

ENSINO MÚTUO (SÉC. XIX) X MULTISSERIADO (SÉC. XXI):
PERSPECTIVAS DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO NORDESTE

MUTUAL (19TH CENTURY) X MULTI-SERIAL TEACHING
(21ST CENTURY): PROSPECTS OF PORTUGUESE LANGUAGE
AS A DISCIPLINE IN THE BRAZILIAN NORTHEAST

Patrícia Silvestre Leite Di Iório
Universidade Cruzeiro do Sul
patsilvestre@uol.com.br

Sônia Maria Nogueira
Universidade Estadual do Maranhão
nogueirasonia@yahoo.com.br

RESUMO:

Este trabalho discute o processo de implementação do ensino da Língua Portuguesa no Nordeste com os métodos de ensino: Mútuo (século XIX) e Multisseriado (século XXI). Busca-se, assim, identificar as (des)continuidades linguísticas das concepções de gramática e língua/linguagem, para isso, toma-se como *corpus* a *Grammatica Elementar da Lingua Portuguesa*, de Filipe B. O. Condurú (1888); o *Caderno de ensino e aprendizagem: Língua Portuguesa 4 e 5* e o *Caderno do Educador: Língua Portuguesa*, de Selma A. P. W. Dias (2010). O trabalho ancora-se nas proposições da Historiografia Linguística, representada por Konrad Köerner (1996), bem como na organização proposta por Swiggers (2013).

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Historiografia Linguística; Ensino mútuo; Ensino multisseriado

ABSTRACT:

This paper discusses the implementation of teaching the Portuguese Language in the Northeast process with teaching methods: Mutual (XIX century) and Multigrade (XXI century). The aim is to identify the linguistics (dis)continuity of the concepts of grammar and language, is taken as the corpus of the *Grammatica Elementar da Lingua Portuguesa*, by Filipe B. O. Condurú (1888); *Caderno de ensino e aprendizagem: Língua Portuguesa: 4 and 5* and the *Caderno do Educador: Língua Portuguesa*, by Selma A. P. W. Dias (2010). The work is anchored in the propositions of Linguistic

Historiography, represented by Konrad Koerner (1996), as well as the organization proposed by Swiggers (2013).

KEYWORDS: Portuguese Language; Linguistic Historiography; Mutual teaching; Multigrade education

Introdução

Este trabalho aborda a práxis do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, especificamente no Nordeste, com os métodos de ensino: Mútuo, na segunda metade do século XIX, e Multisseriado, na primeira metade do século XXI. Para tanto, tomamos como *corpus* a *Grammatica Elementar da Lingua Portuguesa*, de Filipe Benicio de Oliveira Condurú (1850); o *Caderno do educador: Língua Portuguesa*; o *Caderno de ensino e aprendizagem: Língua Portuguesa 4* e o *Caderno de ensino e aprendizagem: Língua Portuguesa 5*, de Selma Alves Passos Wanderley Dias (2010), materiais que servirão para a verificação das concepções linguísticas em que os autores ancoram o ensino. A seleção, pois, desse material justifica-se na medida em que foi adotado nas escolas públicas: escolas primárias (século XIX) no Maranhão e escolas de ensino fundamental (século XXI), no Nordeste. Esclarecemos, ainda, que a obra de Condurú, por nós utilizada é a XIII edição, de 1888.

Desse modo, buscamos identificar as continuidades e discontinuidades linguísticas nas obras analisadas e “reconstruir o ideário lingüístico e seu desenvolvimento através da análise de textos situados em seu contexto” (Swiggers, 2013, p. 43), para tanto embasaremos-nos nos três princípios da Historiografia Linguística apresentados Konrad Köerner (1996): *contextualização*, *imanência* e *adequação*, bem como na Organização proposta por Swiggers (2013, p. 44-45), a saber: I – estabelecer um organograma historiográfico para o trabalho; II – organizar o trabalho com a base documental (textos do passado e do presente) em relação a três aspectos: heurístico, hermenêutico, executivo. No caso deste trabalho, a execução de uma historiografia que correlacionará o rumo evolutivo das concepções adotadas para o ensino mútuo (século XIX) e as adotadas para o ensino multisseriado (século XXI).

Diante disso, observaremos a organização das fontes elegidas, bem como analisaremos as concepções de língua/linguagem, gramática e texto. Buscaremos os momentos de continuidade e de ruptura, quanto às concepções filosóficas e científicas sobre a educação e o ensino de Língua Portuguesa, no século XIX e XXI.

