mas também, de manter determinadas tradições internalizadas (Kabatek, 2004). Desse modo, tenciona-se, com base nas pesquisas de Kabatek (2006) e de outros teóricos sobre a historicidade do texto e da língua, propor um panorama histórico no que concerne às permanências e as mudanças observadas dentro dos documentos oficiais sobre como a disciplina de língua portuguesa vem sendo abordada no Brasil. Observou-se, ao longo dos anos, um crescimento exponencial nos documentos oficiais sobre a curricularização, inicialmente com textos mais prescritivos e resumidos como as leis e os decretos, mas que na atualidade passou-se a ter um teor mais orientador para o ensino de língua como os parâmetros e bases.

Palavras-Chave: Historicidade; Documentos oficiais; Disciplina de Língua Portuguesa.

Resumen: Se observa que la trayectoria de los documentos orientadores y básicos para la enseñanza del portugués tiene tradiciones en su género y composición lingüístico-discursiva que, incluso después de siglos, permanecen. El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, analizar los documentos oficiales que, de alguna manera, abarcan la enseñanza del portugués desde el siglo XVIII hasta el siglo XXI. Considerando que la lengua conserva la historicidad de una comunidad, es decir, la lengua es capaz de transformarse, pero también de mantener ciertas tradiciones internalizadas (Kabatek, 2004), se pretende, a partir de las investigaciones de Kabatek (2004) y de otros teóricos sobre la historicidad del texto y de la lengua, proponer un panorama histórico de las permanencias y cambios observados dentro de los documentos oficiales sobre cómo se ha abordado el tema de la lengua portuguesa en Brasil. A lo largo de los años, ha habido un crecimiento exponencial de los documentos oficiales sobre la curricularización, inicialmente con textos más prescritivos y resumidos, como leyes y decretos, pero ahora con un contenido más orientador para la enseñanza de la lengua, como parámetros y bases.

¹ Trabalho apresentado na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso — TCC, ministrada pelo Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco — UFRPE, sob orientação do Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna. E-mail: ewrton.luna@ufrpe.br

² Graduanda em Licenciatura em Letras Português-Espanhol pela UFRPE/Sede. E-mail: fmarielle18@gmail.com

Palabras claves: Disciplina lingüística portuguesa; Historicidad; Tradiciones discursivas.

Considerações iniciais

Compreende-se que, desde o final do século XVIII até meados do século XX, a Língua Portuguesa baseava-se no ensino de regras gramaticais e de leitura que, segundo Bunzen (2006), eram práticas voltadas, principalmente, para a decomposição e a memorização. Ainda de acordo com o autor, a parte da composição - a produção escrita dos textos - era reservado apenas para as últimas séries por meio das disciplinas retórica, poética e literatura nacional.

Esse aprendizado da época apresentava a língua, em seu currículo, como o ensino que não buscava problematizar, mas que enfatizava o produto final, porque entendia-se que escrever bem, partia do pensar bem, uma concepção muito voltada para o beletismo³. Essa perspectiva está historicamente pautada em textos como, por exemplo, o manual escolar de Fausto Barreto e Carlos Laet a “Antologia Nacional”.

Para Soares (2004), esse período do ensino da língua portuguesa ainda não era categorizado como entendemos atualmente. Visto que, como já citado, as disciplinas existentes ao menos possuíam uma especificação sobre o ensino do português, mas estavam restritas à alfabetização e ao ensino de outras línguas. Ainda de acordo com a autora, uma das primeiras propostas acerca de uma curricularização do ensino de língua no Brasil aconteceu no ano de 1746, mediante o filósofo iluminista Luís Antônio Verney; contudo, esse enfoque estava voltado para o ensino do latim.

Posteriormente, o Brasil obteve suas primeiras reformas educacionais que garantiu o ensino do português em 1750, com o então Marquês de Pombal, porém, esse ensino alcançava a parcela reduzida da população brasileira. Soares (2004) aponta ainda que, o ensino integral da língua portuguesa só veio a conjecturar-se em um documento oficial após a independência do Brasil, que instituiu a aprendizagem de uma “língua nacional”. E, através deste breve cenário histórico, é possível estabelecer como faz-se necessário ter o conhecimento do percurso que os documentos oficiais da disciplina de língua portuguesa efetuaram até o presente século.

Diante disso, esta pesquisa tem por pretensão analisar um recorte dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa - refere-se, aqui, aqueles emitidos por força de lei, ou seja, produzidos por entidades governamentais -, que foram publicados entre os séculos XVIII a XXI no Brasil. Essa escolha advém do objetivo de buscar, ao longo dos séculos, as transformações ocorridas no tocante ao ensino de língua portuguesa.

Desse modo, foram selecionados os documentos a seguir, com o propósito de analisar e contextualizar os currículos dos documentos acerca do ensino de língua portuguesa, visando estabelecer um panorama histórico e social capaz de delimitar essas transformações oriundas das demandas da sociedade de cada época. Assim, os documentos foram eleitos por meio da relação intertextual, sendo estes: o Alvará de 28 de Julho de 1759, a Lei 10 de Novembro de 1772, a 1º Constituição de 1824, a Decisão de nº 182 de 22 de Agosto de 1825, a Lei de 15 de outubro de 1827, a Lei de número de 16, de 12 de agosto de 1834, o Decreto de

³ Considerada uma arte voltada à literatura e a oratória do final do século XIX e início do século XX.

número 1331-A de 17 de fevereiro de 1854, o Decreto de número 4773, de 23 de agosto de 1871, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN) 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Esses documentos foram organizados em dois grupos distintos – prescritivos e orientadores –, para que houvesse a possibilidade de analisar, de modo mais amplo, o ensino da língua portuguesa em cada século. Essa separação contribuiu para que fosse viável distinguir entre os documentos, marcas e modificações provenientes das exigências sociais procedentes de cada período, por meio da historicidade dos textos.

1. Referencial teórico

Tendo em conta que esses textos possuem entre si décadas de diferenças históricas, fez-se necessário estabelecer essas dimensões para que a análise pudesse ocorrer, por um olhar partindo da historicidade de sua natureza social e discursiva. Já que o objetivo do trabalho não é se limitar apenas a traçar mudanças, mas também elencar semelhanças entre esses documentos, é importante pontuar o que Bronckart afirma, “alguns gêneros tendem a desaparecer [...]; alguns gêneros modificam-se [...]; gêneros novos aparecem [...]; em suma, os gêneros estão em perpétuo movimento” (1999, p. 73-74).

Em continuidade, estabeleceu-se que esses documentos referentes ao ensino de língua portuguesa careceriam – além de uma temática e uma estrutura composicional análoga – uma materialidade linguística. Em outros termos, esses documentos poderiam salientar em si, a permanência e/ou a mudança de elementos (linguísticos) ao longo do tempo.

