

MOSTRANDO A LÍNGUA: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E HISTORICIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset¹

professora.rossaly@gmail.com

RESUMO: Este artigo objetiva mostrar as marcas constitutivas no percurso da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, tendo como ponto de partida a instalação dos portugueses no Brasil, no século XVI, até chegar à contemporaneidade. Na perspectiva da Análise de Discurso em diálogo com a História das Ideias Linguísticas, procura-se conhecer e compreender os movimentos de permanência e de ruptura engendrados pelas políticas linguísticas nesta temporalidade. Observou-se que o ensino de Língua Portuguesa vai se (re)configurando e se (res)significando: ora sob a égide de proposições políticas de Estado, ora por razões de natureza social e cultural, inerentes à evolução da área de conhecimento sobre a língua e suas teorias. Almeja-se, com este estudo, buscar no passado compreensão para o quadro atual do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e contribuir com a reflexão de sujeitos professores acerca da constituição da língua nacional em solo brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: História das ideias linguísticas; Ensino de língua portuguesa; Memória discursiva; Políticas linguísticas.

INTRODUÇÃO

[...] não é então um mero problema de datação. [...] não há começo histórico assinalável para a disciplina histórica, na medida em que a história é uma disciplina de interpretação. (PÊCHEUX, 2010b, p. 54).

Traduz-se em bússola deste artigo: estudar relações entre o funcionamento da memória² no ensino de Língua Portuguesa e a constituição de sentidos nesta historicidade, margeando as bordas das políticas linguísticas e refletindo acerca das mudanças e da evolução

¹ Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *campus* Chapecó. Professora de Língua Portuguesa da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Xanxerê, Santa Catarina, Brasil.

² O conceito de memória da Análise de Discurso (AD) distancia-se da noção de memorização psicológica. Memória discursiva para Pêcheux (2010b) é falar dos “implícitos” e dos “pré-construídos” necessários à leitura, “condição do legível” “saber onde residem esses famosos implícitos, que estão ‘ausentes por sua presença’” (*Ibid.*, p. 52). O uso linguageiro é sempre um jogo de força da memória. A AD distancia-se das evidências (*Ibid.*, *op. cit.*), pois a memória não pode ser apagada: para a AD a memória funciona por retomada, por atualização, nunca é esquecida, é (res)significada.

contínua deste (per)curso. A história, na Análise do Discurso³, doravante AD, não é tomada como sucessão de fatos com sentidos já estabelecidos, dispostos em sequência cronológica e em perspectiva evolutiva, mas como fatos que reclamam sentido (HENRY, 2010), cuja materialidade é apreendida no discurso, enquanto objeto da ordem da língua e da ordem da história. Considerando a noção de historicidade, vamos en(tre)laçar, unir os fios das memórias que se (re)configuram e se (re)formulam no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Ao olharmos para a história, observamos as condições de produção, ou seja, o contexto sócio-histórico-ideológico para compreendermos como a exterioridade afeta a produção do discurso. Concordamos com Guimarães (2004, p. 14) que é importante observar as discontinuidades da história, próprias da futuridade do acontecimento e que o futuro é o que se projeta a partir do presente. Sob este prisma, faz-se necessário estabelecer a divisão da história em períodos que não se reduzam à simples colocação dos fatos no tempo: para este estudo, ancoramo-nos nos pesquisadores Pêcheux (2009, 2010a, 2010b), Auroux (2009), Orlandi (2001, 2009, 2012, 2013), Soares (2012), Guimarães (2004, 2005), Surdi da Luz; Surdi (2011), Barreto Barros (2008), Bunzen (2011) e Dias (2001).

Dividimos este artigo em cinco seções. Inicialmente, algumas palavras introdutórias acerca do norte deste estudo. Nas segunda, terceira e quarta seções, mostramos a língua nas marcas do (per)curso de historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil Colônia, no Brasil Independente e no Brasil do século XX, respectivamente. Por fim, tecemos algumas considerações: breve reflexão acerca de mudanças que ocorreram no ensino de Língua Portuguesa, buscando compreender o caráter heterogêneo constitutivo do ensino de Língua Portuguesa em solo brasileiro.

³ A Análise do Discurso (AD) é campo de saber específico que dialoga com a Linguística. Para o fundador, Michel Pêcheux (2009, p. 18-19), faz-se mister tocar o triplo real da língua, da história, do inconsciente. Para Ferreira (2001, p. 9-10), a AD propõe deslocamento nas noções de linguagem, sujeito e ideologia: entende a linguagem como produção social e considera a exterioridade constitutiva.”

1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL COLÔNIA

As palavras me antecedem e me ultrapassam, elas me tentam e me modificam [...] Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar – uma palavra mais verdadeira poderia de eco em eco fazer desabar pelo despenhadeiro as minhas altas geleiras. (LISPECTOR, Clarice, 1998, p. 99-100).

Concebendo que as datas nos ajudam a situar as temporalidades, no “enleio” da escritura deste artigo, alinhavamos os fios cronológicos e de historicidade da Língua Portuguesa no Brasil, pois consideramos relevante e pertinente compreender a constituição dos sentidos e o que marca o percurso do componente curricular Língua Portuguesa no aquém-mar do nosso país. E, por este “enredamento” de infinitos fios implicados na tessitura de uma história feita de outras histórias (Orlandi, 2013), nessa fiandeira de inumeráveis tecidos tão habilmente articulados, buscamos, no passado, compreensão para a tela atual do ensino de Língua Portuguesa, observando as ressonâncias e, por vezes, dissonâncias dessa memória no ensino de Língua Portuguesa em nosso país. Dito de outro modo, pela pluralidade dos fios que adensam nossa compreensão sobre a língua(gem), buscamos conhecer e compreender as alterações que foram se constituindo na história disciplinar da área de conhecimento do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, procurando entender esses percursos e alterações que se dão em decorrência de distintos fatores: ora emanam da política linguística de Estado, ora de alterações nos quadros teórico-conceituais em funcionamento na cientificidade que, muitas vezes, pelas palavras da epígrafe que abre este capítulo, “de altas geleiras” desabam por um despenhadeiro como paradoxal desenrolar de “organização” para a civilidade, mesmo sob o risco de confronto com uma palavra mais verdadeira.

Iniciamos o alinhavo, após refletir com Lispector acerca das histórias e de que nem todas podem ser contadas, lendo em Pêcheux (2010b) que a temporalidade na história, “não é então um mero problema de datação. Não há começo histórico assinalável para a disciplina histórica, na medida em que a história é uma disciplina de interpretação”. (*Ibid.*, p. 54). Nessa perspectiva, mesmo cientes de que não há começo histórico assinalável, situamos a constituição da língua nacional com a instalação dos portugueses no Brasil e o início do processo da colonização, no período entre 1532 a 1654. Considerando a relação da Língua Portuguesa com as demais línguas utilizadas no território brasileiro, Guimarães (2005) e Orlandi (2001) dividem a história dessa língua no Brasil em quatro períodos: i) Brasil

Colônia; ii) Reforma Pombalina com a expulsão dos holandeses e chegada dos africanos; iii) vinda da Família Real para o Rio de Janeiro; iv) Brasil Independente e a tomada de posição no Parlamento brasileiro. No primeiro período – Brasil Colônia - predominava a Língua Geral e a Língua Portuguesa estava ausente como componente curricular no currículo escolar e na vida social do país, pois havia três línguas em funcionamento: português, língua geral e latim. O Português era a língua oficial, mas não funcionava no intercâmbio social: embora o mapa do poder instituísse a língua vernácula oficial na extensão territorial do seu império e buscasse a unificação linguística, o que funcionava era uma realidade polivernacular.

