

O ensino de língua portuguesa no Estado do Paraná: uma abordagem sobre a concepção de linguagem do século XIX e a concepção priorizada atualmente pelos PCNs

Juliana Fogaça Sanches SIMM
(PPGEL-UEL)

Joyce Elaine de Almeida BARONAS
(UEL)

Resumo: Neste trabalho objetivamos apresentar um breve perfil do ensino de Língua Portuguesa no século XIX, estabelecendo um paralelo com os (PCNs) vigentes. Buscamos analisar a concepção do ensino de Língua Portuguesa no Estado do Paraná e verificar as mudanças que ocorreram no ensino até então. Primeiramente iremos abordar a maneira como era tratada a disciplina no Brasil, para em seguida falarmos especificamente sobre o Paraná. Podemos constatar, ao final desta pesquisa, que o conteúdo trabalhado no século XIX focalizava-se exclusivamente no ensino de aspectos gramaticais, ao contrário do que prevê os PCNs atuais, que priorizam o texto como objeto de ensino.

Palavras-chave: PCNs; concepção de linguagem; Paraná

Abstract: In this work we want to present a short profile of the Portuguese Language teaching in the 19th century, by comparing with the actual PCNs. We try to analyse the Portuguese Language teaching in the State of Paraná and check the changes that happened on teaching since then. First we will study how the subject was deal in Brazil to talk specifically about the State of Paraná. At the end of this research, we found out that the subject at the 19th century was based only on teaching grammatical points, unlike what studies the actual PCNs, wich is based on text as teaching purpose.

Keywords: PCNs; language conception; Paraná

Introdução

Neste trabalho nos pautamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais atuais, para traçar um paralelo entre a concepção do ensino de Língua Portuguesa do século XIX e a concepção de ensino atual.

Verificamos que os PCNs (2008) apontam para a necessidade de construir uma escola voltada para a formação dos cidadãos, ou seja, o professor deve não somente ensinar o conteúdo pontualmente, mas também fazer os alunos se sentirem integrantes de uma sociedade, que saibam opinar criticamente sobre tudo em sua volta.

Travaglia (2003) fala sobre a língua e a qualidade de vida e explica que a linguagem dá forma a nosso mundo e à nossa vida sociocultural. Por meio dela, as pessoas se relacionam e expressam como vêem o mundo. Assim, para viver em sociedade de maneira adequada, o cidadão deve saber perceber como tudo o que constitui esta sociedade e sua cultura é simbolizado e significado na língua. A linguagem, nesse sentido, é um instrumento que permite às pessoas serem capazes de perceber o significado do que dizem e para quem dizem. Assim, explica-se ver a língua como uma forma de interação comunicativa.

Porém, é possível observar que nem sempre foi assim. No início da colonização brasileira, o ensino da Língua Portuguesa dava-se, segundo Silvia Neto (1963), devido ao prestígio que a mesma tinha entre os colonos. Os nascidos em Portugal eram considerados acima dos colonos e nesse sentido havia a preocupação, por parte dos jesuítas, de ensinar o falar polido, normativo, sem considerar a realidade dos nascidos no Brasil.

No decorrer dos séculos, houve várias mudanças no currículo, porém, conforme explica Soares (2001), o objetivo do ensino da língua portuguesa até os anos 40 do século XX, manteve a tradição da gramática, da retórica e da poética, persistindo-se a gramática como objeto de ensino.

Nesse sentido, analisamos especificamente a concepção de linguagem que permeava o ensino de língua portuguesa no século XIX e compará-la com as orientações estabelecidas pelos PCNs atuais. Cabe ressaltar que nos ativemos mais especificamente à análise do ensino no estado do Paraná, justificando-se a escolha pelo século XIX, devido à da emancipação política do estado, que ocorreu apenas em 1853.

1 Concepções de Linguagem no Ensino de Língua Portuguesa

Neste trabalho abordamos primeiramente as três concepções de linguagem que perpassam o ensino de Língua Portuguesa, e posteriormente analisamos adequadamente a concepção de linguagem que permeava o ensino no século XIX.