Isso posto, o conceito de Tradição Discursiva (doravante TD) utilizado neste trabalho parte do âmbito da linguística românica alemã, que visa investigar em diferentes esferas sociais, práticas sócio-históricas de seu uso da linguagem, suas mudanças linguísticas e seus elementos constitutivos. De acordo com Coseriu (1987), a linguagem é considerada uma atividade humana universal, e apesar de se realizar individualmente, sempre segue técnicas historicamente determinadas. Isso significa que cada texto possui uma historicidade, ou seja, “um acervo virtual culturalmente armazenado, reconhecido, utilizado e modificado pela comunidade, que funciona como modelo de linguísticos tradicionais” (Andrade; Gomes, 2010, p. 3).

As autoras trazem também que a cada novo enunciado um texto necessita de uma construção que parte de outros textos historicamente armazenados na memória daquela comunidade. Essa compreensão permite analisar os textos considerando que, a depender das variações geográficas, estilísticas e sociais – que se manifestam na identidade dos sujeitos – há possibilidades que existam mudanças significativas no léxico e até na gramática desses documentos.

É, por isso, que Coseriu (1987) estabelece níveis relacionados aos aspectos da atividade linguística, sendo o primeiro nível “o universal”, aquele que é comum a todos os seres humanos; o segundo “o histórico”, que refere-se às línguas enquanto um sistema de significação; e o terceiro “o texto ou discurso”, considerado algo concreto e, por esse motivo, visto como mais estável. Nessa perspectiva, Schlieben-Lange (1993) afirma que a universalidade, vista no primeiro nível de

Coseriu, também é preservada nos dois outros níveis, pois até mesmo no nível dos textos a historicidade se faz presente, utilizando-se das tradições textuais que são transmitidas historicamente pelo decorrer do tempo.

Esses autores assimilam que os textos são frutos dessas tradições, isso quer dizer que apresentam dadas regularidades discursivas que foram anteriormente produzidas. E essas regularidades retratam, em linhas gerais, o que vem a se denominar TD.

Kabatek (2006) intenciona reflexionar que o falante, a depender da sua intencionalidade, ou propósito comunicativo (seja a forma de falar ou escrever) seleciona um acervo linguístico que está na memória cultural e, após isso, filtra sua produção linguística por meio das TDs. Podemos então dizer que o mesmo ocorre na produção textual dos documentos criados para balizar o ensino da língua portuguesa. Visto que, toda produção textual reivindica, de seus usuários, o conhecimento de modelos prévios produzidos pela sociedade, e esses modelos, de acordo com Andrade e Gomes (2010), evidenciam a recorrência de “certas fórmulas”, como por exemplo, estilos e atos de fala.

Assim sendo, os aspectos socioculturais e linguísticos se entrelaçam em uma relação entre o sujeito histórico e o mundo. Pois o texto materializa-se de um gênero discursivo que é capaz de adequar-se a determinadas imposições desse próprio gênero comunicativo, com o objetivo da interação ocorrer de maneira apropriada. Assim, a TD indica, em dois grupos distintos, níveis de como as tradições podem vir a ser percebidas. O primeiro equivale a “fatores condicionantes”, como o contexto histórico, a forma como será transmitido a finalidade pragmática do texto; e o segundo configura “traços composicionais”, que advém de razões acerca do tamanho que o texto possui, a língua selecionada, o conteúdo presente, a sintaxe, a organização, o registro e o fragmento textual fixo. É, por conta disso, que o gênero textual, analisado sob a ótica da TD, torna-se mais abrangente, pois, a formação histórica faz parte das tradições que se formam ao longo do tempo.

É também, por essa razão, que as autoras pontuam que o estudo do texto, partindo sob um viés histórico, necessita levar em conta as realidades linguísticas e não-linguísticas. E essa análise de textos escritos - e que possuem anos de criação - auxiliam na reconstrução de momentos históricos, tal qual, contribuí para uma possível reflexão acerca da forma de pensar daquele período.

Portanto, ao selecionar seguir pela linha da TD, concebe-se neste trabalho, a relação da possibilidade de se ter nos documentos analisados, a presença de transferências de elementos discursivos e a ligação de questões quanto a intertextualidade, já que é “mais econômico repetir um esquema textual guardado na memória que criar um texto totalmente novo” (Kabatek, 2003, p. 4-5), e essa “repetição” é compreendida por Kabatek (2003) como uma necessidade da TD.

Para Gonçalves Segundo (2011) essa repetição nada mais é do que uma “regularidade dinâmica”, que de acordo com o autor não é propriamente a repetição, mas a “coesão funcional” e a “motivação social”, que basicamente refere-se ao caráter tradicional de um padrão discursivo. Isso garante que nas práticas discursivas existam lexemas e estruturas sintáticas distintas e, no eixo temporal, isso contribui para que haja margem para as mudanças.

Ainda de acordo com Gonçalves Segundo (2011), apesar dessa dinamicidade, a TD entende que se necessita uma “evocação”, algo que pode ser assimilado como um “pensar em sociedade” ou uma “memória coletiva”. Para Simões e Kewitz (2007) o conceito de evocação, faz referência ao conteúdo do texto, isso significa que, a repetição de um conteúdo temático tratado dentro do

texto é uma evocação, como por exemplo, textos de cunho religioso evocam conteúdos como sermões religiosos.

É importante pontuar aqui que a TD possui um caráter, que segundo Kabatek (2006), é extensiva e pode vir a ter finalidades complexas como:

Além dos atos de fala fundamentais como a saudação, o agradecimento, a promessa, as tradições discursivas podem estar ligadas a finalidades mais complexas exclusivas a determinadas culturas como p.ex. as TD escritas, restritas às culturas com escrita, e dentro delas, TD ligadas a determinadas instituições, como p.ex. os gêneros jurídicos.” (Kabatek, 2006, p.509).

Nisso pode-se ressaltar que TD não significa um sinônimo de “tipo textual”, ou de “gênero”. Como afirma Kabatek (2005), ao prescrever que a TD é um conceito mais amplo e que, portanto, inclui todo tipo de tradições, seja do falar, dos subgêneros ou de tradições dentro de um mesmo gênero.

Logo, analisar textos por meio da TD é observar textos que compartilham certas características. Por isso, Kabatek (2006) reitera o que já havia sido dito por Oesterreicher (1997) acerca de como a TD detém em seu nível histórico dois fatores importantes: a língua enquanto sistema gramatical e lexical, e as as próprias TDs.