Na escola, os Jesuítas dominavam o sistema de ensino: não se ensinava o vernáculo português, pois o grande objetivo era a evangelização e, para serem mais persuasivos no intento, os Jesuítas evangelizavam por meio da língua geral. O Português era a língua do Estado, empregado em documentos oficiais, contudo, no intercâmbio social a Língua Portuguesa convivia com línguas indígenas, com a língua geral e com o holandês: como analistas de discurso pensamos que tais línguas se interpenetravam sem cessar. Ao pontuar nosso estudo com as línguas indígenas, consideramos relevante o que escreveu Pero de Magalhães Gândavo, no *Tratado da Terra do Brasil*, em 1573:⁴ ausência de um poder religioso, de um poder real central e, também, de uma administração jurídica. Também Mariani (2004), amparada no que Gândavo escreveu, aponta que as línguas indígenas não possuíam as consoantes L, F e R – assim, tal lacuna significava, para o colonizador, que aos indígenas faltava FÉ, faltava REI e faltava LEI. Segundo Mariani (*Ibid.*, p. 75), para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – três instituições nucleares do aparelho de Estado - simbolizam um estágio avançado de civilização que têm como base uma única língua nacional gramatizada e escrita: há um imaginário de superioridade de língua no sentido concedido à falta do F, do R e do L, legitimando a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado.

No segundo período, em 1654, houve a expulsão dos holandeses do território nacional, garantindo que os portugueses tomassem posse efetiva do território, aumentando a ação colonizadora e o número de portugueses no Brasil. Compreendemos com Surdi da Luz e Surdi (2011), que a chegada de africanos ao Brasil, no período de escravidão, contribuiu para alterar as relações entre as línguas faladas no Brasil. O nascimento oficial da Língua Portuguesa no Brasil, além da oficialização da Língua Portuguesa para o reino de Portugal se

⁴. Essas considerações acerca da falta do F, L e R aparecem na descrição linguística em obra do Padre José de Anchieta, de 1595: “*esta lingoa do Brasil não há f, l, s, z, rr. dobrado nem muta com liquida, vi cra, pra &c.*” (ANCHIETA, 1990 [1595], p. 23, grifo nosso).

atribui à Carta Régia, do Marquês de Pombal, de 12 de setembro de 1757 que, conforme Orlandi (2009), obrigava os colonos a ensinarem a Língua Portuguesa europeia aos povos indígenas e proibia o uso de línguas indígenas na colônia. Atribui-se à Reforma Pombalina a ilusão de que no Brasil só se falava o português, passando ao efeito de país monolíngue: houve a imposição do ensino de Língua Portuguesa na escola, obrigatoriedade do ensino e do uso do Português no Brasil. Qualquer outra língua era proibida. Houve o apagamento da pluralidade e da interpenetração geral entre a língua oficial, o latim, o holandês, e a língua da população indígena até então presentes no cotidiano brasileiro. A imposição da Língua Portuguesa foi para efetivar a dominação, por considerar que o domínio de uma terra também se dá a partir da língua, significava um Estado em que o *locus* último da soberania tinha de ser a coletividade que falava e lia o Português. O Português era a língua oficial do Estado-nação e a Coroa Portuguesa considerava necessidade peremptória que houvesse uma língua unificadora interligando todas as partes de seu império. A Reforma Pombalina propôs o ensino da gramática portuguesa, uma disciplina curricular, ao lado da gramática latina. Foi um período marcado pela censura e inibição de usos linguísticos que não fossem portugueses. Levando em consideração o que propõe Orlandi (2009), na obra *Língua Brasileira e outras histórias – discurso sobre a língua e ensino no Brasil*, pensando na questão de língua tal como se coloca no Brasil, entendemos que a relação de colonização produz uma clivagem, disjunção obrigada, que afeta a materialidade da língua brasileira e é marca de nascença na história da identidade da língua nacional: o português e o brasileiro se recobrem como se fossem a mesma língua, mas não o são porque “produzem discursos diferentes, significam diferente. Porque se historicizam de modos diferentes. A nossa língua significa em uma filiação de memória diferente: são duas histórias na relação com a língua portuguesa, a de Portugal e a do Brasil” (*Ibid.*, p. 80).

A Reforma Pombalina trazia, em seu bojo, a necessidade política de ensinar e preservar a língua de Portugal nas terras conquistadas e consolidou uma política de expansão linguística, responsável pelo ensino obrigatório da Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil. No Brasil, esta obrigatoriedade estava mais presente no discurso, pois, na prática, poucos possuíam acesso à escola, naquele período. Lemos em Anderson (2008, p. 131) que esses nacionalismos oficiais podem ser explicados como uma maneira de manutenção do poder sobre os domínios políglotas ou, pelas palavras do autor “de esticar a pele curta e apertada da nação sobre o corpo gigantesco do império” (*Ibid. loc. cit.*). Compreendemos que essa política é fruto de dadas condições de produção. Para a Análise de Discurso, o conceito

de condições de produção compreende os sujeitos e a situação, fazendo parte da exterioridade linguística. Para Orlandi (2012), em sentido estrito, as condições de produção correspondem às circunstâncias de enunciação e, em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico-ideológico: será neste sentido amplo que empregaremos condições de produção em nosso estudo. Nesse prisma, Fuchs e Pêcheux (2010, p. 179) ensinam que

as “condições de produção” de um discurso não são espécies de filtros ou freios que viriam inflectir o livre funcionamento da linguagem [...] Em outras palavras, não há espaço teórico socialmente vazio no qual se desenvolveriam as leis de uma semântica geral (por exemplo, “leis da comunicação”) [...] o discursivo só pode ser concebido como um processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, uma materialidade linguística. A partir daí, a expressão “condições de produção de *um* discurso” necessita ser detalhadamente explicitada, para evitar erros de interpretação acarretados pela ambiguidade de certas formulações. (FUCHS; PÊCHEUX, 2010, p. 179-180, grifos dos autores).

Por conseguinte, todo discurso é marcado por quem diz e em quais condições ele é dito. Neste estudo, ao olharmos para a história, almejamos compreender, pelos fios do discurso, as condições de produção, ou seja, o contexto sócio-histórico-ideológico para observarmos como a exterioridade afeta a produção do discurso. Abordamos acima a Reforma Pombalina que, ao instaurar uma política linguística, contribuiu com o desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. Na perspectiva da História das Ideias Linguísticas, doravante HIL⁵, postula Auroux (2009),

A velha correspondência *uma língua, uma nação*, tomando valor não mais pelo passado mas pelo futuro, adquire um novo sentido: as nações transformadas, quando puderam, em Estados, estes vão fazer da aprendizagem e do uso de uma **língua oficial uma obrigação para os cidadãos**. (*Ibid.*, p. 53, grifos do autor em itálico e nossos em negrito).

Se para Auroux (2009, p. 53), os Estados *obrigam* a aprendizagem da língua oficial para os cidadãos, nesse diapasão, o terceiro período inicia com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, e provoca o efeito de unidade do Português no Brasil. A chegada de 15 mil portugueses para a sede da Coroa Portuguesa no Rio de Janeiro alterou o quadro da vida cultural brasileira e a relação entre as línguas faladas no Rio de Janeiro. Destaca-se a criação da Imprensa no Brasil, instrumento direto de circulação do português e a fundação da Biblioteca Nacional.

⁵ A História das Ideias Linguísticas (HIL) inicia no Brasil em 1987, com projeto entre a Universidade de Paris 7 e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Este programa de pesquisa objetivava aliar a história da construção do saber metalinguístico com a história da constituição da língua nacional, contribuindo com o modo de pensar e de trabalhar as questões de língua: estão compreendidos instrumentos tecnológicos como gramática e dicionários e, no Brasil, a singularidade do processo de constituição da língua nacional.

2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL INDEPENDENTE

Não há fato ou evento histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso. (HENRY, 2010, p. 47).