1. Educação: ensino mútuo e multisseriado

No período decorrido entre a saída de D. João VI do Brasil e a aclamação de D. Pedro I como Imperador do Brasil, houve momentos de desentendimentos políticos, acompanhados de insegurança quanto ao futuro da nação. Em virtude de tais fatos, mais uma vez, a educação foi esquecida e entrou em um grande marasmo. O Imperador, por sua vez, outorgou a nossa primeira Constituição, a de 1824, que continha um tópico específico em relação à educação, inspirando a ideia de um sistema nacional de educação. Desse modo, o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades. No plano prático, porém, manteve-se o descompasso entre as necessidades e os objetivos propostos e, nessa perspectiva, foi privilegiada a adoção do método lancasteriano de ensino.

O método de Lancaster, também conhecido como método de ensino mútuo ou monitorial, trata-se de uma prática amparada nas ideias pedagógicas do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832) e nas ideias panópticas do jurista e reformador de costumes Jéremy Bentham (1748-1892). Em 1789, Joseph Lancaster (1778-1838) o recriou na Inglaterra para atingir um número maior de alunos. Por tal método, o ensino acontecia, de acordo com Ghiraldelli (2008, p. 29), “por ‘ajuda mútua’ entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados”.

Esse método foi instituído como Ensino Oficial pela Lei Geral, de 15 de outubro de 1827 e perdurou até 1946. Foi o primeiro método oficial de ensino implementado no Brasil, o que marcou o início da descolonização e da instituição do Estado Nacional. Uma Escola de Ensino Mútuo, ou método de Lancaster, foi criada e instalada no Rio de Janeiro, para onde um soldado de cada província se dirigia a fim de receber as lições desse método e propagá-lo em sua província. A escolha do soldado como propagador do método atende muito bem ao projeto de consolidação do Estado Nacional, pelo qual se promovia a vigilância e a ordem no interior das escolas, pois no método Lancaster, “uma proposta disciplinar de instrução, relacionada à disciplinarização da mente, do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não na independência intelectual” (NEVES; MEN, 2007, p. 2), a função do monitor seria mais de disciplinador.

Em relação à província do Maranhão, na segunda metade do século XIX, do ponto de vista da educação, alguns fatores devem ser ressaltados: a) o Liceu Maranhense foi criado com a Lei nº 77, de 24/7/1838; b) o presidente da Província, em 1839, apoiava o Método de Lancaster, destinado às escolas primárias, como um dos principais recursos para solucionar o problema da falta de difusão do ensino elementar a uma maior clientela de homens livres.

O Palácio do Governo do Maranhão determinou que Condurú passasse a reger, em observância da Lei Provincial nº 76, de 24 e julho de 1838, a Escola Normal – Curso de Aperfeiçoamento para professores de primeiras letras – que foi instalada no Liceu Maranhense no início da década de 1840. Por esse motivo no ano anterior, em 1839, subsidiado pela Província, Condurú foi estudar Pedagogia, especialmente, o método de Lancaster, em Paris.

Condurú redigiu e publicou ótimos manuais escolares, além da *Grammatica Elementar da Lingua Portuguesa* para auxiliar no seu trabalho pedagógico e para tornar as suas lições mais eficazes. No período em que coordenou a Escola Normal, segundo Cabral (1984), os mesmos compêndios deveriam ser adotados em todas as escolas públicas. A prática desse sistema era monitorial, uma vez que os alunos de toda uma escola eram divididos em grupos que ficavam sob a direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruíam a seus colegas na leitura, escrita, cálculo e catecismo, do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre anteriormente.

Para manter a disciplina, “além dos monitores havia na classe o inspetor, funcionário que se encarrega de vigiar os monitores, de entregar a estes e deles recolher os materiais de ensino, e de apontar ao professor os que deviam ser premiados ou corrigidos” (NOGUEIRA, 2015, p. 60).

Em contraponto com o ensino mútuo, no século XXI, temos o ensino multisseriado, que para ser compreendido deve-se considerar o percurso histórico realizado pela educação no campo. A Educação no campo não foi constituída como um mecanismo de evolução social, mas como um modo de promoção e manutenção da prática agrícola que sempre sustentou a economia do Brasil. Nesse sentido, segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, “a Educação do Campo vem apresentando, historicamente, desigualdades sociais, o que se constitui em um entrave para que os povos do campo tenham acesso a uma educação pública de qualidade, como direito”. (BRASIL, 2010, p. 11).

Para termos dimensão do problema da educação no campo, é preciso apontar que o Censo Escolar de 2009 indicou 5.999.179 alunos matriculados no ensino regular nas escolas de educação básica situadas no campo, dos quais 4.863.574 (81%) no Ensino Fundamental, e, mais especificamente, 3.295.399 (76,3%) matriculados nos anos iniciais, em que se concentram as classes multisseriadas (BRASIL, 2010).