Diante disso, o próprio conceito do que vem a ser historicidade necessita ser ressignificado. Kabatek (2006), portanto, compreende a historicidade da língua não como a historicidade de objetos, mas como “a do próprio homem como um ser histórico” (Kabatek, 2006, p. 16). Logo, a língua, designada como particular, é aquela que transmite a história de uma comunidade que está internalizada nos indivíduos, ou seja, para Kabatek (2006), a historicidade, tratada na TD, interpreta a língua como o fator que torna o sujeito um ser social.

Dessa maneira, ampliando o conceito de TD, Kabatek (2006, p. 4) consolida que são “modos tradicionais de dizer as coisas”. Todavia, utilizou-se neste trabalho o que o autor desenvolve em sua pesquisa “Tradições discursivas e mudança linguística”, referente a TD como “a relação de um texto em um momento determinado da história com outro texto anterior, uma relação temporal com repetição de algo”. (Kabatek, 2006, p. 5).

Esse “algo”, para o autor, pode ser a “repetição total do texto inteiro”, como também a “repetição parcial” ou, ainda, a “ausência total de repetição concreta”, sendo esta repetição designada unicamente pela forma textual (gênero). Porém, pontua-se que nem toda repetição é TD, por isso é necessário uma série de circunstâncias para intitular as TDs, para isso utilizaremos as condições trazidas por Kabatek (2006).

Inicialmente, o autor determina que:

- Toda TD deve ser discursiva, assim, ficam excluídas as repetições não linguísticas.
- Nem toda repetição de um elemento linguístico forma uma TD, mas para a formação de uma TD pleiteia-se a repetição de algo. P.ex: a repetição de palavras como “a”, “de”, “que”, não são consideradas TD.
- A repetição da comunicação de um conteúdo, por vezes, também não será TD. Isso acontece, porque há conteúdos que se repetem por estarem ligados a evocação, e Kabatek (2006) propõe que não é possível levar a TD apenas por um lado textual, por isso a historicidade se faz tão valiosa.

Partindo dessas condições compreendemos a TD como a repetição, tanto de um texto, uma forma textual, ou a forma de se expressar que adquire um valor (uma significação). Kabatek (2006) incorpora essa mesma perspectiva afirmando que:

Entendemos por Tradição Discursiva (TD) a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio. Pode-se formar em relação a qualquer finalidade de expressão ou qualquer elemento de conteúdo, cuja repetição estabelece uma relação de união entre atualização e tradição; qualquer relação que se pode estabelecer semioticamente entre dois elementos de tradição (atos de enunciação ou elementos referenciais) que evocam uma determinada forma textual ou determinados elementos lingüísticos empregados. (Kabatek, 2006, p.7)

Assim, ainda de acordo com Kabatek (2006), a TD é mais do que simplesmente um enunciado, é considerado um ato lingüístico capaz de se relacionar com a realidade e com outros textos de uma mesma tradição. Por esse motivo compreende que a TD possui uma “composicionalidade pragmática” e uma “composicionalidade sintagmática”, termos empregados por Oesterreicher (1997, p. 31). A primeira se refere à concomitância de referências distintas dentro de uma mesma porção de texto. Isso significa que é daqui que se derivam as possibilidades de transformações de uma TD. A segunda focaliza no que vem a ser a sucessão de elementos presente no texto, por isso, os textos, em sua maioria, não são homogêneos.

Kabatek (2006) sugere, portanto, que essas composicionalidades é que permitem que ao longo do tempo uma TD modifique-se ao ponto de ser totalmente diferente da inicial. Contudo, vale ressaltar que, apesar dessas mudanças, é possível “observar a presença de elementos particulares à forma textual inicial”. (Kabatek, 2006, p. 10).

Nisso, é pertinente ressaltar sobre o conceito de “interferência lingüística”, que Kabatek (2006) conjectura afirmando que, “Sempre que houver transformação de uma TD, haverá interferência” (Kabatek, 2006, p. 10). Por vezes essa transformação não é outra coisa do que basicamente a combinação de elementos novos que são advindas de outras tradições. Consequentemente, é possível fazê-lo, por exemplo, por meio de variedades lingüísticas (diatópicas, diastráticas e diafásicas), relacionadas à produção dos documentos, levando em consideração a linguagem selecionada, o local em que foi produzido e o grupo social que o redigiu.

2. Metodologia

Ao considerar que o presente trabalho tem por objetivo analisar a historicidade dos documentos oficiais no tocante à dimensão temática ao ensino de língua portuguesa, seguindo o que foi anteriormente postulado por Kabatek (2006), decidiu-se, portanto, seguir por um viés no qual tanto a parte histórica quanto a parte social fossem contempladas. Para isso, houve uma seleção de documentos – em grande parte legislações ou documentos redigidos por entidades governamentais, assim como, pela relação de intertextualidade presente – entre os séculos XVIII e o século XXI. Deste modo, pretende-se propor um panorama no que concerne às permanências e as mudanças observadas dentro dos documentos oficiais, considerando sua historicidade.

Esse panorama parte de uma metodologia qualitativa, pois a análise pretendida trará discussões de cunho interpretativo. Ou seja, a descrição, explicação e discussão dos dados partirá de uma contextualização histórica e, por não ser possível ter acesso a todos os documentos das épocas selecionadas, determinadas afirmações irão além do cunho factual. Essa decisão parte do que traz Creswell (2007, p.187) acerca da perspectiva qualitativa, referente a uma abordagem que analisa o mundo e o indivíduo por meio de um processo indutivo, permitindo sua descrição.

Os *corpus* deste trabalho é composto por textos oriundos de séculos distintos que fazem, de algum modo, referência ao ensino da disciplina de língua portuguesa no Brasil. Foram, portanto, considerados textos de caráter político – no que tange a sua produção e veiculação. A decisão de centrar os textos nesses documentos, especificamente, foi importante porque veio possibilitar que o panorama elaborado mostrasse como o Brasil compreendeu o ensino de língua portuguesa ao longo do tempo.

É necessário ressaltar, também, que os documentos escolhidos possuem entre si algumas distinções quanto ao seu caráter (gênero textual), alguns tendendo a ser mais prescritivos e outros mais orientadores. Isso necessitou ser feito devido à adversidade para conseguir os documentos dos séculos XVIII e XIX.

Assim, pretende-se expor a historicidade destes documentos partindo dos contextos sócio-históricos, embasados na perspectiva da historicidade do texto e da língua. Para isso os documentos foram divididos em prescritivos e orientadores:

DOCUMENTOS SELECIONADOS
PRESCRITIVOS
Alvará de 28 de Julho de 1759
Lei 10 de Novembro de 1772
1º Constituição de 1824
Decisão de nº 182 de 22 de Agosto de 1825
Lei de 15 de outubro de 1827
Lei de número de 16, de 12 de agosto de 1834
Decreto de número 1331-A de 17 de fevereiro de 1854
Decreto de número 4773, de 23 de agosto de 1871
ORIENTADORES
Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998
Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Básica (DCN) 2013
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017

3. Análise dos dados

O trabalho parte, portanto, de um panorama histórico visando estabelecer como é imprescindível o conhecimento do percurso que os documentos oficiais do ensino da língua portuguesa efetuaram ao longo dos séculos. Diante disso, esta análise utilizará de um recorte de documentos que foram publicados entre os séculos XVIII e XXI, para se referir às modificações e/ou permanências ocorridas ao longo da história quanto ao processo de curricularização da disciplina hoje denominada Língua Portuguesa.