Apresentamos, na seção anterior, a trama dos fios de historicidade do Brasil Colônia margeando as políticas linguísticas e algumas conceitos teóricos constantemente mobilizados em nosso estudo e, nesta seção, vamos refletir sobre o funcionamento da memória no discurso *sobre*⁶ o ensino de Língua Portuguesa no Brasil Independente e a constituição de sentidos nesta historicidade. Reiteramos que a história, na Análise do Discurso, não é tomada como sucessão de fatos com sentidos já estabelecidos, dispostos em sequência cronológica e em perspectiva evolutiva, mas como fatos que reclamam sentido (HENRY, 2010), cuja materialidade é apreendida no discurso, enquanto um objeto da ordem da língua e da ordem da história. A relação entre a história e o texto – uma materialidade discursiva – existe, mas não é direta nem se dá termo a termo. Há sempre mediações contidas na historicidade do texto, ou seja, na relação do texto com a exterioridade tal como ela se inscreve no próprio texto e nas condições de produção em que são produzidos, na relação constitutiva entre a língua(gem) e a história. Considerando essa noção de historicidade, buscamos entrelaçar e unir os fios das memórias de políticas linguísticas que se (re)configuram e se (re)formulam na historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Ressaltamos que o conceito de memória sob nossa filiação teórica da Análise de Discurso distancia-se de qualquer noção de memorização psicológica. Para Pêcheux (2010b, p. 50) “memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. O autor (*Ibid.*, *loc. cit.*) aponta a

⁶ Entendemos o discurso *sobre* a partir das proposições de Mariani: Os *discursos sobre* são os discursos que atuam na **institucionalização dos sentidos**, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. (MARIANI, 1998, p. 64, grifos em itálico, da autora e, em negrito, nossos). De acordo com a autora (*Ibid.*), o efeito imediato do discurso *sobre* é tornar objeto o nome *sobre* o qual fala o sujeito no discurso. Problematicamos sentidos para esta noção também em Orlandi (2008): “os discursos sobre” são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. É no “discurso sobre” que se trabalha o conceito da polifonia. Ou seja, o “discurso sobre” é um lugar importante para organizar as diferentes vozes.

‘dificuldade’ e a ‘fragilidade’ da Linguística e questiona se ela própria não é disciplina de interpretação: a ordem da língua e da discursividade, do simbólico e da simbolização e aponta uma “tensão contraditória no processo de inscrição do acontecimento no espaço da memória” (*Ibid.*, *loc. cit.*). Para Pêcheux (*Ibid.*) há uma dupla-forma limite: i) o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever e ii) o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido.

Mencionar memória discursiva é, consoante Pêcheux (2010b), falar dos “implícitos”, os “pré-construídos”, e dos “discursos-transversos” necessários à leitura, “condição do legível”, questão crucial para a Análise de Discurso: “saber onde residem esses famosos implícitos, que estão ‘ausentes por sua presença’ na leitura da sequência” (*Ibid.*, p. 52). Nesse sentido, o uso linguageiro é “sempre um jogo de força da memória”,

um jogo de força que visa a manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo; mas também, ao contrário, o jogo de força de uma desregulação que vem perturbar a rede dos ‘implícitos’. (*Ibid.*, p. 53).

Compele cada vez mais à Análise de Discurso e, por consequência, ao analista de discurso, a se distanciar das evidências e a “interrogar os efeitos materiais de montagem de sequências” (*Ibid.*, *loc. cit.*), pois a memória não pode ser apagada: para a Análise de Discurso a memória funciona por retomada, por atualização, nunca é esquecida, é (res)significada. Para o autor, em toda a memória há um outro interno que é marca do real histórico “como remissão necessária ao outro exterior” (*Ibid.*, *loc. cit.*). Neste artigo, nossa posição é a de analista de discurso, de sujeito histórico que se esforça por estabelecer um deslocamento suplementar em relação ao modelo: “é um modelo de trabalho do analista, que tenta dar conta do fato de que a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação” (ACHARD, 2010, p. 17). Nesse sentido, nosso desafio que aqui se impõe é interrogar os efeitos materiais de ler e “implícitos” do discurso “construído” na memória da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, mesmo havendo no discurso “construído” uma legitimação que serve de memória a outros discursos, pois “*esses discursos não podem ser lidos fora de suas histórias mais longas*” (ORLANDI, 2013, p. 336, grifo nosso).

Com a Independência do Brasil, em 1822, o Estado brasileiro se estabelece e a questão da língua se evidencia, pois, com a Independência, há largo desenvolvimento da instrumentação linguística do português no Brasil: “De um lado, produzem-se dicionários e gramáticas nossos feitos por brasileiros, e, de outro, floresce a literatura brasileira

vigorosamente” (ORLANDI, 2009, p. 97). Com a Independência do Brasil, a relação com a língua deixa de ser questão da relação com os portugueses para ser de brasileiro para brasileiro e, por conseguinte, muda a relação do brasileiro com sua língua. Importante pontuar, conforme Orlandi (2013, p. 231), a maneira como se constroem as gramáticas são indicações de como se deve praticar o ensino da língua, ainda mais porque os mesmos intelectuais que faziam as gramáticas eram os que ensinavam a língua. Foi o ano de 1826 a data fixada para o término desse período, quando o Parlamento brasileiro - leia-se poder constituído - formulou a questão da língua nacional do Brasil.

Assim, inicia o quarto período em 1826, com tomada de posição no Parlamento brasileiro: os diplomas dos médicos do Brasil passam a ser redigidos em linguagem brasileira, que, conforme Dias (2001, p. 185), designava o nome da língua oficial do Brasil. O autor (*Ibid.*) aponta que havia clareza, para alguns intelectuais, de que a língua falada no Brasil adquiria nova identidade e, sob o pretexto de se estar construindo língua brasileira, negava-se a “posição que caracteriza um conjunto de ocorrências de língua” (*Ibid.*, p. 193). Em 1827, a língua do colonizador transforma-se na língua do colonizado, pois uma Lei estabeleceu que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional, a qual passa a ser percebida de modo diferenciado em relação à Língua Portuguesa de Portugal e torna-se efeito de signo de nacionalidade: é a “língua portuguesa *no* Brasil [...] outro país, outro Estado, outra história, outro desenho cultural” (ORLANDI, 2013, p. 180, grifo da autora).

Em 1838, com a criação do Colégio Pedro II, o mais antigo do Brasil, conforme Soares (2012) o estudo de Língua Portuguesa foi incluído no currículo escolar, sob três diferentes disciplinas: gramática, retórica e poética. Compreendemos, com Orlandi (2013, p. 201), que os colégios notáveis da história brasileira tinham como proposta a formação institucional de homens ilustres e de sistemas de ideias, bem como a construção do imaginário da língua legítima, nossa língua nacional. Com Orlandi (2013) e Soares (2012) consideramos o Colégio Pedro II como um lugar de formação e elaboração de programas que configuram formas de cidadania. Quanto à língua, apresenta-se como lugar de conhecimento legítimo, da garantia da unidade linguística nacional e de domínios da “boa” língua, “boa” retórica, da “boa” escrita. Assim, a forma histórica do sujeito social brasileiro pode ser apreendida no modo como a língua é ensinada, notadamente em grandes colégios como o Colégio Pedro II: “no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação” (*Ibid.*, p. 202).

Com a publicação das primeiras gramáticas em 1850, desencadeia-se o processo de gramatização (AUROUX, 2009), entendido como processo sócio-histórico que se caracteriza pelo desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. São estes instrumentos linguísticos (*Ibid.*) que dão forma ao modo de como a língua se institucionaliza e tem desenhada sua vida social, a representação da língua na sua relação com a sociedade, e no jogo entre as diferentes nações.

Ao analisar gramáticas⁷ deste período histórico, Orlandi (2013) afirma que a escrita aparece como produto inerte da gramática, cristalizado nos modelos que vêm apenas em anexos presentes nessas gramáticas. A autora (*Ibid.*, p. 199) aponta que o sujeito aprendiz não ousa desarticular os textos prontos: “Nada se parece com a perspectiva discursiva que vai tratar o texto como unidade de sentido em relação à situação e trabalha com a prática do texto como a língua em seu funcionamento. A autora (*Ibid.*) defende que é preciso pensar a gramática (instrumento linguístico) não como monumento à língua, mas como objeto histórico, compreendendo as condições que se produzem essa necessidade de unidade da língua nacional. Ainda consoante Orlandi (2013), historicamente, o ensino de Língua Portuguesa, como língua nacional, está ligado à gramática, pois é a gramática, no ocidente, a forma dominante de estudos da língua na escola: as gramáticas tiveram papel descritivo, prescritivo e pedagógico. Importante ressaltar que, nesse período (1818-1920) deu-se o início das relações entre o português e as línguas dos imigrantes, quando se constituiu o processo de imigração para o Brasil. Barreto Barros (2008, p. 38) afirma que não havia lugar para as línguas indígenas e africanas: o indígena não fazia parte da sociedade oficialmente; no caso dos negros, havia também o aspecto do controle, pois se fossem reunidos um grupo de africanos que falassem línguas em comum, a possibilidade de eles se organizarem e fugirem ou se revoltarem era maior. Já as línguas dos imigrantes eram consideradas línguas legitimadas. Mais tarde, no Estado-Novo de Getúlio Vargas não mais haverá a legitimidade da língua dos imigrantes.