Para entendermos um pouco mais esse quadro, precisamos assinalar que o modelo da educação rural no Brasil, a partir dos anos 1990, é resultado de todo um percurso que se explica pelos grandes déficits de aprendizagem gerados

pelas classes multisseriadas, que reproduziam uma educação tradicionalizada, passivista e autoritária. Assim, na década de 1990, temos os processos de introdução da Escola Ativa como uma tentativa de reverter o quadro de má qualidade do ensino no campo.

O processo de implantação do Projeto Escola Ativa teve base no modelo colombiano denominado “Escuela Nueva – Escuela Activa”. Em 1996, um grupo de técnicos do Projeto Nordeste e dos estados de Minas Gerais e Maranhão participaram de um curso sobre esse modelo de ensino com classes multisseriadas, experiência de mais de 20 anos da Colômbia. Em 1998, o MEC/Projeto Nordeste iniciou, em parceria com estados e municípios do Nordeste, a implantação da proposta pedagógica “Escola Ativa”. Trata-se de “uma proposta metodológica voltada para a gestão de classes multisseriadas, que combina, em sala de aula, uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico/administrativo, cuja implementação objetiva aumentar a qualidade do ensino oferecido naquelas classes”. (BRASIL, 2005, p. 48).

Essa escola passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um único espaço um conjunto de séries do ensino fundamental, entre elas a educação infantil, tendo um tempo de quatro horas diárias para suprir as demandas curriculares inerentes em cada série. A identidade das escolas de campo está apoiada pela Lei 9.394/96, especialmente em atendimento aos seus artigos: 2, 5, 23, 26 e 28, que afirmam que contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

O Programa Escola Ativa propõe estratégias que auxiliem o trabalho do educador em sala de aula, entre as quais a organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas: trabalho alternado em grupos envolvendo todas as séries para a troca de experiências e conhecimentos; a presença de um monitor por grupo; prática pedagógica voltada para a coordenação, orientação, exposição, direção, acompanhamento de atividades em lugar das aulas expositivas; estímulo à responsabilidade e à autonomia do aluno, articulação dos Cadernos de Ensino-Aprendizagem, Colegiado Estudantil, Cantinhos de Aprendizagem e Comunidade para viabilizar o desenvolvimento das atividades de forma mais significativa.

Como observamos, há várias tentativas de multiplicação do saber no Brasil, mais especificamente, no século XIX busca-se pelo método mútuo a ampliação da escolarização brasileira e, no final do século XX e início do século XXI, o método multisseriado procura expandir a educação no campo. Como qualquer outro método, para o ensino de uma disciplina, em especial, a Língua Portuguesa, é necessário o apoio do material linguístico, “o plano

das realidades linguísticas que formam o ‘substrato’ de atividades práticas e teóricas” (SWIGGERS, 2013, p. 44), assim, passaremos à análise do *corpus* previsto pela política educacional de cada um dos momentos.

2. Língua portuguesa e ensinos mútuo e multisseriado

Le Goff (2003) afirma que, a partir da memória coletiva, se restaura a história de uma comunidade, o que torna a memória um elemento essencial para a reconstrução da identidade individual ou coletiva. Para tanto, o autor divide os lugares da memória coletiva em **Topográficos** – arquivos, bibliotecas, museus; **Monumentais** – cemitério, arquitetura; **Simbólicos** – festas, comemorações e **Funcionais** – manuais, autobiografia, associações. Neste trabalho, ancoramos nossa análise nos arquivos funcionais, especificamente, em materiais elaborados para o ensino de língua materna nos períodos estudados. Passemos a observá-los.

2.1 *Grammatica elementar da lingua portugueza*

A *Grammatica Elementar da Lingua Portugueza*, de Filipe Benicio de Oliveira Condurú (1888), segue o modelo dos gramáticos de Port-Royal, trata-se, portanto, de obra pertinente ao espírito de época da segunda metade do século XIX.

Iniciando a análise com o aspecto Prefácio, utilizamos a Introdução, em que Condurú (1888, p.3) expressa preocupação com o ensino da língua ao afirmar que seu “fim é dar preceitos e regras para fallar, escrever e ler com acerto”. E continua apresentando, de forma sucinta, apenas os conceitos a serem trabalhados no corpo da obra, a saber: “fallar, escrever, ler, letra, syllabas, palavra, nome, monossyllabo, palavra primitiva, palavra simples, palavras na accepção natural, palavras na accepção figurada, oração ou frase e periodo”. Assim, Condurú filia-se a uma concepção normativa de gramática. Essa informação pode ser ratificada em:

O autor destaca o fato de que sua gramática não se limita aos fatos relativos à língua escrita, mas expande-se para a linguagem articulada, abrangendo tanto a expressão por ‘viva voz’ – oral – ou por ‘caracteres’ – escrita. É dessa maneira que Condurú a define no início da Introdução, chamando a atenção para o aspecto prescritivo, comum às gramáticas de sua época, pois gramática ‘é a arte (*) que trata da linguagem articulada, quer esta se exprima de viva voz, quer por caracteres que a representem’ (p. 3). E, em nota de rodapé, acrescenta:

“(*) Arte é uma serie razoada de preceitos ou regras, pelas quaes dirigimos as nossas faculdades com o fim de obter algum resultado que não se poderia conseguir da unica natureza” (p. 3). (NOGUEIRA, 2015, p. 119).