Salientamos o que afirma Grundy (1987) acerca de que todo currículo é uma construção cultural, ou seja, organiza-se por meio de uma série de práticas educativas e, por isso, não se trata de um conceito puramente abstrato; e Sacristán (1998) quando evidencia esse conceito sobre currículo ao afirmar: “Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização da própria história e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado.” (Sacristán, 1998, p. 15).

3.1. Acerca dos documentos prescritivos

A princípio, com a publicação do alvará de 28 de julho de 1759, pelo então ministro Sebastião José de Carvalho e Melo – posteriormente conhecido como Marquês de Pombal – verificou-se que houve uma busca em trazer reformas no âmbito da política, economia e cultura, com isso, iniciou-se a criação das “aulas régias” - aulas que tinham como característica não serem interligadas entre si -, que veio marcar oficialmente o ensino público brasileiro. Historicamente, o estabelecimento deste documento, o alvará de 28 de julho de 1759, implicou no campo educacional e nas questões advindas da coroa, sobre a forma como os Jesuítas ensinavam, “A Companhia de Jesus foi uma das vítimas mais evidentes dos acontecimentos postos em marcha pelas pretensões imperiais do governo de Pombal e pelas tentativas de nacionalizar setores do sistema comercial luso-brasileiro” (Maxwell, 1995, p.42).

Segundo Cardoso (1998, p.74), esse novo sistema criticava o ensino utilizado pelos Jesuítas e propunha uma reforma pedagógica, com o objetivo de aproximar a colônia aos centros culturais europeus. Esse documento ordenava o “ensino das primeiras letras e humanidades”, e instituiu para as primeiras letras aulas de gramática Latina, Grego e Retórica.

Ao longo do século XVIII, os outros documentos oficiais ligados à educação, especificamente ao ensino da língua, mencionava apenas regimentos sobre a contratação de mestres - termo usado para se referir aos professores - e de impostos que serviriam para a aplicação do que foi instituído, como a lei de 10 de novembro de 1772, chamada subsídio literário.

Apesar da independência do Brasil, no ano de 1822, o ensino de língua portuguesa ainda continuou sendo designado como ensino das primeiras letras. Para Cardoso (1998, p.244), a primeira constituição brasileira de 1824, vem promulgar a garantia do ensino para todos os cidadãos brasileiros – contudo, é notório que esse ensino excluía uma parcela abrangente da população brasileira e, aqueles que possuíam esse acesso, eram, na maioria dos casos, os filhos dos senhores de engenhos, ou aqueles que possuíssem uma vida mais abastada.

Na decisão de nº 182, de 1825, temos, novamente, a determinação do ensino das primeiras letras a todos, assim como, para a orientação de mestres. Nesse

documento observou-se o uso da terminologia “lancasteriano”, “Manda promover nas Províncias a introdução e o estabelecimento de Escolas publicas de primeiras letras pelo Methodo Lancasteriano”. Esse termo, formulado por Joseph Lancaster, no século XVIII, tinha como principal objetivo ensinar com qualidade a maior quantidade possível de alunos, utilizando o menor tempo e recurso - contudo, é importante salientar mais uma vez que, na realidade do Brasil, poucos tinham acesso à educação formal. À vista disso, compreende-se que esse ensino ainda era muito restrito, mesmo sendo utilizado os preceitos teóricos de Lancaster.

Só em 1827, pela Lei de 15 de outubro, é que se tem a prescrição do ensino das primeiras letras focalizando, o que, posteriormente, descrevemos como eixo da leitura e da escrita. “Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional [...]”. (Grifo nosso)

É, portanto, no início do período chamado governo regencial - instituído pela abdicação de Dom Pedro I - que se tem a criação do ato adicional com a Lei número 16, de 12 de agosto de 1834, que vem reformar vários âmbitos da política do reino, incluindo a atribuição de legislar sobre a educação. Isso significa que, naquele momento, configurou-se o ponto de partida para a descentralização do sistema educacional brasileiro no geral.

Sumariamente, constatou-se, particularmente no Brasil, de acordo com Soares (1998, p.55), que em ambos séculos (XVIII e XIX) não se encontraram manuais ou gramáticas pedagógicas que tivessem o viés de documentar a disciplina de língua portuguesa. Isso sucede porque nessas épocas o próprio nome da disciplina não era “Língua Portuguesa”, mas sim, “Primeiras letras”, o que carregava uma larga abrangência de línguas a serem ensinadas. Deste modo, Soares (1998, p.54) interpreta que, no período do Brasil-Colônia, o ensino do que seria a língua portuguesa se restringe, unicamente, à alfabetização.

Esse estudo tinha por base os preceitos da filologia e isso acarretava a ideia da língua formar a “identidade nacional” ou o “depositário da cultura nacional”. Segundo Marcuschi (2000, p. 14), o ensino de língua acabava seguindo o ideal Greco-latino, sendo considerado como patrimônio do povo e que se voltava muito mais para as literaturas do que para o ensino da língua em uso.

Desta maneira, é possível perceber que esses documentos iniciais, sobre a disciplina de língua portuguesa, enquadram-se no que prescreve Kabatek (2004, p. 5) sobre a “ausência total de repetição concreta”. Podemos analisar isso por meio da constatação de que esses documentos eram construídos dentro de um contexto sócio-histórico que não possuía, por exemplo, a terminologia “Disciplina de Língua Portuguesa”. Neste ponto, é possível inferir, quanto ao conteúdo ensinado – partindo do dado que a nomenclatura “Língua Portuguesa” não era utilizada – que o currículo se detinha, principalmente, à alfabetização, passando pelos eixos da leitura e da escrita – esses sendo ensinados a uma minoria da sociedade. Esses dados são importantes para compreender quem eram os responsáveis pela produção desses documentos e porque o ensino da língua portuguesa ainda não se fazia presente naquele contexto sócio-histórico - isso pode ser justificado por meio da perspectiva europeia que marcava aquele momento.

Os documentos entre os séculos XVIII e XIX possuem também, como foco principal, a prescrição de quem seria o profissional para o ensino das letras e de quais línguas deveriam ser estudadas. No que se refere ao profissional que ensinaria essas “primeiras letras”, era comum observar nos documentos do século

XVIII e início do século XIX a presença de alguns requisitos relacionados à moralidade da pessoa que exercia esse papel profissional.