Inicia o processo de gramatização no Brasil a partir de 1850, quando o país passa a escrever as próprias gramáticas e dicionários, diferentes das de Portugal. A ‘Gramática Portuguesa’ de Júlio Ribeiro é de 1881. Nesta gramática, J. Ribeiro considera que as “antigas gramáticas portuguesas eram mais dissertações de metafísica do que exposições do uso da

⁷ Com a publicação das primeiras gramáticas em 1850, desencadeia-se o processo de gramatização (Auroux, 2009), entendido como processo sócio-histórico que se caracteriza pelo desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário. São estes instrumentos linguísticos (*Ibid.*) que dão forma ao modo como a língua se institucionaliza e tem desenhada sua vida social: a representação da língua na sua relação com a sociedade.

língua” (*apud* Nascentes, p. 28). Esta atitude de Júlio Ribeiro corresponde a um distanciamento da influência direta de Portugal, ao que foi se dando também em diversas atividades no Brasil a partir de século XIX. (NASCENTES, 2003). Conforme Auroux (2009), por meio dos instrumentos linguísticos se materializam os saberes sobre uma língua, em determinado tempo e espaço. É na gramática concebida como instrumento linguístico que a identidade linguística, social e histórica formam um todo. Orlandi (2013, p. 227) aponta a polissemia da palavra *gramática* e faz a separação entre gramática sistema de regras (linguística), gramática como terminologia imposta (Nomenclatura Gramatical Brasileira - NGB) e gramática como instrumento linguístico (AUROUX, 2009). Para autora Orlandi, (*Ibid.*, p. 228) entre o saber metalinguístico e a relação com a língua há um equívoco, há sempre espaços de interpretação. A relação entre eles não é de acréscimo, nem de acúmulo: nas contradições há a possibilidade do novo e do conhecimento, do movimento na história, da língua.

Um marco significativo na constituição da história e historicidade da Língua Portuguesa no Brasil foi a criação do cargo de “Professor de Português”, por Decreto Imperial, em 23 de agosto de 1871 (PFROMM NETO *et al.*, 1974). Todavia, ainda não havia curso de formação para professores, assim, quem lecionava o Português - leia-se Retórica e Gramática -, era o intelectual, advindo das elites sociais, conforme Barreto Barros (2008). Bunzen (2011, p. 894) destaca que foi o Decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869, que começou a exigir, após 1871, o exame obrigatório da Língua Portuguesa para admissão nos cursos superiores do Império, diferente do que ocorria no início do século XIX, cujos exames para cursos jurídicos eram de gramática latina e uma língua estrangeira (francês ou inglês, por exemplo).

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, a prática política favorece o desenvolvimento das instituições: as escolas passam à elaboração consciente de um saber sobre a língua, sobre as coisas do Brasil, sobre projetos de ensino, dicionários, gramáticas, antologias. Este é um momento que marca a autoria brasileira das gramáticas: “é um grande movimento de tomada em mãos da nossa história, de configuração de nossa sociedade” (ORLANDI, 2013, p. 178). As gramáticas assinam outras funções: manter a identidade brasileira – distinguir quem sabia e quem não sabia a língua corretamente. Permanecia o ensino de Língua Portuguesa sob os três pilares: gramática, poética e retórica. Aqui encontramos memórias do imaginário de língua e de língua imaginária, com suas sistematizações. Com a emergência do nacionalismo republicano, em 1889, houve a ascensão

do Português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira. No início da década de 80 do século XIX, por exemplo, o exame de Português passou a anteceder as outras disciplinas escolares: “ampliação da prova escrita de português nos exames preparatórios de 1891” (RAZZINI, 2000, p. 90), que antes eram em Latim ou Francês.

3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL NO SÉCULO XX

Observar as descontinuidades da história, próprias da futuridade do acontecimento; o futuro é o que se projeta a partir do presente. Estabelecer uma divisão da história em períodos que não se reduza à simples colocação dos fatos no tempo. (GUIMARÃES, 2004, p. 14).

Corroborando esta perspectiva de compreensão de historicidade na epígrafe de Guimarães, concordamos com Vayne (1983) que “a História não estuda o homem no tempo; estuda os materiais humanos subsumidos nos conceitos” (*Ibid.*, p. 44). Nessa linha de sustentação, também para Achard (2010), a memória funciona ao ser ressignificada em formulações do discurso concreto. Ressaltamos, assim, que história, em nossa filiação teórica, não está ligada à cronologia, mas às práticas sociais. Para o analista de discurso, antes do rastreamento de dados históricos, importa a compreensão de como os sentidos são produzidos. A Análise de Discurso trabalha com a materialidade linguística, com a superfície que não é plana e com seu entorno:

A memória discursiva faz parte de um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos (Mariani, 1996). Courtine & Haroche (1994) afirmam que a linguagem é o tecido da memória. Há uma memória inerente à linguagem e os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que, em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico. (FERREIRA, 2001, p. 17, grifos da autora).

Considerando que, se nossa pesquisa contempla o ensino de língua no Brasil, faz-se mister buscar interpretações para compreender o que ecoa do processo histórico que permeia as origens e a evolução do modelo atual de política linguística no Brasil. Não obstante o título desta seção, não se pretende fazer levantamento histórico exaustivo do ensino de Língua Portuguesa no Brasil no século XX, contudo, consideramos importante sucinto estudo de sua trajetória histórica nas últimas décadas porque também compreendemos que “*toda história começa sempre antes*” (ORLANDI, 2001, p. 18, grifo nosso). Não podemos esquecer que cada sujeito – cada historiador – conta uma história a seu modo, ou seja, *a sua história*, assim,

não podemos nos deixar levar “tomando o discurso sobre como uma verdade inquestionável e fiel a uma realidade: é preciso observar o discurso como um modo de ver e de discursivizar uma história” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 34).

Entendemos que, consoante Dias Sobrinho (2008), cuja perspectiva teórica é da Educação: o papel central que a Educação exerce na sociedade abarca não somente as questões epistêmicas, mas também éticas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Assim, como finalidade central da Educação compreende-se a formação para vida em sociedade.

Na tessitura deste resgate histórico, com Lorensen e Luz (2015, p. 348) ressaltamos a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder, que consolida os programas oficiais e as disciplinas escolares. O decreto n. 19.890, de 1931, dispõe sobre o ensino secundário que passou a compreender dois cursos seriados: fundamental e complementar. Importante ressaltar que o Artigo 3º desse decreto aponta a obrigatoriedade de cinco anos de curso fundamental em que a matéria Português aparece nomeada em destaque, antes das demais matérias. O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, exigiu dos professores do ensino secundário o curso da Faculdade de Filosofia. Isso desenvolveu o interesse pelos estudos filológicos, conforme Orlandi (2013, p. 225), graças ao curso de Letras. A este respeito, a autora (*Ibid.*, *loc. cit.*) cita A. J. de Figueiredo, autor de *Resenha breve das ideias gramaticais dos gregos aos nossos dias* – sua tese de concurso para uma cadeira de Português como livre docente:

Citando Camões e Rui Barbosa, para definir nossa língua, *o homem estuda as línguas* vivas buscando um de três fins: ou *aprende para a vida prática* (e vai ser do comércio, das artes liberais ou qualquer profissão mecânica), ou *aprende para ser especialista, como filólogo ou professor de língua*, ou *aprende para ser artista da palavra, como orador ou literato*. No entanto, no ginásio, antes de tudo aprende para traduzir o inefável que se agita na alma ainda jovem, ansiosa de exprimir-se e comunicar-se. (ORLANDI, 2013, p. 225, grifo nosso).