Geraldi (1997) explica que os professores de Língua Portuguesa devem refletir sobre o que ensinar e para que ensinar. Dessa reflexão devem conscientizar-se da concepção de linguagem que estão assumindo como professores de língua materna, ou seja, qual das três concepções perpassa a postura educacional de cada docente:

A linguagem é a expressão do pensamento – Maneira tradicional de pensar que as pessoas que não se expressam bem não raciocinam bem.

A linguagem é um instrumento de comunicação – A linguagem é vista como um conjunto de signos que se combinam através de regras possibilitando a capacidade do falante de transmitir mensagens, executando mais a comunicação e esquecendo-se da gramática.

A linguagem é uma forma de interação – Parecida com a concepção anterior, porém aqui há a interação humana constituindo vínculos. (GERALDI, 1997, p. 41)

Na primeira concepção, temos a fala como a tradução do pensamento, a expressão é totalmente individualizada, sendo produzida no interior da mente do indivíduo, não recebendo influência alguma do mundo.

A maneira de falar dependerá da organização lógica do pensamento do indivíduo por meio de uma linguagem articulada e organizada. Para que esta organização aconteça, é necessário o domínio das regras das gramáticas normativas defendidas pelos lingüistas tradicionais. Nesta concepção, o ensino é prescritivo, o qual objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis. Esse ensino só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta, tendo como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem.

A segunda concepção a qual vê a linguagem como instrumento de comunicação, é constituída pelas idéias estruturalistas,

havendo um sistema de códigos, conjunto de signos, que se combinam conforme regras, que permitem a transmissão de mensagens. As funções, nesta concepção, são projetadas para a comunicação. Para que haja comunicação, é necessário que o emissor codifique a mensagem e que o receptor a decodifique, utilizando, ambos, o mesmo código.

A terceira e última concepção é aquela que vê a linguagem como processo de interação. Nesta concepção, o indivíduo não somente traduz o que pensa ou transmite uma mensagem, mas interage com o mundo em que vive, realiza ações. Segundo Travaglia (2005, p. 23), “a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. Sendo assim, a linguagem não é uma nomenclatura e seus significados não são conceitos preexistentes. Há toda uma evolução histórica e social por meio da interação entre os falantes. Se a linguagem fosse simplesmente uma nomenclatura para um conjunto de conceitos universais, seria fácil a tradução de qualquer texto de uma língua para outra, porém cada língua articula ou organiza o mundo de maneira diferente, por meio de sua cultura.

Nesta concepção, o eixo de progressão não é mais a gramática, mas sim os gêneros. Os PCNs explicam, no entanto, que até a década de 60 e início da de 70, o ensino de Língua Portuguesa era orientado pela perspectiva gramatical, justificado pelo público que freqüentava a escola, os quais falavam uma variedade lingüística bastante próxima da chamada variedade padrão e representavam o mundo e a língua de forma semelhante às representações oferecidas pelos livros e textos didáticos.

Conforme já mencionado, a história nos mostra que a variedade padrão era imposta devido ao prestígio que os portugueses tinham em relação ao Brasil. O ensino não tinha a preocupação de considerar a realidade sócio-histórica dos alunos, mas sim em transmitir um conhecimento estanque, inflexível e prescritivo. Veremos que a concepção vigente na época, até os anos 60 e 70 do século XX, era a da linguagem como expressão do pensamento, na qual o erro era visto como uma falha de expressão.

2 O Ensino no Século XIX

O ensino de Língua Portuguesa, especificamente no Brasil, no século XIX, não considerava a realidade dos alunos e visava à valorização da gramática. Privilegiava-se a norma culta pelo prestígio que tinha entre os colonos e o latim, como conhecimento necessário para uma escrita correta do português, já que, em relação ao sistema ortográfico vigente, vivia-se no período conhecido como pseudo-etimológico.

A língua era vista como algo independente da vontade do homem, no entanto, Silva Neto, argumenta que:

A língua, longe de ser um organismo, é um produto social, é uma atividade do espírito humano. Não é, assim, independente da vontade do homem, porque o homem não é uma fôlha seca ao sabor dos ventos veementes de uma fatalidade desconhecida e cega. Não está obrigada a prosseguir na sua trajetória, de acordo com leis determinadas, porque as línguas seguem o destino dos que a falam, são o que delas fazem as sociedades que as empregam. (1963, p. 17-18)

Nesse sentido, é interessante observar como vários países deixavam-se influenciar pelos povos com maior potência e prestígio cultural. A língua não seguia o destino dos que a falavam. Cunha (1968), ao falar sobre a língua dos países americanos, afirma que apesar da independência política desses países, não havia a mesma independência em relação à língua, pois os povos não conseguiam criar uma identidade cultural e continuavam com os olhares fixos nos padrões europeus, “concebidos como únicos e exemplares modelos de civilização e de cultura” (CUNHA, 1968, p. 11).