Condurú (1888, p.3) estabelece, ainda, que falar “é exprimir nossas idéas por meio de sons articulados, chamados palavras”, pois, além desses sons, foram inventados os caracteres da escrita a fim de os sons se tornassem duráveis, assim sendo, escrever “é representar nossas idéas por meio de caracteres chamados letras”. Nessa perspectiva, o autor aborda a leitura ao fazer a correspondência entre letra e o som que ela representa, manifestando a existência de uma única maneira de escrever e falar em Português, uma vez que “Ler é exprimir por palavras ou sons articulados o que se acha representado por caracteres ou letras. Da mesma forma que “Letra é um caracter com que se representa um som simples ou elementar. De uma ou mais letras se compõem as syllabas”.

A utilização da conceituação do termo fala em lugar de língua utilizado por Condurú é bastante significativa se a relacionarmos ao método lancasteriano, pois se trata de método amparado no ensino oral, que não buscava originalidade ou reflexão intelectual na atividade pedagógica, mas uma disciplinarização mental e física, assim, por meio da repetição e da memorização (NEVES; MEN, 2007). Desta forma, a concepção de língua como expressão de ideias é substituída pela de fala.

A seguir, Condurú (1888, p. 3-4) apresenta as definições e exemplificações do nome, assim como da quantidade de sílabas da palavra: “*Nome* é a palavra pela qual se conhecem as pessoas, as cousas, as suas qualidades, como – *Rei, Monte, Alto*. Chama-se *monosyllabo* a palavra que consta de uma só syllaba, como – *Pai, Dor*; e *polysyllabo* a que consta de mais de uma, como – *Gloria, Sabedoria, Virtude*”.

Os conceitos anteriores evidenciam que a concepção de língua/ linguagem em uso relaciona-se ao conceito utilizado pelos filósofos gregos para a produção de obras clássicas, assim, a linguagem é vista apenas como expressão do pensamento. O pensamento é criado no interior da mente de cada sujeito e sua exteriorização manifesta a tradução do seu pensamento, sem influências do contexto ou do outro.

Na Introdução, Condurú (1888, p. 4) aborda a classificação das palavras quanto a sua formação: “As palavras consideradas em sua formação podem ser primitivas ou derivadas, simples ou compostas. Palavra primitiva é a que não

se deriva d’outra da mesma língua, como – Arvore, Flor; e palavra derivada a que se deriva d’outra, como – Arvoredo, Florido”. E complementa “Palavra simples é a que em sua formação não tem liga ou mistura de outra, como – Sol, Quer; e palavra composta a que se forma do ajuntamento de duas ou mais, como – Gira-sol, Mal-me-quer”.

Tomamos o exemplo dado por Condurú (1888, p. 4) sobre as palavras em sua significação, “palavras se tomam na accepção natural, quando exprimem as próprias idéas para que foram inventadas, como – Cultivar a terra, Semear o trigo”; e, além disso “são tomadas na accepção figurada, quando representam idéas diferentes d’aquellas para que se inventaram, como – Cultivar as letras, Semear intrigas”, para destacar as palavras “cultivar” e “semear” como representativas do Brasil agrícola que se apresentava, principalmente, em relação ao Nordeste, neste período tão distante da capital brasileira, o Rio de Janeiro.

Quanto ao aspecto da Organização, em relação ao seu estilo composicional, a *Grammatica Elementar* de Condurú preserva o modelo latino, na medida em que está dividida em quatro partes, a saber: Capitulo I Etymologia; Capitulo II Prosodia; Capitulo III Orthographia e Capitulo IV Syntaxe. Cumpre ressaltar que Condurú apresenta influências de uma tradição que ainda hoje pode ser encontrada em muitas gramáticas pedagógicas em uso nas escolas brasileiras.

