

ENSAIO TEÓRICO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA HISTÓRIA DA LINGÜÍSTICA BRASILEIRA

Leonardo GUEIROS  

Departamento de Língua Portuguesa e Linguística - Universidade Federal da
Paraíba (UFPB)

João Pessoa, PB, Brasil

RESUMO

Este trabalho apresenta uma interpretação historiográfica da reflexão sobre o ensino de português promovida pela linguística brasileira, de sua institucionalização, na década de 1960, à sua consolidação e diversificação no contexto universitário, no final dos anos de 1990. Investiga-se de que modo esse debate se consolida como parte da agenda de uma linguística de orientação aplicada e como, e em que medida, essa discussão acompanha o desenvolvimento da ciência da linguagem praticada no Brasil no período delimitado. O estudo situa-se no campo da Historiografia da Linguística, a partir do qual se busca compreender a construção da história da linguística brasileira e da discussão sobre o ensino de português em seu contexto sócio-histórico e socioinstitucional. A análise demonstra que a institucionalização da linguística no Brasil cria condições socioinstitucionais favoráveis ao desenvolvimento e à divulgação de trabalhos de orientação aplicada, entre os quais se insere a discussão sobre o ensino de português, além de favorecer o estabelecimento de uma agenda de pesquisa voltada a essa problemática. Evidencia-se, ainda, que, a partir da segunda metade da década de 1970, parte significativa da discussão sobre ensino de leitura, produção textual e gramática produzida pela linguística brasileira passa a assumir uma concepção de linguagem como prática sociodiscursiva, que fundamenta teorias então recentemente introduzidas no país, como a sociolinguística, a linguística textual e a análise do discurso.

PALAVRAS-CHAVE

Historiografia da Linguística; Linguística Brasileira; Ensino de Português.



OPEN ACCESS

Todo conteúdo de *Cadernos de Linguística* está sob Licença Creative Commons CC - BY 4.0.

EDITORES

– Olga Coelho (USP)
– Francisco Vieira (UFPB)

AVALIADORES

– Leonardo Kaltner (UFF)
– Bruna Polachini (USP)

Recebido: 28/02/2026

Aceito: 12/05/2026

Publicado: 17/07/2026

COMO CITAR

GUEIROS, L. (2026). O ensino de Língua Portuguesa na História da Linguística brasileira. *Cadernos de Linguística*, v. 7, n. 5, e1003.



VERIFICAR
ATUALIZAÇÕES

TITLE

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE HISTORY OF BRAZILIAN LINGUISTICS

ABSTRACT

This paper presents a historiographical interpretation of the reflections on Portuguese language teaching promoted by Brazilian linguistics, from its institutionalization in the 1960s to its consolidation and diversification within the university context by the late 1990s. It investigates how this debate became consolidated as part of the agenda of an applied-oriented linguistics and how it followed the development of language science practiced in Brazil during the period under analysis. The study is situated within the field of Historiography of Linguistics, from which it seeks to understand the construction of the history of Brazilian linguistics and of the debate on Portuguese language teaching in its socio-historical and socio-institutional context. The analysis shows that the institutionalization of linguistics in Brazil created favorable socio-institutional conditions for the development and dissemination of applied-oriented studies, including discussions on Portuguese language teaching, and contributed to the establishment of a research agenda focused on this issue. It also demonstrates that, from the second half of the 1970s onwards, a significant part of the debate on reading instruction, writing production, and grammar developed within Brazilian linguistics adopted a conception of language as a socio-discursive practice, which underpinned theoretical approaches then recently introduced in the country, such as sociolinguistics, text linguistics, and discourse analysis.

KEYWORDS

Historiography of Linguistics; Brazilian Linguistics;
Portuguese Language Teaching.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma narrativa historiográfica (Swiggers, 2019) do debate sobre ensino de português desenvolvido pela linguística brasileira. Para isso, tomo como ponto de partida temporal a década de 1960, período que marca (i) a institucionalização da linguística como cadeira obrigatória nos cursos de Letras brasileiros, (ii) a profissionalização e ampla difusão da carreira de linguista no espaço universitário no país e (iii) o estabelecimento do debate sobre ensino de português como uma das tarefas de uma linguística brasileira de orientação *aplicada* (cf. Rodrigues, 1966).