Verificamos, a partir das palavras de Almeida (1889), um exemplo de como o ensino de Língua Portuguesa era concebido com a preocupação de seguir modelos já existentes:

É bom recordar que nossos pais consideravam o estudo da língua latina como um complemento indispensável do Português. Pensavam com justa razão, como muitos espíritos cultos pensam ainda hoje, que, sem o latim, não há ortografia possível. Como não existe ainda entre nós instituição reguladora da língua nem da ortografia, à semelhança da Academia Francesa, por exemplo, é, pois,

indispensável, a quem quer escrever o português sem erro, isto é, segundo suas verdadeiras etimologias, saber o latim. (ALMEIDA, 1889, p. 80).

Cabe ressaltar que os comentários feitos pelo autor são, provavelmente, referentes ao início do século XIX. Observamos que, para haver um *status* de cultura, era preciso basear-se no latim, pois, segundo o autor, o caos crescia a cada dia tolerando que a mesma palavra fosse escrita de duas ou três maneiras diferentes. Almeida cita o exemplo do próprio nome do país, Brasil:

Uns mais sensatos, escrevem com s, seguindo nisto a etimologia, a forma latina e os trâmites dos fundadores do Império, tais como José Bonifácio de Andrade e Silvia; e outros homens sábios da mesma época obstinam-se a escrever com z, letra grega, desconhecida do latim e contra qualquer razão etimológica. (ALMEIDA, 1889, p. 80)

Para ele “só o estudo do latim, ao menos para os literatos e os homens das classes dirigentes, inclusive os jornalistas, pode remediar este deplorável estado de coisas” (1889, p. 80). Por isso a concepção de que o latim era essencial para a aprendizagem do português “correto”, sem erros.

No entanto, ao pensarem que estavam conseguindo homogeneizar a língua, cometiam um engano, e na verdade reforçavam o caos ortográfico que já existia, pois vivia-se o período pseudo-etimológico, no qual se grafava determinada palavra de forma errada, pensando-se que estavam seguindo a etimologia do latim.

Havia a intenção de preservar a língua, pois a ortografia era um conhecimento essencial para o “bom” português, porém considerava-se que o “bom” português era aquele herdado pelos colonizadores e não a língua que verdadeiramente se falava no Brasil.

Desta forma, constatamos que no ensino considerava-se somente a escrita, desconsiderando-se a linguagem oral popular e dialetal, pois estas eram ignoradas pelos cânones. O português “correto” era o falado pelas elites culturais.

Em relação ao programa da instrução primária, Almeida (1889) afirma que a criança deveria aprender o que era indispensável para exercer algum ofício. Assim, de acordo com o autor, as crianças deveriam aprender:

As regras de nossa língua – poderíamos dizer de nossa ortografia. Deve-se ensiná-la a se exprimir corretamente, a expor seu pensamento de modo preciso e claro e, se aprende a se exprimir com clareza e precisão, aprenderá a pensar do mesmo modo. (1889, p. 81)

Fica claro, nesse sentido, a concepção de linguagem da época, ou seja, a linguagem como expressão do pensamento, na qual o indivíduo que não fala bem, não raciocina bem. De acordo com Almeida (1889), as regras da língua resumem-se à ortografia e se o aluno a aprende com precisão, consegue, nesse sentido, se exprimir “corretamente” e assim aprenderá a pensar com clareza. Observamos, assim, a concepção vigente em relação ao ensino da língua materna. Pensava-se que por meio da ortografia, que era o objeto de ensino da época, era possível levar o aluno a desenvolver uma competência discursiva.

Verificamos nos PCNs (1998) que “um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado para produzir diferentes efeitos de sentido”. Porém, sabemos que o ensino no século XIX restringia-se a abordar somente o padrão falado pelas elites, impondo assim o padrão europeu, que era o único valorizado pela colônia.