Em Etimologia, primeiro capítulo de sua gramática, o autor trata dos substantivos. Destacamos o trecho em que Condurú (1888, p.8) aponta que “os substantivos que significam coisas inanimadas não deveriam ter genero, porque só os entes animados podem ter sexo”, e acrescenta que “com tudo são classificados arbitrariamente, uns no genero masculino, outros no feminino pelo uso da língua, que facilmente os fará distinguir”, por demonstrar fortemente a sua influência francesa, língua de prestígio naquele momento histórico e país em que Condurú havia estado para conhecer o Método Lancaster.

Outra questão bastante particular da obra e digna de registro é a apresentação do autor sobre o campo da Prosódia. Entre outras questões, o autor trata do *som* que deve reger a pronúncia considerada como correta, para o que notamos uma orientação que persiste na forma de alfabetização predominante no Nordeste: os nomes das letras devem ser pronunciados seguidos de /e/; e exemplifica: *be, ce (que), de, fe, ge (gue), je, le, me, ne, pe, qe (que), re, se, te, ve, xe, ze*.

O último capítulo é destinado à sintaxe, definida como “a parte da Grammatica que regula o emprego das palavras na composição da oração e do período. Divide-se em Syntaxe de concordancia, e de regencia; e pôde ser regular

ou figurada”. Condurú (1888, p.86) conceitua a oração como “a enunciação de um sujeito, de quem se afirma ou nega alguma cousa. Ella deve constar necessariamente de duas partes pelos menos, que são sujeito e verbo, sendo este de significação absoluta, como – A terra gira; e de mais um attributo [...]”.

A organização da obra, seguindo o modelo latino, e as concepções de gramática e de linguagem assinaladas colaboram para a definição de um modelo de ensino prescritivo em que o aluno era impulsionado a substituir seus padrões linguísticos por outros considerados mais corretos, aceitáveis. Trata-se, portanto, de um momento histórico em que se desejava a ampliação da escolaridade, sem, no entanto, democratizar a política ou a educação.

2.2 Caderno de Ensino e aprendizagem: Língua Portuguesa

No século XXI, como materiais auxiliares para o desenvolvimento das atividades pedagógicas para o ensino no campo, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), distribuiu aos alunos o Caderno de ensino e aprendizagem: Língua Portuguesa (1 a 5), além do Caderno do Educador: Língua Portuguesa, para os professores.

A coleção foi elaborada por Selma Alves Passos Wanderley Dias, o *Caderno do Educador*, foi elaborado também por Maristella Miranda Ribeiro Gondim (*in memoriam*), especificamente para o ensino no campo. O material em análise, *Caderno de ensino e aprendizagem: Língua Portuguesa – 4* (2010a) e *Caderno de ensino e aprendizagem: Língua Portuguesa- 5* (2010b), foi adotado em escola da Rede Municipal de Ensino Fundamental, no Maranhão, com o intuito de melhorar o ensino e a contribuir com a qualidade do desempenho escolar dos professores que trabalham em classes de multisseriadas nas escolas do campo.

Com isso, apresentamos o Prefácio, ressaltando que as obras têm o mesmo prefácio. Dias (2010a, 2010b) dirige-se ao aluno, ao afirmar que “Este livro é mais um incentivo para você que aprendeu a ler”. Em seguida, incentiva a busca pela leitura com a ordem “Leia!”. A autora salienta, ainda, em seu prefácio, o prazer de “Aprender brincando com o jogo das palavras”, a fim de “Sentir a poesia, a beleza das palavras” e, com isso, “Encontrar: curiosidades, desafios, parlendas, quadros e quadrinhos, adivinhações, cantos e cantigas, outras linguagens”. A proposta da autora é fazer com que os alunos camponeses se voltem para os atos da leitura e produção de diferentes textos apresentados no livro, de forma a conhecer sua história construção e estruturação. Assim sendo, tem como objetivo facilitar ao leitor, por meio de suas obras, a ampliação do seu

nível de compreensão da Língua Portuguesa, competência necessária para o desenvolvimento intelectual e social.

Na Apresentação do *Caderno do Educador*, a autora se dirige ao professor e apresenta como objetivo da obra “colaborar com você e seus alunos do campo como uma semente fértil que vai germinar, brotar, crescer, florescer e, junto com seus conhecimentos, interesse e boa vontade, formar novas sementes, agora, selecionadas e híbridas, e, portanto, melhores” (2010c, p. 4). A analogia proposta pela autora aponta para uma descontinuidade com os modelos propostos anteriormente para o ensino no campo, pois assinala que as “novas sementes” foram selecionadas e são híbridas, explicando que ser híbrido é melhor. Na cultura do campo, uma semente híbrida é formada pelo cruzamento forçado de duas plantas de linhagem pura, formando plantas com maior produtividade. Analogamente, as propostas presentes na obra foram selecionadas, estudadas para garantir um ensino mais produtivo.