Pelo exposto nestas linhas, compreendemos com a autora (*Ibid.*): “a separação ciência e arte, conhecimento científico da língua e saber prático sempre estará afetando a relação refletida com a língua e ensino” (ORLANDI, 2013, p. 226). Nessa trama de lugar de destaque à língua nacional, deparamo-nos com o cenário do Estado Novo, regime autoritário de Getúlio Vargas (1937/1945), movimento sustentado por um nacionalismo exacerbado e a construção da política linguística: língua nacional em contraposição explícita às línguas trazidas pelos imigrantes, ao território nacional em meados do século XX (PAYER, 1999). Havia uma política linguística que atingia fortemente os imigrantes. Com o objetivo de nacionalização do

ensino, o Estado Novo criou o conceito jurídico de *crime idiomático* e, conforme Orlandi (2009, p. 113), apoiava-se em decreto do Estado que dispunha sobre que língua se devia falar, quando e onde. Lemos, em Anderson (2008, p. 150), as estratégias do caráter do nacionalismo oficial: empregar todas as alavancas políticas do nacionalismo oficial, entre elas, o ensino primário sob o controle do Estado, a propaganda estatal organizada, a reescrita oficial a história, o militarismo mais como espetáculo do que como realidade e os intermináveis discursos pela afirmação da identidade nacional. Conforme o autor (*Ibid.*) e dadas as condições de produção no Estado Novo getulista, que determinava o que podia e o que devia ser dito, buscou-se silenciar o emprego público das línguas de imigração e cultivou-se a padronização da pronúncia do país. Dito de outro modo, tomando como ponto de partida a memória histórica, é importante destacarmos as em que o Brasil se inscreve: um momento de exceção democrática, historiograficamente conhecido por Estado Novo, que duraria de 1937 a 1945. Getúlio Vargas aparelha o Estado brasileiro com instituições de repressão e de silenciamento por meio da censura instituída pelo DIP – Diretoria de Imprensa e Propaganda, dentre outras instituições e instrumentos autoritários. Assim, pelas condições de produção no Estado Novo getulista, determinava-se o que podia e o que devia ser dito, buscou-se silenciar o emprego público das línguas de imigração e cultivou-se a padronização da pronúncia do país.

Orlandi (2009, p. 117) afirma que esta política linguística do ensino e do uso da língua nacional visava a formar uma consciência comum de brasilidade, um imaginário de língua. Em 1942, a Reforma Capanema impôs, ao país inteiro, em programas oficiais, uma língua uniforme e estável, com visão mitificadora das instituições nacionais e culto às autoridades. Em nome da língua nacional, a ditadura getulista exerceu forte repressão linguística: o poder central legislou sobre língua e identidade, língua e Estado. Aduzimos, consoante Orlandi (*Ibid.*, p. 119), que a língua é afetada pelo político e pelo social intrinsecamente.

Guimarães (2005, p. 15) argumenta que “língua nacional” era opção de não nomear a língua da nova Nação pelo nome do antigo colonizador. No período subsequente, com a restauração do regime democrático, em 1946, forma-se uma comissão para nomear a língua do Brasil, que é designada como Língua Portuguesa. Entendemos *nomeação* conforme Guimarães (2004; [s.d]), ou seja, o funcionamento pelo qual algo recebe um nome. O autor considera a *designação* como significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome. Para Guimarães (2004), *dar nome*

a algo é dar-lhe existência histórica e exemplifica com a data 11 de setembro de 2001: o nome aí aparece como um modo incontornável de erigir algo em acontecimento da história.

Dando continuidade à existência histórica do ensino de língua, no período de 1950, foi fortemente marcado pelo modelo de língua culta que, consoante Gregolin (2007), era uma perspectiva conservadora, pois a concepção de língua que embasava essa política era a de língua sistema, com o ensino de Língua Portuguesa que privilegiava a correção formal da linguagem, o uso correto da língua. Há modificação nas condições de ensino aprendizagem: modifica-se o perfil do aluno, pois a escola passa a ser reivindicação das classes trabalhadoras para seus filhos. Com maior número de alunos, faz-se necessário recrutamento de mais professores, porém, menos seletivo. Mesmo com a transformação do alunado, não se modificam as condições de ensino de língua. Nos manuais didáticos, Barreto Barros (2008) aponta que os profissionais de ensino não fazem mais parte da elite intelectual: tira-se a responsabilidade de o professor elaborar seus exercícios, preparar as suas aulas. Para Soares (2012), há perda de prestígio na função de docente, provocando mudança de clientela nos cursos de Letras, clientela oriunda de contextos menos letrados.

No ano de 1959, o Estado entrou em cena com a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB – uma política linguística, que legislava sobre a língua nacional em uma tentativa de homogeneizar a terminologia gramatical. Para Baldini (2009), a NGB é excelente para a gramatização e aborda a questão de autoria. Apresenta a NGB como documento normativo, regulador, embora desconhecido de muitos. Aponta reflexões acerca de qual é e como funciona o Estado na constituição identitária de uma nação, pelo viés da língua. O não falar em NGB é apagamento das questões que envolvem a gramática da língua portuguesa: constatou-se que não se ouvia falar em NGB nem na formação do Curso de Letras. O autor (*Ibid.*) reitera que a NGB se constituiu em acontecimento, porque marcou, por sua publicação, que todos os manuais e gramáticas se adequassem/adaptassem à NGB patrocinada oficialmente pelo Estado. A partir de então, 1959 é o norte único para as gramáticas. O que havia antes? O Estado interferiu na produção das gramáticas. Sob o ponto de vista discursivo, a NGB foi publicada em um período de efervescência, de consolidação, de constituição dos estudos da linguagem, pois em 1962 houve a obrigatoriedade do ensino de linguística no solo brasileiro que marca a discordância e o entrave entre a gramática e a linguística. A partir do momento da publicação da NGB, o gramático não é mais a autoridade do saber sobre a língua, mas um comentador desse saber. Foi este o deslocamento proporcionado pela NGB: marca a cisão do gramático que dita norma já legislada e do

linguista que descreve. Portanto, após a NGB, toda gramática deve citar e cita a NGB: tem como corpo de seu texto a NGB.

Com a NGB, o gramático não possui mais espaço para autoria. Houve o apagamento do enunciador e o esquecimento é estruturante para a Análise de Discurso. *“O silêncio que a NGB impõe é o silêncio da história da gramatização brasileira. Despida de autores, a gramática passa a falar por si mesma. Aí reside o papel da Ideologia”* (BALDINI, 2009, p. 49, grifo nosso). Para o autor (*Ibid.*, p. 94) a NGB apaga a história. Eis a razão de ela permanecer até hoje a mesma, sem ter mudado de nome ou ter incluído novos conceitos. Ela procura resistir à história, pois o que há são nomes que definem coisas que nunca mudam. Não se entrega ao jogo da história, tenta resistir a ela: expõe-se à historicidade e tenta permanecer a mesma, contudo, *“o que é silenciado procura falar de novo e as gramáticas atuais apresentam pequenas mudanças, quadros laterais e notas de rodapé”* (*Ibid.*, loc. cit., grifo nosso) que abrem espaço para o sujeito se articular e constituir novas posições de autoria.

A década de 1960 é marco no ensino de Língua Portuguesa dadas as transformações na vida política e social do país - milagre brasileiro: mais alunos, mais variantes linguísticas, mais heterogeneidade linguística que antes habitavam no intercâmbio social, agora passam a existir também na escola. Em 1963, com a entrada da Linguística nos currículos dos cursos de Letras e desestabilização no diálogo entre a gramática normativa e o ensino, passa a haver lugar para a diferença: desmorona o discurso da homogeneidade e situa-se um conflito entre as concepções descritivas e o caráter normativo da gramática tradicional. O ano de 1964 traz, em seu bojo, o período mais rígido da ditadura militar no Brasil: o contexto sócio-histórico é de censura e repressão. Houve a expansão dos meios de comunicação e nas orientações dos documentos oficiais em relação ao ensino da língua apresenta confusão de noções de gramática tradicional com noções de teoria da comunicação, que atendia fins de ensino tecnicista da época. Assim, na reformulação do ensino, a educação é posta a serviço do desenvolvimento e a língua passa a ser instrumento.