Silva (2006, p. 5) expõe que, a partir da metade do século XIX, “prevaleceu uma tendência gramatical de clara inspiração positivista, marcando uma autêntica inflexão na escrita gramatical que vinha se estendendo ao longo de todo o século XIX”. O autor afirma que a partir da publicação da *Grammatica Portuguesa*, publicada em 1881 por Júlio Ribeiro, consolida-se no Brasil “uma concepção de linguagem como um conjunto de regras científicas, positivas, que devem ser seguidas como normas prescritivas invariáveis”. Assim, o que era ensinado nas escolas possuía um caráter compulsório e as transgressões a essas regras eram consideradas erros. O erro, desta forma, não se limitava somente à ortografia, mas a todas as regras impostas pelas gramáticas da época.

Antunes (2007), no entanto, aponta que ainda hoje a escola assume o caráter compulsório das regras gramaticais. A autora afirma que a escola se fixa nos padrões ideais, prescritivos, e deixa de analisar os padrões reais, ou seja, aqueles que estão efetivamente em uso. Porém, “nenhuma língua tem seus padrões absolutamente fixos e invariáveis” (2007, p. 74) e por este motivo a escola deveria assumir outro tratamento

em relação às regras gramaticais, não as referenciando como intocáveis. Ela cita o exemplo da regência do verbo *assistir*, o qual atualmente é usado pela maioria das pessoas sem a preposição (assistir o jogo). Antunes (2007) explica que, na verdade, esse padrão já poderia ser considerado uma opção aceitável dentro do contexto escolar.

Podemos afirmar, nesse sentido, que a concepção de linguagem que valoriza a norma gramatical como a única forma realmente aceitável, persiste até hoje nas aulas de língua portuguesa.

Em seguida, tratamos mais especificamente sobre o ensino no estado do Paraná, embora Guarnieri e Castanha (2006) afirmem que, apesar da autonomia atribuída às províncias por meio da lei constitucional de 12 de agosto de 1834, a história da educação tem mostrado que as práticas educativas não eram tão diferentes no restante do império. As autoras explicam que “na prática as províncias seguiam o modelo de educação da corte, que era trazido pelos presidentes nomeados pelo Imperador para administrá-las” (GUARNIERI; CASTANHA, 2006, p. 59). Na realidade, as maiores diferenças eram relativas ao capital atribuído para a educação em cada província que, portanto, restringia suas atuações.

3 O Ensino no Paraná

Em relação ao estado do Paraná, discutimos, especificamente, como eram divididas as matérias e a organização escolar, de acordo com a instrução de 27 de dezembro de 1856, visto que nos interessa analisar como era concebido o ensino de Língua Portuguesa.

Cabe ressaltar, no entanto, que é importante, primeiramente, verificar um pouco da história da organização escolar paranaense para que possamos contextualizar em relação à realidade da época.

O atual estado do Paraná foi comarca de São Paulo até 1853, quando foi elevado a Província e, conseqüentemente, ganhou sua emancipação política. Assim, a organização escolar paranaense era de responsabilidade da Província de São Paulo até aquele ano. Miguel (2006), porém, explica que havia movimentos políticos desde 1840 para a emancipação do Paraná e, prevendo isto, o Estado de São Paulo deixou de investir nas instituições públicas, inclusive nas escolas.

Segundo Miguel (2006), em 1854, primeiro ano de emancipação do Paraná, o quadro da educação era precário, pois,

apenas 17,7% da população tinha acesso à escola. Guarnieri e Castanha (2006, p. 60) expõem que o “Paraná desfrutava de pouca importância no cenário político do Império”. Segundo as autoras, a economia era baseada na extração da erva mate e por meio da exportação dessa cultura o estado passou a ter uma classe intermediária formada pelos produtores, a qual exercia influência política na sociedade. Os filhos desses produtores, portanto, constituíam boa parte dos que ocupavam os bancos escolares.

Conforme aponta Miguel (2006), havia um reduzido índice de matrículas no estado, baixa frequência dos alunos e evasão escolar devido à pobreza em que vivia a maior parte da população paranaense, além da falta de interesse da população em instruir os seus filhos. Conforme a autora, as crianças não frequentavam a escola, pois os pais não tinham como vestir seus filhos, além da “dificuldade de locomoção provocada pelas grandes distâncias e falta de estradas” (2006, p. 41).