O item seguinte do *Caderno do Educador* é Conteúdos de Língua Portuguesa, parte na qual atrela as concepções da coleção aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), apresentando como objetivo do ensino de língua portuguesa “a expansão das possibilidades do uso da linguagem”... cujas “capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades básicas: **falar, escutar, ler e escrever**”. (DIAS, 2010c, p. 5, reduções e grifos do autor). A autora aponta, também, que os conteúdos sejam selecionados para o desenvolvimento da língua oral e escrita (usos e formas) e em função do eixo USO-REFLEXÃO-USO.

Assim, como Condurú (1888), Dias (2010c, p. 5) ressalta o valor da língua oral. Para a autora, “a habilidade de falar e ouvir, é básica para o domínio da língua escrita – leitura e produção de texto, para a análise e reflexão sobre a língua – conhecimentos linguísticos e para o desenvolvimento da consciência metalinguística, ou seja, a capacidade de pensar e falar sobre a língua”. No entanto, se para o primeiro esse uso não levava à originalidade ou à reflexão intelectual na atividade pedagógica, para a segunda é caminho para a análise e reflexão sobre a língua.

Diversidade Linguística é o tópico seguinte do *Caderno do Educador*, se para Condurú (1888), o educador-gramático do século XIX, a concepção de gramática estava atrelada à tradição, a autora contemporânea propõe um ensino pautado no respeito às variantes linguísticas e a um ensino mais produtivo, pois objetiva ensinar novas habilidades linguísticas e a ampliar os recursos linguísticos que possui:

Ao entrar para a escola, a criança já traz consigo um repertório linguístico considerável, adquirido na família e na comunidade onde vive. Essa linguagem é legítima, tem o mesmo valor que outras variantes, devendo, portanto, ser respeitada e nunca discriminada ou rejeitada. Na escola, ela convive com traços linguísticos distintos, ou seja, num ambiente bidialetal. As crianças e, muitas vezes, o próprio professor são usuários de uma variante específica do seu grupo social. Por outro lado, outros professores, especialistas e materiais didáticos adotam a variante padrão – a escola.

Há, assim, uma alternância no uso de variantes, o que é altamente positivo, pois os eventos de oralidade tornam-se espontâneos, efetivos e destituídos de qualquer tipo de discriminação.

Com essa prática, os alunos começam a fazer distinção entre as diferentes modalidades linguísticas e a adquirir o padrão culto, desenvolvendo, mesmo inconscientemente, concepções de adequação ou não no uso dessas variantes. (DIAS, 2010c, p. 15).

O *Caderno do Educador* apresenta, ainda, os tópicos Cantinho de Aprendizagem, Como orientar um estudo de texto (dois exemplos), Sugestões de atividades de produção de textos, Avaliação em produção de textos, antes de se dedicar ao item Conhecimentos linguísticos. Sobre este aspecto a autora assinala que há uma progressão de desempenho linguístico que parte da distinção de aspectos da língua oral e escrita para a aquisição de conhecimentos indispensáveis para o domínio da língua.

Em relação à gramática, destaca que ela está subjacente a todo registro linguístico, de forma que

Quando a criança usa a língua, ela revela um conhecimento gramatical implícito que vai lhe permitir organizar a sua mensagem de acordo com as normas específicas dessa língua, no caso, a portuguesa. Porém, o trabalho com a gramática não pode ser desenvolvido pela exposição do conhecimento gramatical, mas, sim, pelo uso, pela experiência linguística.

O professor deverá criar condições, oportunidades de interação linguística, as mais diversas, para promover a aprendizagem da língua pelo uso. À medida que o aluno automatiza o emprego gramatical, adequado ao padrão culto, esse conhecimento será sistematizado por meio de exercícios de fixação, jogos, brincadeiras e outros recursos. A principal intenção deverá ser a de avaliação formativa.

A avaliação em conhecimentos linguísticos deveria ser uma avaliação em processo sem nenhum exercício específico ou final. (DIAS, 2010c, p. 65).

Percebe-se que há uma concepção de gramática como uma competência linguística internalizada do falante, da qual ele faz uso sem consciência de que é uma gramática. Essa competência pode ser entendida como gramática de uso, pois possibilita o uso intuitivo da língua. Assim, vemos novamente um movimento para um ensino produtivo ao mostrar o funcionamento da língua e, assim, desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Em relação ao aspecto Organização, em *Caderno de ensino e aprendizagem: Língua Portuguesa – 4* e *Caderno de ensino e aprendizagem: Língua Portuguesa – 5*, encontra-se uma página antecedendo o prefácio, com vários ícones que indicam como a atividade deve ser desenvolvida, eles estarão presentes no decorrer de cada página da obra. E, de acordo com as propostas da autora, vêm amenizar o trabalho do educador e, sobretudo, o entendimento do educando, facilitando a aprendizagem. Em sua estrutura essa obra possui Atividades Básicas (A), Atividades Práticas (B) e Atividades de Aplicação e Compromisso Social (C). São atividades sequenciais que, de acordo com Dias (2010a), favorecem a pesquisa e a problematização, possibilitam a construção do conhecimento no coletivo e individualmente.