No Decreto número 1331-A de 17 de fevereiro de 1854 - que visava regulamentar o estabelecimento da instituição escolar - trazia como pré-requisito uma prova de moralidade, como observado nos trechos a seguir, “Art.14. 2ºAtestações dos respectivos parochos: Não póde ser nomeado professor publico [...] ou de outro qualquer crime que offenda a moral publica ou a Religião do Estado.”, “Art. 16. [...] As solteiras só poderão exercer o magisterio publico tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecida moralidade.”

É possível analisar que os documentos desses séculos tinham como preocupação deixar esclarecidos questões acerca da conduta e moral dos professores, especialmente, as do gênero feminino. Isso acontecia porque pela época as mulheres ainda eram vistas por meio de um viés conservador que atribuía para elas funções exclusivas do lar e da família. Dessa forma, as poucas mulheres que ingressaram na atribuição do ser professor necessitavam obter, seja de seus pais ou de seus maridos, um testemunho público de sua moral perante à sociedade.

A presença desse conservadorismo na educação ganhou o nome de “Pedagogia da Moralidade”, vindo ocupar um papel importante na difusão de um modelo de sociedade que se centralizava em restabelecer a hierarquização. Levando em consideração que o cenário político estava marcado pelo embate de conservadores e liberais - no qual os liberais lutavam pela descentralização do poder e os conservadores pelo restabelecimento da monarquia -, era de se esperar que aqueles que detinham o poder (os conservadores) utilizariam o que estava ao seu alcance para defender seus ideais. Por causa disso, verificou-se que a educação instituiu-se uma ferramenta usada com o intuito de civilizar a sociedade, garantindo que houvesse uma maior adesão aos preceitos pregados. Para isso aproveitava-se do papel do professor em sala de aula como um instaurador da moralidade pública e, como justificativa, inspecionava-se o professor para saber se este cumpria civicamente seu papel perante a sociedade.

Acerca da formação do professor há, nesse mesmo decreto, apenas o artigo 22 seção 4, que pontua: “Os Bachareis em letras, e os graduados em qualquer ramo da instrucção superior do Imperio.” (Grifo nosso) Aqui, observa-se a abrangência no cargo de professor, pois não existia, naquele momento, uma profissionalização específica para o professor de língua - o que se havia, normalmente, eram profissionais bacharéis em direito ensinando a língua. É interessante pontuar também que, apesar do tempo decorrido, a terminologia “letras” permanece até hoje como a nomenclatura para o curso de graduação da disciplina de línguas.

Vale ressaltar que para esses profissionais era exigido, como visto anteriormente, uma educação superior e essa demanda excluía terminantemente quase toda a sociedade brasileira. Dessa forma, os cargos públicos oferecidos para o ensino das letras voltava-se para as classes mais favorecidas, ou seja, a elite econômica e política da época. Acerca disso Carvalho (1997) afirma que o

ELEMENTO PODEROSO de unificação ideológica da política imperial foi à educação superior. E isto por três razões. Em primeiro lugar, porque quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. Em segundo lugar, porque a educação superior se concentrava na formação jurídica e fornecia em consequência um núcleo de conhecimentos e habilidades. Em terceiro lugar, porque se concentrava, até a independência,

na Universidade de Coimbra e após a Independência, em quatro capitais provinciais, ou duas, se considerarmos apenas a formação jurídica.(Carvalho, 1997, p. 55).

Depreendeu-se também que nestes séculos o ensino de greco-latino era o que mais se buscava, sendo precedido do ensino de francês. Toda referência a um ensino de “letras” fazia alusão a essas línguas e, mais para o final do século XIX e início do século XX, para uma língua vernácula. Ainda analisando o Decreto 1331-A, há a prescrição exata das línguas ofertadas nas escolas e o português não se vê contemplado, “Art. 79. Haverá no Collegio as seguintes cadeiras: 2 de latim, 1 de grego, 1 de inglês, 1 de francês, 1 de alemão”.

No Decreto de nº 4773, de 23 de agosto de 1871, analisou-se como contexto histórico um Brasil que ainda possuía em vigor um sistema escravista, mas que já estava passando por processos de mudanças sociais e estruturais como o estabelecimento da lei do ventre livre neste mesmo ano. É possível inferir, por meio desse decreto, que o estabelecimento do ensino da língua vernácula já era um prenúncio para as modificações históricas ocorridas no país, com a lei abolicionista em 1888 e a proclamação da república em 1889.

Neste momento histórico do século XIX, começamos a observar como a língua ensinada passa por modificações da mesma maneira que o sistema político da época. Agora, a língua vernácula, considerada vulgar e de baixo status social, adentra no ensino das escolas para suprir a demanda que a sociedade tinha. Consta-se isso no seguinte fragmento do decreto:

A Princesa Imperial Regente, em Nome do Imperador, Attendendo a que a experiencia tem demonstrado a necessidade de separar o ensino da lingua vernacula das outras duas disciplinas, Historia e Geographia [...] em virtude da autorização conferida pelo art. 298 do Regulamento que baixou com o Decreto nº 3083 de 28 de Abril de 1863, Alterar as disposições do Decreto nº 3705 de 22 de Setembro de 1866, Determinando que no dito curso haja mais um Professor, especialmente destinado ao ensino da lingua vernacula[...].

No que se refere aos elementos que compõem os textos, observou-se que houve em todos uma datação (dia, mês e ano), endereçamento (local em que o documento foi criado) e assinatura (os responsáveis por redigir o texto). Acerca da estrutura textual - está sendo dividida entre artigos, incisos e seções - compreendeu-se que esses documentos, portanto, pertencem aos gêneros textuais de domínio mais jurídico, sendo a lei e o decreto uma exemplificação deles, por isso são aqui referidos como prescritivos.

Por meio deste panorama dos séculos XVIII e XIX, percebeu-se que os documentos mais antigos não visavam contemplar um ensino democrático, mas sim garantir a educação para as classes privilegiadas da sociedade e, por causa disso, o ensino de línguas englobavam apenas as línguas estrangeiras advindas da Europa. Desta forma, a terminologia ‘disciplina de língua portuguesa’ não aparece nos documentos desses séculos; contudo, no decorrer dos anos e, com a entrada do ensino da língua vernácula, pode-se perceber que o português começa a ganhar corpo e a se tornar cada vez mais imprescindível dentro das salas de aulas.