Assim, em algumas localidades não havia o número mínimo de alunos exigido para o funcionamento das escolas, como observamos no relatório do presidente da província, Zacarias de Góes e Vasconcellos, datado de 15 de julho de 1854, cujo conteúdo discorre sobre um artigo de lei que manda suprimir as escolas que eram frequentadas por menos de 12 alunos, pela falta de população do lugar. No relatório ele questiona se esses alunos não mereciam consideração, nem sacrifício por parte do governo e se seriam condenados à estupidez por causa da falta de escola. Por isso, submete um critério para remediar esse problema, no qual explica que nas povoações e freguesias menores, cujas cadeiras eram vagas, se poderia praticar o mesmo sistema de alguns países da Europa, que subsidiavam professores particulares sob condição de ensinarem gratuitamente certo número de alunos pobres.

Verificamos, desta forma, a precariedade em relação ao ensino. Alunos que não tinham condições de frequentar a escola e, em contrapartida, instrutores que eram mal pagos para ensinarem os meninos pobres. Miguel (2006, p. 45) expõe também que, “a crescente abertura de escolas a partir de 1855, que se justificaria pela institucionalização do ensino obrigatório, ligava-se somente a uma expansão numérica”, pois não havia um movimento efetivo de melhoria no setor educacional.

Em relação, especificamente, ao conteúdo ministrado, segue o comentário de Antunes (2007, p. 120) sobre a concepção de língua vigente na época:

Em um largo período da história, nos mantivemos atrelados a concepções de língua que privilegiavam sua estrutura interna, sua dimensão imanente, a potencialidade significativa de seus signos, os recursos morfossintáticos de formação de palavras e de frases, por exemplo. Ficava de fora, assim, a dimensão global da língua, que inclui, necessariamente, além de suas potencialidades, seu funcionamento concreto, nas diferentes situações da comunicação humana. Ficando de fora o funcionamento da língua, era descartada também sua natureza textual e discursiva, o que a deixava reduzida a um componente gramatical, apenas, superpoderoso e invasor, a partir do qual tudo era visto.

Por meio das palavras da autora, reafirmamos a concepção de ensino, linguagem como expressão do pensamento, que perpassava a educação no passado. Durante muito tempo privilegiava-se a gramática e excluía-se as reflexões sobre o funcionamento da língua, bem como sua natureza textual e discursiva.

Apresentamos a seguir as matérias que eram ministradas, conforme a instrução de 27 de dezembro de 1856, para assim confirmar o exposto por Antunes (2007) sobre a concepção de linguagem dos séculos anteriores:

No primeiro ensinava-se a conhecer as letras, e retê-las na memória fazendo estudo pela vista e decorado, acabando por fazer junção de letras e formação de sílabas. No segundo banco ensina-se a soletrar e a decompor as palavras em sílabas, bem como a conhecer os números; começam os meninos a fazer linhas retas e curvas sobre o quadro-preto, recebendo as mais fáceis noções para se instruírem na diferença de uma e outra. Nesta classe não há mesa: cada banco terá meia hora de lição do professor, que fará as suas explicações no quadro-preto, mandando os alunos procurar nas cartas, que terão à vista, as letras sílabas ou palavras, que escrever, deixando tempo suficiente para os do segundo banco fazerem exercício de traço no quadro. A segunda classe também consta de primeiro e segundo banco, colocados por de trás da primeira. Primeiro banco: ensina-se leitura de impresso e manuscrito; exercício de memória, tabuada de Pitágoras, começo de