No entretecer do percurso da história da Língua Portuguesa no Brasil, outro marco a ser apontado é na década de 1970: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 5692/71 concedia ênfase ao ensino de língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Pelos nomes já se depreende: Comunicação e Expressão nas séries iniciais; Comunicação em Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental; e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no ensino médio. O ensino de Língua Portuguesa era centrado no utilitarismo: a

língua era considerada o meio essencial de emissão de mensagens, expressão do pensamento, pelo falar, pelo escrever, recepção de mensagem, pelo ler e pelo ouvir, conforme preceitua o art. 4º, parágrafo 2º dessa LDB. Na língua estava o patrimônio e a pátria de um povo. Nesta esteira da LDB/71, duas concepções de língua dominavam o cenário teórico: o normativismo, língua expressão da cultura brasileira e o estruturalismo, língua instrumento de comunicação. Para Surdi da Luz e Surdi (2011), a LDB/71 traz a acepção língua nacional, língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza e que dá a seus falantes uma relação de pertencimento, nesse contexto sócio-histórico, instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Evidencia-se que o regime militar, na relação ensino de língua e povo, pretendia uma relação de pertencimento para manutenção do regime ditatorial instalado. Pela LDB/71, havia o ensino de Língua Portuguesa pela perspectiva instrumental: caráter instrutivo do ensino de língua em que a língua nacional servia de instrumento de dominação do poder político e militar, mera repetição mecânica da estrutura da língua. Saliente-se que a constituição do ensino de Língua Portuguesa passa a ser marcado pela heterogeneidade, pelo hibridismo. Para Camargo (2009), neste período o idioma nacional ficou marcado pelo projeto desenvolvimentista, fundado na Teoria da Comunicação: a língua é um código e o sujeito não participa do processo de interação, excluindo as tensões em interações por meio da linguagem. A presença da Linguística fica marcada nas políticas e legislações educacionais e surgem os primeiros debates oficiais e oficializados sobre a importância da Linguística no ensino de Português.

Entendemos que não há como estudar a constituição do ensino de Língua Portuguesa, em nosso país, sem mencionar a importância e a contribuição da USP nos estudos de língua e de Linguística, que estabelece uma relação com a Linguística indo-europeia e com a filologia. Orlandi (2009, p. 137) aponta que, ainda que de diferentes formas, se pratica o estruturalismo, que floresceu de fato nos anos 60 e ideologicamente, na USP dos anos 60, os professores eram estruturalistas porque eram de esquerda: “enquanto professores, fazíamos uma linguística geral, de base, com autores como Saussure, Martinet, Jakobson, Pottier, e mesmo Benveniste e, depois, nos voltávamos para nossas especialidades” (ORLANDI, 2009, p. 135). Segundo a autora (*Ibid.*, p. 137), no Brasil, ser estruturalista nos anos 60/70 do século XX era resistir à irracionalidade da ditadura. Para pensar a história discursivamente não podemos pressupor a existência de um já-lá, de um efeito de objetividade prévio, mas temos de considerá-la em sua objetividade material contraditória, memória discursiva, em sua interdiscursividade. Podemos então apreciar o movimento da produção da ciência como algo

nada monótono, ao contrário, “cheio de pressupostos e de implicações e consequências muito dinâmicas e, não poucas vezes, controversas” (ORLANDI, 2009, p. 137).

Nesta questão das concepções de ciência e de suas representações e interpretações, Auroux (2009) diz que não basta introduzir o tempo (e o espaço), colocando-o como algo que tem sua objetividade própria, e preenchê-lo com representações que também não deixam de ser representações de uma epistemologia a *posteriori*. O tempo é história e, como aponta Henry (2010), nessa história em que os objetos da ciência são o fato, “os fatos reclamam sentidos”. Para ilustrar que os fatos reclamam sentidos, Orlandi (2009, p. 137) relata a diferença do estruturalismo em solo brasileiro em relação à posição europeia que considera o movimento estudantil de 68 como primeiro sintoma da reação da esquerda anti-estruturalista, pois ser estruturalista naquele cenário era “resistir à irracionalidade da ditadura”:

Não posso deixar de lembrar aqui a entrevista de Sartre à revista *l'Arche* onde ele afirma que o estruturalismo era a última barreira que a burguesia levantava contra o comunismo, com o que eu discordava fortemente, dada minha prática na época, no Brasil, mais especificamente na USP. Ideologicamente, na USP dos anos 60, nós éramos estruturalistas porque éramos de esquerda. (*Ibid.*, *loc. cit.*).

Dessa perspectiva, para Orlandi (2009), o estruturalismo⁸ praticado na USP despertava nas pessoas a crítica ao sistema, à estrutura sócio-política estabelecida, e fazia trabalhar do lado discursivo a possibilidade de, sob a censura, significar em silêncio. Traduz-se em signo de resistência, de um trabalho de história *sob* a história, de um esforço de sustentação de uma vida intelectual efetiva, enérgica, em uma instituição então dominada pelas mãos da ditadura militar.

Esta era a conjuntura do ensino de língua na década de 1980: a partir de ideias de universidades, livros didáticos e treinamentos para professores, a história do ensino de Língua Portuguesa iniciou uma nova etapa, pois, no processo de revisão a que foi submetido o ensino da língua oficial no Brasil, as concepções de língua, os objetivos e os métodos de ensino de Língua Portuguesa foram questionados. Houve, também, acesso aos novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, com ênfase em Vygotsky e Bakhtin. Segundo Bakhtin (1987), qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual. No entanto, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo por isso denominado gêneros do discurso.

⁸ Para Pêcheux (2012b, p.43-44), o movimento intelectual que recebeu o nome de estruturalismo (tal como se desenvolveu na França dos anos 1960, em torno da linguística, da antropologia, da filosofia, da política e da psicanálise) pode ser considerado como uma tentativa de bater de frente com o positivismo, visando a levar em conta o real, sobre o qual o pensamento vem dar, no entrecruzamento da linguagem e da história.

Compreendendo que a produção de discursos não acontece no vazio e, conforme o autor (*Ibid.*), todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, sob esta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) apresentam os vários gêneros existentes que, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Sendo assim, denominam-se gêneros textuais, formas verbais de ação social relativamente estáveis, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos.

Vamos observar ressonâncias dos gêneros discursivos nos ementários de Língua Portuguesa. Neles, também observamos espaço para a Sociolinguística que considera a língua como fato social e abarca as variações linguísticas. As autoras Surdi da Luz e Surdi (2011) apontam crises desse período: na Psicologia, o ensino não respondia mais só com a memorização; na Linguística, o esgotamento do modelo estrutural; pesquisas apontavam a falência do processo de alfabetização, deficiências na expressão oral e escrita dos alunos. O ensino de língua passa a exigir visão mais crítica sobre a gramática, notadamente com a chegada da Linguística Textual, que acarreta transformação na concepção de língua, sendo expressa em textos imbricados de relações entre língua, história e sociedade. Assim, o trabalho em sala de aula se voltava para as práticas do uso efetivo da língua no dizer-ouvir-ler-escrever: foram esses movimentos que levaram o Conselho Federal de Educação, em 1980, a recuperar a nomeação de Português nos ensinos fundamental e médio.

Nesta tessitura, ratificamos que entendemos com Guimarães (2004) e Stübe (2008, p. 160) que o gesto de *designar* assinala uma filiação a qual o enunciadador pertence e na qual se inscreve e assinala, também, um caráter político, pois é preciso primeiro *nomear* para, então, dizer algo a respeito do objeto assim designado e essa *nomeação* é sócio-historicamente marcada. Nomear, designar é dar vida, conferir existência. Em nosso estudo, trabalhamos com a noção de designação, em vez de “nome”, pois a ideia de um nome pode conceder a impressão de estabilização de certos sentidos.

Continuando o entrelace da trama com legislação e história, em 1988, momento histórico pós-ditadura, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, ainda em vigor, e o

artigo 13 da Constituição determina que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Considerando-se que sempre se soube que aqui se fala o português – até 1988, o Brasil não tinha nenhum “idioma oficial” estabelecido em lei –, e nenhum problema houve por causa disso durante os 500 anos anteriores: consideramos que foi uma legislação que apaga (ou esquece) as línguas indígenas e a Língua Brasileira de Sinais da esfera política.

Na década de 1990, na continuidade do processo de revisão a que foi submetido o ensino de língua na década anterior, há a teoria da Linguística Textual, que centra o ensino na formação de leitores/produtores competentes que discute as relações entre língua, história e sociedade, sendo a língua expressa em textos. Nesta década, ressaltamos a nova LDB 9394/96 que norteia os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – como diretrizes para orientar a prática das disciplinas curriculares. Estas propostas curriculares oficiais traduzem-se em propostas de renovação do ensino de Língua Portuguesa. Podemos afirmar que a história do ensino de Língua Portuguesa iniciou uma etapa, ainda em construção. Os documentos oficiais trazem os gêneros do discurso da teoria bakhtiniana e as teorias da Linguística da Enunciação e da Análise de Discurso: a língua passa a ser vista como dispositivo de inserção social. Soares (2012, p. 157) aponta a influência sobre a disciplina português que enseja uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, que inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas e sociais de sua utilização. Para a autora (*Ibid.*), essa nova concepção vem alterando o ensino da leitura, da escrita, das atividades de prática de oralidade e o ensino da gramática.