3.2. Acerca dos documentos orientadores

Nestes documentos, referente a meados do século XX e século XXI, constatou-se, inicialmente, que após a institucionalização da disciplina de língua

portuguesa, o ensino de língua passou a ter como foco central o português. Enquanto os documentos mais antigos davam prioridade para o ensino de línguas consideradas mais cultas e não se preocupavam em legislar o português como uma disciplina. Contudo, é importante ressaltar, por meio da historicidade, que o início do século XX foi um momento difícil para o estabelecimento das políticas educacionais, por isso, fez-se necessário um salto entre o documento de 1871 para o de 1971, cem anos de diferença.

Como o português ainda era compreendido como língua vernácula, é só entre meados do século XX que o ensino da disciplina de língua portuguesa começa a ganhar notoriedade, esse mesmo momento marcou o início de um período de inúmeras publicações de gramáticas do português, como a Gramática Histórica de Ismael de Lima Coutinho em 1938 e Lições de português de Souza da Silveira em 1964. Outro dado importante a mencionar é que nesse período - quando se estava buscando uma curricularização para a disciplina de língua portuguesa - verificou-se também o crescimento exponencial do uso de materiais, como o livro didático.

Ainda visualizando o século XX, é imprescindível não citar Saussure, pois é por meio de seus estudos que a língua ganha um conceito distinto do que era antes. De acordo com Marcuschi (2000), no início do século XX, a linguística com Saussure “se autodeterminava como o estudo das formas e das estruturas do sistema linguístico, optando pelo caminho de uma ciência o mais abstrata possível, quase formal” (Marcuschi, 2000, p.13). Essa decisão não foi algo isolado, mas comum no que diz respeito às ciências humanas da época, que eram marcadas pelo positivismo. E isto, seguindo o que Marcuschi (2000) traz, acarretou em uma visão mais objetivista da linguagem, ao perceber a língua como um “construto formal”.

Esse ideal marcou tanto esse século que fez desta ciência uma “metodologia hegemônica” que se baseava no “empírico-formal”. Daqui parte a ideia de que a língua é um sistema de regras - talvez, por isso se percebe um crescimento de gramáticas maior do que documentos que respaldassem a língua portuguesa como disciplina. Coseriu (1980) percebe isso ao constatar que a área da linguística - eminentemente teórica - naquele período vem distanciar-se do historicismo:

De fato, quando se afirma que a problemática linguística é a teoria ou a descrição, isto não implica a ausência total de temas históricos: eles são apenas menos importantes e, obviamente, com respeito ao problema principal da descrição, a história linguística se faz só de modo parcial e em função da própria descrição. Inversamente, quando os objetivos essenciais da linguística foram a comparação e a história, a descrição certamente daí não desapareceu, mas passou, por assim dizer, ao segundo plano e, no caso foi feita em função da história. Assim, se no século XIX a linha principal do desenvolvimento da linguística passa pela linguística histórica, pela comparação linguística, pela história das línguas e pela gramática histórica, ao mesmo tempo se desenrola, debaixo desta mesma linha, a linguística teórica e descritiva, que continua a tradição do XVIII, [...]Deste ponto de vista, a linguística atual constitui um retorno, em primeiro plano, à linguística teórica e descritiva; de certo modo, ela retoma a problemática do século XVIII, porém em outras direções, impostas pela ampla experiência do século XIX, quando a linguística histórica se tinha a tornado a linguística por excelência (Coseriu, 1980, p.9).

Logo, ambientado naquele contexto histórico, a língua não era analisada como um fenômeno empírico e situado, mas como sendo um constructo social que

estava acima das idiossincrasias. Deste modo, ao observar os documentos do século XX como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, a qual foi instituída no processo do então governo militar - e que teve seu foco voltado ao ensino profissionalizante - percebe-se ainda uma grande semelhança entre esse documento e os dos séculos anteriores.

O ensino de português, conseqüentemente, ainda estava se estabelecendo nos parâmetros da leitura e da escrita e não existia-se interesse, por exemplo, no estudo da variação linguística, ou seja, o conteúdo a ser estudado passou a ser o português - não mais as línguas estrangeiras - contudo, o português estudado ainda era a língua tida como formal. Como observado nos fragmentos, “Art. 4: § 2º [...] ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”, em que é possível verificar que mesmo o português sendo agora estudado nas escolas, ainda era referenciado pela terminologia de “língua nacional”, termo que veio substituir o vernáculo.

Estes próximos fragmentos convalidam também como - apesar de anos de diferença, e algumas mudanças acerca do conteúdo dos documentos - há permanências quando comparados aos documentos mais antigos. Como, por exemplo, o uso recorrente do termo professor de letras “Art. 30 § 1º Os professores a que se refere a letra” (1971); a abrangência profissional que não postulava com obrigatoriedade o cargo de professor sendo, constantemente, trazido nos documentos lacunas, “sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica (1971)” (Grifo nosso); e o conteúdo direcionado exclusivamente para o aprendizado da leitura e escrita correta da língua, “[...] tendo em vista a assimetria nas relações entre o uso do português como língua nacional, hegemônica na tradição escolar escrita [...]” (2013). (Grifo nosso).

No que concerne ao final do século XX e início do século XXI, percebe-se que documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (DCN) de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 começam a ganhar um caráter mais orientador e menos prescritivo, principalmente, em relação aos seus conteúdos. Contempla-se, portanto, uma atenção maior com a língua portuguesa, que vai além do saber ler e escrever, pois começa-se a pensar nela como algo mais discursivo, levando em consideração as suas variantes, os contextos sócio-históricos e de gênero textual.

No início do século XXI, é importante destacar que há um movimento marcante na política brasileira que principia-se uma onda de ideias partidárias que resultava da insatisfação populacional. Neste período, especificamente em 2003, o fenômeno intitulado *Lulismo*, que significava o rompimento da política que vigorava até aquele momento, vem trazer uma série de propostas quanto à reforma política e educacional no país. Contudo, de acordo com Frigotto (2010), esse rompimento esperado não ocorreu no início do século XXI, mas perdurou-se por não buscar um modelo educacional que contemplasse com a devida atenção a educação básica no Brasil. Porém, no que refere-se a disciplina de língua portuguesa examinou-se ainda um foco centralizado na alfabetização, visto que, apesar de já ser o século XXI o país ainda possuía números altíssimos de analfabetismo. Acerca disso o autor sinaliza,

Assim, ao final dessa década, podemos afirmar que no plano estrutural, embora não se tenha a mesma opção dos que no passado recente venderam a nação e haja avanços significativos no plano social, mormente

para o grande contingente da população até então mantido na indigência, o marco de não retorno não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido (Frigotto, 2010, p.24).

É, portanto, na segunda década do século XXI que começa-se a refletir mais sobre um ensino que dispunha-se de um grau de igualdade na participação de toda a sociedade, ao estabelecer como patamar, por exemplo, a presença das culturas afrodescendentes e indígenas dentro da curricularização da disciplina de língua portuguesa. No fragmento a seguir do documento referente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, observa-se a presença da marcação da língua indígena:

“[...] no conhecimento das teorias que analisem os fenômenos sociolinguísticos das línguas em contato, tendo em vista a assimetria nas relações entre o uso do português como língua nacional, hegemônica na tradição escolar escrita, e as línguas indígenas, tradicionalmente ligadas à expressão oral [...]” (Brasil, 2013, p.388).