As obras em análise possuem formas distintas, no que se refere à distribuição e organização dos conteúdos que as compõem. O *Caderno de ensino e aprendizagem: Língua Portuguesa 4*, de Dias (2010a) é dividido em três unidades, desdobrados em temas singulares, cada unidade está baseada nos temas seguintes: “Sobre campo, árvores e você, brinquedos e brincadeiras e bichos e suas histórias”. Destacando em cada unidade um determinado tema, que se avança aos diferentes textos, usados na leitura e interpretação. Dessa forma, os textos ficam, inteiramente, ligados ao tema indicado no início das unidades.

Nota-se, também, que, de acordo com os temas, a autora dá um enfoque especial a alunos do campo. As unidades encontram-se subdivididas em seções, as quais se estruturam da seguinte forma: “Convivendo com textos; Pensando... e Registrando!; Conhecendo sua língua; Pensando e compreendendo textos; Você sabia?; Curiosidade; Produzindo textos; Conhecendo a Língua Portuguesa”. Além disso, a obra nas seções “Você sabia?” e “Curiosidade”, busca levar o aluno à uma reflexão acerca dos conhecimentos já estabelecidos e estudados, levando-o a se desprender dos textos, construindo opiniões e conhecimentos diversos aos assuntos abordados.

A organização do *Caderno de Ensino e Aprendizagem: Língua Portuguesa 5* contém cinco unidades, e cinco temas singulares, e não possui subtemas, divididos em: “Caleidoscópio, Linguagem, linguagens! Muitas falas, Aspectos regionais, Aquarela brasileira e Passaredo”. Ressaltamos que a autora não apresenta nessa abertura, as gramáticas e os tipos de textos, que serão trabalhados no decorrer do estudo. As informações do Prefácio, página de Ícones, páginas de Aberturas, Atividades sequenciais e Subdivisões de seções são idênticas às do volume 4, explicitados anteriormente.

No início de cada unidade a autora faz uma pequena introdução, apresenta imagens e textos além de atividades a respeito do assunto que será abordado, posto assim com o objetivo de motivar e avaliar os conhecimentos prévios dos educandos sobre o conteúdo abordado.

Para o trabalho com a leitura, a obra apresenta uma variedade de textos, seguidos por perguntas, que instiga à compreensão e à interpretação dos textos estudados. Desse modo, a finalidade do exercício é instrumentalizar o aluno, para que ele seja capaz de buscar no texto, elementos que o ajudem na elaboração das respostas das perguntas propostas. Em alguns casos, necessita-se apenas que o aluno localize e copie informações no texto, em outros se exige um trabalho em grupo de reflexão linguística, como vemos em:

Pensando e Compreendendo Textos

Madalena - Mandalena

1. Observe e discuta com seus colegas.

- Qual é a diferença que aparece na segunda palavra?

- Por que o apelido Mandalena? (DIAS, 2010b, p. 63).

No final de cada etapa de interpretações de leitura, a autora estimula os alunos à produção textual, a partir de perguntas, todas relacionadas ao que foi estudado, fazendo com que o aluno se auto avalie e, desta forma, reconheça se o objetivo sugerido na proposta foi de fato alcançado. É relevante a preocupação em ultrapassar as fronteiras da escola e se estender para a família, como na atividade sobre o uso de uma variante linguística destacada a seguir:

1. DIVIRTA-SE com estas cenas de linguagem e ... linguagens!

CENA 1

- Viche! Óia só!

O outro assustado:

- Minha Nossa! Que taio!
- E agora? Que sangrera!

CENA 2

- Licença, patrão! O dotô tem pó pá tapá taio?
- O quê???, diz o médico.
- Ah, doutor! Ele quer saber se o senhor tem pó cicatrizante para colocar no talho – o corte do dedo – explica o dono da fazenda.

2. Você notou que, nem sempre, se compreende bem uma variante de língua?

Comente isso com pessoas de sua família.

Conte o que aprendeu sobre variantes linguísticas.

Mostre, no texto, exemplos de variante coloquial.

3. Leia as cenas 1 e 2 para essas pessoas

Não deixe de ler a explicação dada pelo dono da fazenda.

Veja se as falas dos lavradores foram compreendidas pelas pessoas da sua família.

Pesquise outras situações de variantes coloquiais.