cálculos pela soma de números dígitos, prática de diminuição e multiplicação – Escrita – começam os meninos a fazer traços finos e grossos sobre o papel; doutrina cristã duas vezes por semana. Segundo banco, leitura, aritmética, a saber: noções de quantidade e unidade, regra da numeração teoria e prática das quatro operações; escrita por traslado de letras grandes e pequenas; catecismo de moral cristã com explicações racionais, que desenvolvam os princípios da criação; doutrina da religião do Estado, duas vezes por semana, como no banco precedente; noções de moral civil e conjugação de verbos. Nesta classe tanto no primeiro como no segundo banco, se farão explicações sobre o quadro preto, quando se tratar de pontuação, conjugação de verbos e aritmética: durarão as lições o mesmo tempo que na classe antecedente. Terceira classe: constará de um só banco que fecha no fundo do anfiteatro e ensina-se nele leitura metódica de prosa e verso, escrita ad libitum tirada do livro que se lê na classe, ou determinada pelo professor para exercício de ortografia e análise das partes da oração [...] gramática e análise; leitura de poesia [...] As explicações de ortografia, aritmética e geometria prática, dará o professor sobre o quadro-preto – A lição dura meia hora e os alunos dessa classe trazem escritas de casa, fazendo-as na escola para análise gramatical. (MIGUEL, 2000, p. 14-15)

De acordo com o exposto, as escolas no século XIX eram divididas em três classes e segundo Guarnieri e Castanha (2006), meninos e meninas não podiam estudar juntos. De forma geral, em relação ao conteúdo apresentado, podemos afirmar que o ensino não considerava a dimensão global da língua que, segundo Antunes (2007) inclui tanto suas potencialidades, quanto seu funcionamento concreto, nas diversas situações da comunicação.

A forma de alfabetização dava-se por meio da decoração das letras. Os textos utilizados nas aulas serviam de pretexto para os alunos procurarem palavras e sílabas ou exercitarem a leitura, e não há comentários, na instrução mencionada, sobre interpretação e compreensão de texto. Verificamos que os PCNs (1998) discorrem, atualmente, sobre a necessidade que há, por meio da leitura e escrita, em ampliar a competência discursiva dos alunos. Este documento expõe que, nessa perspectiva, não se deve tomar como unidades básicas de ensino as que decorrem de análise de estratos, ou seja, letras/fonemas, palavras, sintagmas e frases, que pouco têm relação com a competência

discursiva do aluno. Nesse sentido, verificamos que há claramente diferenças na forma de conceber a linguagem no século XIX com a concepção que atualmente é defendida pelos PCNs.

Verificamos também que se ensinava conjugação de verbos e havia atividades de leitura metódica, exercícios de memorização, escrita para exercitar a ortografia, análise das partes da oração e gramática. Além disso, as explicações, pelo que observamos, restringiam-se somente às questões gramaticais, como ortografia, conjugação dos verbos e pontuação. Na verdade, não havia um ensino da língua, mas sim um ensino de teoria e análise gramatical.

Em relação à escolha dos textos trabalhados, não são citados os temas e assuntos escolhidos. Fala-se de impressos, manuscritos e também de textos em prosa e verso. Porém, os textos eram utilizados mais com o intuito de exercitar a codificação e decodificação, e não a discussão do seu conteúdo. Nesse sentido, não se favorecia a reflexão crítica e a observação do aspecto estético, principalmente considerando-se que o texto em verso era um dos trabalhados em aula. Os PCNs (1998), ao apontarem as atividades de leitura pelo aluno, expõem que nesse processo, espera-se que o aluno tenha uma leitura autônoma que desenvolva sua capacidade de construir um conjunto de expectativas, como pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto, além de confirmar suas antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura, extrair informações não explícitas e interpretar recursos figurativos. Desta forma, verificamos que essas habilidades não eram consideradas no século XIX, não havia a preocupação com um trabalho de leitura que levasse o aluno a compreender o texto e a reconhecer como se constróem representações a respeito do mundo e da história. Conseqüentemente, não havia a possibilidade de argumentação por parte dos alunos nem a oportunidade de se posicionarem criticamente diante dos textos.

As atividades de escrita, pelo que observamos na instrução, restringia-se à cópia. No documento fala-se em “escrita *ad libitum* tirada do livro que se lê na classe, ou determinada pelo professor para exercício de ortografia e análise das partes da oração”, ou seja, o termo *ad libitum*, que significa à vontade, não faz referência à escolha do tema ou a uma atividade na qual o aluno pudesse realmente desenvolver um tema, de acordo com as suas habilidades. Tratava-se da escolha de um texto do livro, de forma livre, para os alunos copiarem. Os PCNs

(1998) comentam sobre a escolha dos textos pelos professores, pois a escola é um dos únicos espaços que podem proporcionar acesso a textos escritos, que, segundo o documento, se converterão em modelos para a produção. No entanto, na instrução de 1856 não há a indicação de produção textual.