Ainda sobre esse fragmento é válido destacar que a língua portuguesa ainda era, naquele momento, compreendida como a língua nacional, do mesmo modo como era vista nos documentos mais antigos. Esta ideia remete ainda àquele estabelecimento de uma nação, quando o Brasil estava passando pelo processo de independência. Ou seja, apesar dos anos passados a língua portuguesa, mesmo no século XXI, foi compreendida como um grande aliado para esse estabelecimento do ideal de nação, mesmo sendo uma língua estabelecida pelos seus colonizadores.

No artigo 12, desse mesmo documento traz, “O currículo do Ensino Médio deve: I – garantir ações que promovam: [...] a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (Brasil, 2013, p.197). Trazendo a memória que, em 1871 - com decreto de número 4773 - já começava-se compreender que a língua falada no cotidiano não era aquela mesma língua estudada dentro do império. Percebe-se, portanto, nesse documento do século XXI, que a língua portuguesa ou como era compreendida antigamente, a vernácula, também é vista como instrumento de comunicação e como exercício de cidadania, ou seja, a língua usada em sociedade. Deste modo, podemos compreender que a língua portuguesa é sim um instrumento de conhecimento e por isso ao longo dos anos estabeleceu-se e tornou-se o que hoje é ensinado dentro das escolas.

Por esse panorama, observou-se que em 2017, com o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular, é que a curricularização da disciplina de língua portuguesa granjeia um patamar ainda mais completo visando um melhor aproveitamento da disciplina. Deste modo encontram-se eixos direcionados a produção, a análise, a interpretação e a prática de linguagem, sendo estas focalizadas no gênero textual.

Essa compreensão acerca dos conteúdos dos documentos é necessária para mostrar que há uma continuidade composicional nos documentos. Apesar de séculos de diferenças, é possível validar que os documentos não fogem da temática central ao qual se propõe, mesmo com mudanças significativas sendo observadas. Como a mudança do estudo da língua e o acréscimo de perspectivas mais educacionais e orientadoras.

Nos documentos mais atuais, comparando com os documentos mais antigos, distinguir-se, na sua produção, uma preocupação maior em incluir, dentro da curricularização da disciplina de língua portuguesa, questões que cercam a

sociedade brasileira de maneira mais ampla, como o oferecimento real de um ensino público para todos.

E sobre os elementos destes documentos, observou-se, por unanimidade, assim como nos documentos mais prescritivos, presença da datação, endereçamento e a assinatura de quem redigiu e/ou participou de sua produção como, por exemplo, o documento da BNCC de 2017 que traz “MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - Mendonça Filho, SECRETARIA EXECUTIVA - Maria Helena Guimarães de Castro [...]”.

Em contrapartida, no que concerne ao corpo-textual dos documentos, os mais antigos possuíam um caráter mais pontual, visto que seu objetivo principal estava voltado mais para prescrever do que orientar. Isso também é compreensível porque se tratam de gêneros textuais diferentes. Todavia, os documentos do século XXI, por possuírem um caráter mais orientador e por trazer um currículo mais definido - que possibilitou uma melhor organização didática-metodológica - percebeu-se um número mais extenso de páginas do que os documentos do século XVIII e XIX que são formados, sobretudo, por um conjunto de leis e decretos.

3.3 Análise geral dos documentos

Sabe-se que a TD apresenta-se por definição de Kabatek (2006, p. 7) como “a repetição de um texto ou de uma forma textual ou de uma maneira particular de escrever ou falar que adquire valor de signo próprio”. Haja vista esse conceito, compreende-se que a TD constata as recorrências presentes em conjuntos de textos que possuem, entre si, espaçamentos de tempos. Por causa disso, a TD não apenas leva em consideração as dimensões linguístico-discursiva, mas também elementos composicionais, como o próprio gênero e o conteúdo abordado. Logo, um ponto de ancoragem importante para a análise da historicidade é a TD, porque é a partir da contextualização sócio-histórica que se estabelece relações e divergências entre os textos analisados.

Deste modo, verificou-se neste trabalho que, quanto ao ensino de língua portuguesa do século XVIII e início do século XIX, percebeu-se que o uso da terminologia “Língua Portuguesa” ainda não se fazia uso e, por esse motivo, a designação “primeiras letras” era frequente nestes documentos. É importante ressaltar que, apesar desse uso constante, temos um pouco de variação quanto ao seu sentido ao decorrer dos dois séculos. Inicialmente, seu uso referia-se apenas a línguas essencialmente estrangeiras e, posteriormente, passou a indicar também uma língua nacional que, apesar de ainda competir com outras línguas e disciplinas, diz respeito ao que hoje considera-se o ensino de “Língua Portuguesa”.

Como já citado, no século XVIII e até meados do século XIX, percebeu-se a presença de documentos mais prescritivos, visando regulamentar o estabelecimento da instituição escolar. Por isso tem-se desde a especificação de quem o fiscaliza, aos profissionais que serão contratados (professores), a formação desses profissionais, o seu salário, o que seria ofertado e para quem. Verificou-se também a presença constante no início e no final do texto de quem o redigiu, a data e a assinatura.

No final do século XIX, mantém-se a presença de data, ano, quem redigiu, assim como o texto estruturado em leis ou decretos, seguindo o padrão já estabelecido. Mas, na composição textual, percebeu-se que algumas temáticas abordadas nos documentos do século anterior não se apresentaram mais, como a

presença da religião, da moral e da distinção entre os gêneros (feminino e masculino) dos profissionais da educação.

Quando observamos o século XX, há uma lacuna extensa, pois, como já foi justificado, nesse momento histórico, a língua, em conjunto com outras ciências, passavam por um aprimoramento e sistematização. Pontua-se também que o conteúdo da disciplina passa a ter uma maior curricularização e, com isso, a disciplina de língua portuguesa começa a ganhar notoriedade junto com os materiais que visam orientar e acompanhar o professor nesse processo de ensino.

Por fim, no século XXI, ainda é notório nos documentos a presença de elementos composicionais já vistos no século XVIII, como a marcação de data, endereçamento e autor; é possível verificar isso no documento “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” de 2013. Contudo, aqui, já se observa textos que são redigidos com mais argumentatividade - não estabelecendo ordenanças apenas, mas na composição de suas sentenças existe uma preocupação em trazer reconhecimento acerca de variadas nuances, como, por exemplo, a especificação da presença das culturas indígenas e afrodescendentes.