Escreva-as ou desenhe-as. (DIAS, 2010b, p. 70).

Destaca-se, ainda, o trabalho com a língua na seção “Conhecendo sua língua”, em que são trabalhados os aspectos linguísticos de forma que o próprio aluno faça uma reflexão sobre os fatos linguísticos e construa o seu conhecimento. Para tanto, apresenta oito palavras retiradas de texto lido anteriormente (todas proparoxítonas) e pede que o aluno observe o acento usado nas palavras, bem como que ele descubra os porquês dos acentos considerado para isto o número de sílabas de cada palavra e a sua tonicidade.

E, encerrando a etapa, a autora pede ao aluno que ele apresente suas atividades ao educador para que este último possa registrar o progresso do aluno.

Se no modelo estudado anteriormente – o ensino mútuo, incentivava-se a disciplina e a ordem; no modelo moderno, valoriza-se a interação e a reflexão, para a educação no campo, assim como para a educação de forma geral, uma vez que “é importante conscientizar-se de que mudou o conceito de erro ligado a fracasso, punição, castigo. O que vale em linguagem são os acertos, os sucessos, quer dizer, a adequação, a contextualização” (DIAS, 2010c, p. 68). Desta forma, os percalços da aprendizagem devem ser vistos como possibilidades de identificar os porquês, também as causas do resultado e o que pode ser feito

para conseguir a adequação, o acerto.

Assim sendo, explicitaremos algumas considerações sobre os modelos de ensino e os materiais utilizados para o fazer docente.

Considerações finais

As questões referentes ao processo de implementação do ensino da Língua Portuguesa no Nordeste, com os métodos de ensino: Mútuo, na segunda metade do século XIX, e Multisseriado, na primeira metade do século XXI, merecem especial destaque do estudioso da Historiografia Linguística, não apenas porque influenciam a produção do material dos momentos a que pertencem, mas porque podem ajudar a compreender as relações entre as escolhas metodológicas e o clima de opinião.

Por um lado, a gramática da Língua Portuguesa, no primeiro momento, é marcada pela continuidade do modelo latino e se apropria deste modelo para a execução do método de ensino mútuo, especialmente, porque ambos tendem a uma prática mais disciplinada e rígida, por outro lado, o material didático, no segundo momento, é marcado pela descontinuidade do modelo latino, mas a adesão à concepção de língua/linguagem como interação, portanto mais propício a um modelo multisseriado que se baseia no apoio mútuo dos alunos e nas interlocuções nos grupos de alunos e com o educador para a construção do conhecimento linguístico.

Desta forma, verificamos que os dois métodos de ensino, de 1850 e 2010, refletem-se nos materiais auxiliares do professor: a gramática e o material didático. Tais análises levam-nos a assegurar que investigação historiográfica e escola devem caminhar compassadamente para colaborarem com o ensino de língua portuguesa.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação/Fundação Nacional para o Desenvolvimento da Educação. *Programa Escola Ativa: guia para a formação de educadores da Escola Ativa*. Brasília, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Projeto base*. Brasília, 2010.
- CABRAL, Maria do Socorro Coelho. *Política e educação no Maranhão*. São Luís: SIOGE, 1984.

- CONDURÚ, Filipe Benício de Oliveira. *Grammatica Elementar da Lingua Portugueza*. 13ed. São Luis: MA, 1888.
- DIAS, Selma Alves Passos Wanderley. *Caderno de ensino e aprendizagem: língua portuguesa 4*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010a.
- _____. *Caderno de ensino e aprendizagem: língua portuguesa 5*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010b.
- _____. *Caderno do Educador*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010c.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KÖERNER, Konrad. “Questões que persistem em Historiografia Lingüística.”. Trad. de Cristina Altman [orig. inglês “Persistent Issues in Linguistic Historiography.” Professing Linguistic Historiography. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1995] ANPOLL. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Lingüística* 2, 1996.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 6 ed. Campinas, SP: Unicamp, 2003.
- NEVES, Fátima Maria; MEN, Liliana. O método pedagógico de Lancaster e a cultura escolar. *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil*. 10 a 13 de julho de 2007. UNICAMP: Campinas. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem07pdf/sm07ss12_06.pdf. Acesso em 01 de julho de 2015.
- NOGUEIRA, Sônia Maria. *Língua Portuguesa no Maranhão do século XIX sob o enfoque historiográfico*. São Luis: EDIUEMA, 2015.
- SWIGGERS, Pierre. A Historiografia da Língua: objeto, objetivos, organização. *Confluência*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna/Liceu Literário Português, n. 44/45. 2013. p. 39-59.

Recebido em 27 de julho de 2015.

Aceito em 29 de setembro de 2015.