Por fim, no que diz respeito à análise lingüística, podemos afirmar que o ensino da Língua Portuguesa era centrado em tópicos de gramática, uma das maiores críticas dos PCNs atuais.¹ Em relação ao ensino da ortografia, já mencionamos que a escrita de textos era determinada pelo professor para exercícios ortográficos, sem o estabelecimento de alguma reflexão a respeito da língua. Os PCNs (1998) expõem que, infelizmente, ainda persiste, na maioria das escolas, atividades de identificação, correção de palavra errada e cópias de exercícios de preenchimento de lacunas. No entanto, os Parâmetros afirmam também que pode ser desenvolvido, pelo professor, um trabalho sobre as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita e as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, pois, segundo este documento, é sabido que a verbalização das regras e o bom desempenho em exercícios, não asseguram o emprego correto, segundo a norma padrão, das palavras nos textos produzidos pelos alunos.

Enfim, com base na análise desenvolvida, podemos afirmar que o ensino da época concebia a linguagem como expressão do pensamento e privilegiava as atividades gramaticais de forma descontextualizada.

Conclusão

A partir do desenvolvimento deste trabalho, podemos concluir que houve várias mudanças em relação às orientações estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito ao eixo de progressão, que, no século XIX, se dava por meio de atividades relacionadas à gramática e que, atualmente, se dá pelos gêneros.

¹ Cabe ressaltar que este os PCNs não criticam necessariamente a gramática, mas sim, o fato de usá-la como eixo de progressão nas aulas de língua materna, pois ao ter o texto como unidade de ensino, não é possível adotar uma categorização preestabelecida.

O ensino do século XIX concebia a linguagem como expressão do pensamento, pois o ensino era prescritivo, não permitia o trabalho com outras variedades, a não ser a culta, e tinha como um de seus objetivos básicos a correção formal da linguagem.

O paralelo que estabelecemos entre o século XIX e os Parâmetros Curriculares atuais nos permitiu perceber, de forma mais enfática, como é importante conceber a linguagem como forma de interação, pois valoriza o aluno como sujeito integrante do processo de ensino e aprendizagem, além de propiciar situações, nas quais o conhecimento seja construído. É importante ressaltar que, nessa concepção, o professor deve estabelecer um leque de situações enunciativas para a interação em sala de aula, ou seja, recriar essas situações para que o aluno tenha acesso a todo tipo de realidade.

Diferentemente do que ocorria no século XIX, hoje o professor deve respeitar a variedade trazida de casa pelo aluno. A gramática normativa não deve ser uma imposição, mas sim uma das situações desse leque. O professor, de acordo com os PCN's (1998), deve “assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem”. O aluno deve ser capaz de utilizar a língua de vários modos. Portanto, ao contrário das concepções anteriores, a concepção que privilegia a interação não forma “robôs”, que reproduzem uma norma imposta pela elite, mas permite que o aluno se torne um cidadão capaz de interagir com o mundo e se tornar um ser reflexivo.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. Trad. Antônio Chizzotti. São Paulo: [s.n.], 1889.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Celso. *Língua Portuguesa: realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUARNIERI, Marta Camilo da Silva; CASTANHA, André Paulo. A organização da educação no Paraná Provincial – 1853 – 1889. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 1, n. 2, p. 57-71, jul./dez. 2006.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A organização da escola primária pública do Paraná: período provincial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 22, jun. 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewPDFInterstitial/168/110>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

_____. *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854-89*. Campinas: Autores Associados, 2000.

PARANÁ. *Relatório oficial do presidente da Província, Zacarias de Góes e Vasconcellos, à Assembléia Legislativa do Paraná*, em 15 de julho de 1854. Curitiba.

SILVA, Maurício. A gramática brasileira novecentista: uma história. *Revista Letra Magna*, a. 3, n. 4, jan./jun. 2006.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da Língua Portuguesa no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1963.

SOARES, M. B. Que professores de português queremos formar? *Movimento* – Revista da Faculdade de Educação da UFF; Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), n. 3, p. 149-155, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.