Em termos de análise, afirma-se que a análise da historicidade pelo viés da TD no âmbito dos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa identificou, desde o século XVIII, até o início do século XXI, marcas características quanto aos seus gêneros, considerando suas dimensões contextuais e históricas. Dessa forma, ao investigar e comparar os dados obtidos, constatou-se que a organização dos documentos oficiais, para a disciplina de língua portuguesa, apresentam características que marcam esses textos mesmo com séculos de diferenças cronológicas.

4. Considerações finais

Os documentos analisados possuem em sua estrutura marcas que os classifiquem em gêneros distintos por se tratar de documentos de épocas distintas em que a disciplina de língua portuguesa, em alguns casos, ainda não estava sistematizada em termos de curricularização. Os únicos documentos que faziam referência a esta questão de ensino do português eram esses documentos mais prescritivos.

Contudo, apesar dessa questão, é possível perceber que, ao ponto que a língua portuguesa começou a ser usada pela sociedade, não apenas de modo informal e/ou oralizada - como no conceito de uma língua vernácula -, iniciou-se o processo progressivo da curricularização da disciplina e, com isso, apenas as leis e decretos não eram mais suficientes para sanar as necessidades desse ensino.

Desta forma, verificou-se, por meio da análise da historicidade dos textos, que houve um crescimento na produção dos documentos mais orientadores e um decréscimo dos documentos mais prescritivos. Sendo isso justificado pelas mudanças de compreensão ao longo do tempo sobre a própria língua e a educação de maneira geral. Com essas mudanças, esses textos, estruturalmente, mantiveram o seu caráter objetivo, impessoal e de uma linguagem formal. Todavia, a estrutura de gênero antes marcada por divisões de artigos, incisos e seções, agora ganham textos mais fluídos e de composição mais complexa. Isto significa que os documentos ganharam uma abrangência conteudista que visa não apenas designar o que precisaria ser feito, mas também, orientar de que formas podem ser realizadas e/ou adequadas a disciplina de língua portuguesa.

Estes documentos passaram, portanto, por um desenvolvimento exigido pelo seu próprio contexto histórico e social, ou seja, mantiveram o que foi preciso, ao mesmo tempo que se modificaram para se adequar às necessidades da sociedade. Isso possibilitou que um novo gênero fosse usado para designar as especificações da disciplina de língua portuguesa sem perder totalmente suas marcas.

Por fim, é importante pontuar que este trabalho não se esgota aqui, mas pode ser abrangido para dimensões mais profundas e variadas acerca de sua historicidade e das Tradições Discursivas.

5. Referências

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira e GOMES, Valéria Severina. **Tradições discursivas**: reflexões conceituais. 2010, Anais.. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2010. Acesso em: 17 abr. 2024.

BAGNO, Marcos. **Dicionário Crítico de Sociolinguística**. Brasília: Parábola Editorial, 2017. p. 576.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BUNZEN, C. **Da era da composição à era dos gêneros**: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). Português no ensino médio e formação de professor. São Paulo: Parábola: 2006. p.139- 161.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BRASIL. **Aviso nº 182**, do Ministério dos Negócios do Império de 22 de agosto de 1825. Manda promover nas Províncias a introdução e o estabelecimento de Escolas públicas de primeiras letras pelo Método Lancasteriano. Coleção das Decisões do Governo do Império do Brasil de 1825. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2017.

BRASIL. **Constituições brasileiras**: 1824. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Ministério da Educação.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71-73.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832.

Coleção das Leis do Império do Brasil de 1834 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1866, p. 15-23.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1871, Página 464 Vol. 1 pt. II. <https://bd.camara.leg.br/bd/items/04191f34-56a9-4f9d-93ba-2327a0e7df4f>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p. 1.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação**: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759-1834. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da ordem e teatro das sombras**. Rio de Janeiro: UFRJ/Relume Dumará, 1997.

COSERIU, Eugenio. **Lições de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSERIU, Eugenio. . **Gramática, semântica, universales**: estudos de Lingüística Funcional, Madrid, Editorial Gredos, 1987.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Conferência de abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu - MG, 17 de outubro de 2010.

GONÇALVES SEGUNDO, Paulo Roberto. **Tradição, dinamicidade e estabilidade nas práticas discursivas**: um estudo da negociação intersubjetiva na imprensa paulista. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) São Paulo: FFLCH-USP, 2011.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum: Product or Praxis**, 1987, p.130. In Gimeno Sacristán, 2000.

KABATEK, Johannes. **La Lingüística Románica Histórica**: tradición e innovación em uma disciplina viva. La Corónica, Spring, 2003, v.31.2 p. 35-40.

KABATEK, Johannes. **Sobre a historicidade de textos**. Trad. José da Silva Simões. Linha d'água, 17. São Paulo: USP/APLL, 2004, p. 160-167.

KABATEK, J.; MAIER, W.; OBRIST, P.; VINCIS, V. HEINZ, M. El programa TraDisc y el análisis de algunas tradiciones discursivas Del español antiguo. Trabalho apresentado no Colóquio Del Cid al Quijote, Universidade de Tübingen, 2005.

KABATEK, Johannes. **Tradições discursivas e mudança linguística**. In: LOBO, Tânia et al. (Org.). Para a História do Português Brasileiro VI - Novos dados, novas análises, Salvador: EDUFBA, Tomo II, 2006, p. 505-527.

LDB, 5692/71. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O papel da Linguística no ensino de línguas**. Rio de Janeiro: Diadorim, v. 18, n. 2, 19 de 2016. In: 2000.

MAXWELL, Kenneth. **A Devassa da Devassa - a Inconfidência Mineira: Brasil e Portugal- 1750-1808**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

OESTERREICHER, Wulf. **Lo hablado en lo escrito**. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología. In: T. Kotschi/ W. Oesterreicher/ K. Zimmermann (eds.) El Español hablado y la cultura oral en España y Hispanoamérica. Frankfurt am Main: Vervuert/ Madrid: Hiberamericana, 1997, p. 317-340.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. São Paulo: Penso, 2000. 352 p.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (1993 [1983]). **História do falar e história da linguística**. Tradução de Fernando Tarallo et al.. Campinas: ED UNICAMP.

SIMÕES, José da Silva; KEWITZ, Verena. **Tradições Discursivas e Organização de Corpora**. In: AGUILERA, Vandeci (org.). Para a História do Português Brasileiro. VI Seminário do PHPB. Londrina: UEL, 2007.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. **Normas do Falar, da Língua e dos Textos**. In: _____. História do Falar e História da Linguística. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993, p.17-34.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOARES, M. B. **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. In: BASTOS, N. B. (org.). Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1998. p. 53-60.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Elisa A. Kossovitch.
São Paulo: Martins Fontes, 1980.