Barreto Barros (2008, p. 51) afirma que a disciplina de Língua Portuguesa é um princípio de controle da produção do discurso. À medida que a Língua Portuguesa transforma-se em objeto de ensino-aprendizagem, sob o cunho de uma disciplina institucionalmente marcada, traz em seu bojo o controle do discurso dos partícipes desse processo (professor/aluno). Os papéis do educador e do educando são preestabelecidos no modelo tradicional de ensino: ao professor é dada a chance de falar acerca da disciplina que leciona; ao aluno, só é permitido ouvir e reproduzir tal conhecimento. Neste entretecer da história do ensino de Língua Portuguesa compreende-se o continuísmo da tradição gramatical, na busca do “bem dizer”. O certo *versus* o errado distancia o sujeito de sua historicidade. O ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem contribuído para o silenciamento das vozes dos sujeitos. Nesse sentido, para contribuir com as reflexões acerca de sistema de ensino e relações de poder, consideramos relevante trazer Foucault:

O que é afinal um *sistema de ensino* senão uma *ritualização da palavra*; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma *distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes* e seus saberes? (FOUCAULT, 2012, p. 44-45, grifos nossos).

Nesta breve tessitura acerca da historicidade do *sistema de ensino* de Língua Portuguesa, da *ritualização da palavra*, compreendemos que a Língua Portuguesa vai se (re)configurando pelo fio condutor da ideologia das políticas públicas, num processo contínuo de (re)construção dos objetos de ensino: movimento complexo que engendra rupturas e tensões sobre o ensino da língua. A seguir, apresentamos quadro sinótico com a historicidade da Língua Portuguesa no Brasil, pois compreendemos que é importante “*buscar no passado compreensão e explicação, para que não façamos, no presente, interferências de forma a-histórica e acientífica*” (SOARES, 2012, p. 160, grifo nosso).

QUADRO SINÓTICO – HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	
DATAS	MARCAS DO PERCURSO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL
1532 a 1654	Constituição da língua nacional , com a instalação dos portugueses no Brasil Colônia. Havia três línguas: português, língua geral e latim . Jesuítas dominavam o sistema de ensino: evangelização pela língua geral . A LP estava ausente no currículo escolar . Convívio com línguas indígenas, com a língua geral e com o holandês.
1654 a 1808	Em 1654, expulsão dos holandeses do território nacional. Chegada de africanos , período da escravidão. Marquês de Pombal, em 1759, impõe a Reforma Pombalina e passamos ao efeito de país monolíngue : obrigatoriedade do ensino de LP na escola e do uso do Português no Brasil. Outra língua era proibida .
1808 a 1826	Vinda da família real para o Brasil , em 1808: efeito de unidade do Português no Brasil. A chegada de 15 mil portugueses para o RJ alterou o quadro da vida brasileira e a relação entre as línguas faladas. Em 1822, a Independência do Brasil: o Estado brasileiro se estabelece e a questão da língua se evidencia.
1826 a 1837	Em 1826 o Parlamento brasileiro exige que os diplomas dos médicos do Brasil sejam redigidos em linguagem brasileira . Em 1827: Lei estabeleceu que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a Gramática da Língua Nacional . Entre 1818 a 1820 há o processo de imigração para o Brasil. Mais heterogeneidade: línguas indígenas e africanas e as línguas dos imigrantes .
1837 a 1838	Em 1837, Criação do Colégio Pedro II , o mais antigo do Brasil, o estudo de LP foi incluído no currículo escolar , sob três disciplinas: gramática, retórica e poética . Só em 1838, o Colégio regulamenta a gramática nacional como objeto de estudo.
1850	Inicia o processo de gramatização : passamos a escrever as próprias gramáticas e dicionários, diferentes dos de Portugal .
1871	Criação do cargo de “Professor de Português” , por Decreto Imperial.
1889 a 1940	Proclamação da República , em 1889, favorece o desenvolvimento das instituições . Marco para a autoria brasileira das gramáticas . Ensino de LP sob três pilares: gramática, poética e retórica . Decreto-Lei (n. 1.190) , de 4 de abril de 1939, exige dos professores do ensino secundário o curso da Faculdade de Filosofia.
1937 a 1946	Estado Novo, ditadura e Decretos de Vargas: política linguística atingia fortemente os imigrantes . Decreto-Lei n. 406, de maio de 1938, dispõe sobre a Escola e as instituições: o ensino de qualquer matéria deveria ser ministrada em português . Com a restauração do regime democrático, em 1946, nomeia-se a língua do Brasil, designada “língua portuguesa” . Reforma Capanema .
Década de 1950	Ensino de língua pelo modelo de língua culta; concepção de língua sistema e correção formal da linguagem. Modifica-se o perfil do aluno: a escola é reivindicação das classes trabalhadoras para seus filhos. Maior número de alunos, mais professores, menos seletividade. Nos livros didáticos, tira-se a responsabilidade de o professor elaborar exercícios, preparar as aulas.
1959	O Estado publica a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) . Política linguística legisla sobre a língua nacional escrita: tentativa de homogeneizar a terminologia gramatical e o gramático não é mais a autoridade do saber sobre a língua. Deslocamento NGB: marca a cisão do gramático que dita norma legislada e do linguista que descreve.
Década de 1960	1960 é marco no ensino de LP: transformações políticas e sociais do país - milagre brasileiro - mais alunos e mais variantes linguísticas. 1963, entrada da Linguística nos currículos de Letras: lugar para a diferença. 1964: ditadura militar no Brasil. Orientações oficiais em relação ao ensino da língua: noções de gramática tradicional com noções de teoria da comunicação, ensino tecnicista: na reformulação do ensino, educação a serviço do desenvolvimento, a língua passa a ser instrumento .
Década de 1970	LDB 5692/71 : ensino de língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. Duas concepções de língua: o normativismo , língua expressão da cultura brasileira e o estruturalismo , língua instrumento de comunicação. Pela LDB/71, o ensino de LP é pela perspectiva instrumental: caráter instrutivo do ensino de língua servia de instrumento de dominação do poder político e militar, mera repetição mecânica da estrutura da língua.
Década de 1980	Nova conjuntura no ensino de língua : questionam-se as concepções de língua, objetivos e métodos de ensino de LP. Novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento: crise na Linguística: esgotamento do modelo estrutural . O ensino de LP exige visão crítica sobre a gramática, com a Linguística Textual . Práticas do uso da língua no dizer-ouvir-ler-escrever: movimentos que levaram o Conselho Federal de Educação, em 1980, a recuperar a designação de Português nos ensinos fundamental e médio.
Década de 1990 até dias atuais	Continuidade na Linguística Textual . A nova LDB 9394/96 norteia as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs , que traduzem-se em propostas de renovação do ensino de LP . A história do ensino de LP inicia nova etapa , ainda em construção. Documentos oficiais trazem as teorias da Linguística da Enunciação e a Análise de Discurso : língua é vista como dispositivo de inserção social. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, atividades de prática de oralidade e o ensino da gramática no Brasil.

Figura 1: Quadro sinótico da história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil (elaborado pela autora)

Neste entretecer da linguagem e das memórias, buscando no passado *compreensão e explicação*, para que na contemporaneidade nossas interferências sejam históricas e científicas, o quadro apresentado apresenta-se como um meio de observar e compreender os movimentos e as mudanças que ocorreram no percurso histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

CONCLUSÃO

Mais uma das voltas nessa intrincada história que não deixa de se tramar, sustentada pela relação entre 'empeiria' e 'tekhné'. Em que conhecimento e arte, ciência e saber se entrelimitam, dispondo sobre as relações que os sujeitos têm com a língua, consigo mesmos e com seus outros. (ORLANDI, 2013, p. 239).

O desafio deste estudo permitiu interrogar os efeitos materiais de ler “implícitos” do discurso “construído” na memória da história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, mesmo havendo no discurso “construído” uma legitimação que serve de memória a outros discursos, pois “ *esses discursos não podem ser lidos fora de suas histórias mais longas*” (ORLANDI, 2013, p. 336, grifo nosso).

Este breve resgate da historicidade auxilia-nos a compreender a vitalidade da língua e que o ensino da Língua Portuguesa perpassa meandros políticos, econômicos, sociais, culturais e científicos em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos do ensino de Língua Portuguesa no aquém-mar do Brasil: a heterogeneidade é constitutiva deste processo e deste movimento de sujeitos. Aduzimos, consoante Orlandi (*Ibid.*, p. 119), que a língua é afetada pelo político e pelo social intrinsecamente.

Neste entretecer da linguagem e das memórias, observamos, em nosso estudo, que as práticas docentes se encontram historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos e silenciamentos nas escolhas curriculares. De acordo com os autores Sacristián e Rosa (2000), o currículo corporifica saberes e poderes, é um instrumento educacional e institucional que se relaciona com a Instituição e com o Projeto Político Pedagógico do Curso, isto é, com instrumentos de produção e perpetuação do poder. De acordo com Foucault (2013), os sujeitos são marcados pelos efeitos de poder, são moldados pelas estruturas, instituições, discursos, pelos dispositivos instrumentais, os quais são permeados pelas relações de poder. Na visão foucaultiana, o poder está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos. Althusser (1985) tinha como premissa que a educação reproduziria o pensamento da classe dominante. Nesta perspectiva, o poder emerge à medida

que determinados grupos sociais são submetidos à vontade de outros. De acordo com esse paradigma, a educação, como conhecimento sistematizado abarcado pelo currículo, passa a ser ferramenta em que distorções do processo educacional segmentam em termos de classe, gênero, entre outros. Portanto, a ideologia e o poder fazem parte da construção do currículo, dito de outro modo, o currículo ilustra e abriga as posturas ideológicas dos envolvidos na elaboração curricular.

Compreendemos que, historicamente, são (re)construídas e (res)significadas representações sobre práticas docentes e sua inter-relação com a disciplina de Língua Portuguesa nas aulas, nos documentos oficiais, nos textos acadêmicos. Tal como visto ao longo deste estudo, buscando compreensão nas condições de produção, nas redes de memória discursiva da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a escrita deste estudo veio “escandir” o processo de uma Análise de Discurso “em espiral” produzindo um “efeito de interpretação” (PÊCHEUX, 2010c, p. 314) que, conforme o autor, já é uma tomada de posição. Neste enleio, concordamos com o Bunzen (2011, p. 887) ao afirmar que o ensino de Língua Portuguesa e as práticas escolares no Brasil se encontram historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão nas políticas linguísticas, nas escolhas curriculares de saberes que ora se (res)significam, ora se (con)figuram, ora se (re)formulam. Na posição de professores, refletindo acerca das mudanças e da evolução contínua e inexorável no percurso de historicidade do ensino de Língua Portuguesa, com nossas escolhas e silenciamentos, vamos *mostrando a língua* e contribuindo para edificar a cidadania no Brasil.

REFERÊNCIAS

1. ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre. *et al.* (Org.). *Papel da memória*. 3. ed. Trad. e introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 11-21.
2. ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
3. ANCHIETA, José. [1595] *Artes de gramática da língua mais falada na Costa do Brasil*. Edição fac-similar. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
4. ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

5. AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 2009.
6. BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 261-305.
7. BALDINI, Lauro José Siqueira. *Nomenclatura Gramatical Brasileira: análise discursiva do controle da língua*. Campinas: RG, 2009.
8. BARRETO BARROS, Maria Emilia de Rodat de Aguiar. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. *Interdisciplinas*. v. 6, n. 6, p. 35-56, Jul./Dez. 2008.
9. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1998.
10. BUNZEN, Clecio. *A fabricação da disciplina escolar Português*. In: Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.
11. CAMARGO, Márcio José Pereira de. *Ensino de português em cursos superiores: razões e concepções*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, 2009.
12. DIAS, Luiz Francisco. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, Eni P. *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cárceres, MT: Unimat, 2001. p. 185-198.
13. _____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: _____. RISTOFF, Dilvo; GOERGEN, Pedro. *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba, SP: Eduniso, 2008. p. 169-182.
14. FERREIRA, Maria Cristina. *Glossário de termos do discurso*. (org.). Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2001.
15. FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
16. _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
17. FUCHS, Catherine; PÊCHEUX, Michel. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p. 159-250.

18. GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto. [et al.]. *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa/PR: UEPG, 2007, p. 51-78.
19. GUIMARÃES, Eduardo. *História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2004.
20. _____. *Multilinguismo: divisões da língua e ensino no Brasil*. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.
21. _____. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. *Letras*, n. 26, p. 53-62. [s.d.] Língua e literatura: limites e fronteiras. UFSM. [s.d.]. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r26/artigo_5.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2014.
22. HENRY, Paul. A história não existe? In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos de Leitura*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p. 23-48.
23. LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
24. LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta; LUZ, Mary Neiva. Língua e direito: análise de ementários de língua portuguesa em graduação de direito. In: *Polifonia*, v. 22, n. 31, p. 345-37. Cuiabá, MT, janeiro-junho, 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/2161/2179>. Acesso em: 7 fev. 2016.
25. MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.
26. _____. *Colonização linguística*. Campinas: Pontes, 2004.
27. NASCENTES, Antenor. Estudos filológicos. Volume dedicado à memória de Antenor Nascentes, organizado por Raimundo Barbadinho Neto. Apresentação de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: [Academia Brasileira de Letras], 2003. Coleção Antônio de Moraes Silva: *Estudos de Língua Portuguesa*, vol. I, 2003.
28. ORLANDI, Eni Puccinelli. *História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. (org.). Campinas, SP: Pontes, 2001.
29. _____. *Terra à Vista - discurso do confronto: velho e novo mundo*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.
30. _____. *Língua brasileira e outras histórias – discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009.

31. _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10ª ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
32. _____. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
33. PAYER, Maria Onice. *Memória da língua*. Imigração e nacionalidade. Tese de Doutorado. Campinas, IEL, Unicamp, 1999.
34. PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.
35. _____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Gestos de Leitura*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010a, p. 49-59.
36. _____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre. *et al.* (Org.). *Papel da memória*. 3. ed. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010b, p. 49-57.
37. _____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010c, p. 307-315.
38. PFROMM NETTO, Samuel; DIB, Claudio Zaki; ROSAMILHA, Nelson. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/ Instituto Nacional do Livro, 1974.
39. RAZZINI, M. de P.G. *O espelho da nação: A Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura*. 2000. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
40. SACRISTIÁN, José Gimeno; ROSA, Ernani. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
41. SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 141-161.
42. STÜBE, Angela Derlise. *Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: narrativas de professores de língua portuguesa em contexto de imigração*. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.
43. SURDI DA LUZ, Mary Neiva. *Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa*. 2010. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

44. _____; SURDI, Marcia Ione. Sobre as mudanças no trabalho escolar com a língua portuguesa: uma viagem pela história. In: VIEIRA, Mascarello (org.) *Educação e o mundo do trabalho*. Chapecó: Sinproeste, 2011, p. 118-133.

45. VAYNE, Paul. *O inventário das diferenças*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ABSTRACT: This article aims to show the constitutive marks on the historicity route of teaching Portuguese in Brazil, having as starting point the coming of the Portuguese to Brazil in the XVI century until the present. From the perspective of Discourse Analysis in dialogue with the Linguistic History of Ideas, the aim is to recognize and understand the permanence and rupture movements caused by language policies in this temporality. It was observed that the teaching of Portuguese is (re)setting, (re)framing and sometimes, perpetuating: either under the aegis of state political propositions, either for reasons of social and cultural nature, inherent to language evolution and its theories knowledge area. It is hoped, with this study, to attempt to find in the past understanding to the present situation of teaching Portuguese in Brazil and contribute to the discussion of subject teachers about the constitution of the national language in Brazilian territory.

KEYWORDS: History of linguistic ideas; Portuguese teaching; Discursive memory; Language policies.

Artigo recebido em 30 de novembro de 2015.

Artigo aceito para publicação em 12 de março de 2016.