O recorte de tempo delimitado contempla quarenta anos, encerrando-se, portanto, nos anos de 1990, década a partir da qual já se percebe uma linguística brasileira consolidada e teoricamente plural, bem como, conseqüentemente, em seu interior, uma discussão sobre o ensino de português nos mesmos termos e com efeitos em espaços outros – como documentos oficiais, livros didáticos, gramáticas escolares, formações continuadas de professores etc.

Não contemplarei, portanto, o período que se inicia com a virada do milênio. Essa delimitação justifica-se, de um lado, pela necessidade de maior distanciamento temporal do pesquisador em relação a seu objeto, com vistas a uma neutralidade epistemológica (Koerner, 2014); de outro, pelas próprias limitações de espaço deste trabalho, insuficiente para o tratamento adequado de um período marcado por grandes transformações, decorrentes tanto de mudanças sociais – por exemplo, a passagem de um regime autoritário a um regime democrático no Brasil – quanto de reconfigurações na organização dos interesses e das agendas da linguística brasileira no que se refere à discussão sobre o ensino de português.

A reconstrução e a interpretação desse tipo de história podem ser processadas em duas dimensões: *socioinstitucional* e *teórico-conceitual*.

A primeira, *socioinstitucional*, envolve a compreensão tanto de ações específicas quanto das relações intra e interinstitucionais estabelecidas entre agentes, considerados individualmente, ou entre grupos, em perspectiva coletiva, no âmbito da dinâmica social da prática científica que configura o que se entende por *linguística brasileira*. Tais ações, situadas em diferentes contextos socioinstitucionais, favorecem a produção e a circulação de ideias específicas, as quais dialogam com outras ideias e práticas contemporâneas ou pretéritas, uma vez que esses saberes “não se desenvolvem no vazio, desvinculados das outras ideias que as circundam no momento em que entram em evidência, e das práticas que lhe são paralelas” (Altman, 2012, p. 23).

A segunda dimensão, *teórico-conceitual*, compreende o levantamento e o exame de empreendimentos teóricos ou linhas investigativas que, com base em seus referenciais teóricos e metodológicos, conduziram alguns elementos do debate sobre ensino de português.

Em linhas gerais, ao contemplar as dimensões socioinstitucional e teórico-conceitual, estou tratando, respectivamente, de elementos de uma *história externa* e de uma *história interna* desse episódio particular da linguística brasileira.

De forma alguma essa divisão em dimensões implica a adoção de uma perspectiva bipartida da construção historiográfica. Como assinala Altman (1996, p. 181), “embora requeiram procedimentos metodológicos diferentes, conteúdo e contexto estão inevitavelmente ligados, embora nossa maneira de percebê-los possa, às vezes, sugerir o contrário”. Desse modo, em consonância com os pressupostos conceituais e analíticos da Historiografia da Linguística, corrente a que este trabalho está filiado (cf. Swiggers, 2010, 2019; Altman, 2012; Koerner, 1989, 2014), concebo, no exame da história da linguística brasileira, a articulação entre uma dimensão interna e uma dimensão externa da produção do conhecimento linguístico. A dimensão interna permite observar conceitos, categorias, métodos e terminologias que, ao longo do tempo, viabilizaram a formulação e o processamento de ideias sobre a linguagem, as línguas e seu ensino. A dimensão externa, por sua vez, possibilita examinar as diferentes camadas contextuais (histórica, cultural, intelectual, institucional, política, ideológica etc.) no interior das quais essas ideias se constituíram e se desenvolveram.

O fim desse trabalho historiográfico, portanto, implica a articulação dessas duas dimensões, *interna* e *externa*, com vistas a interpretações cientificamente fundamentadas sobre a história do conhecimento linguístico delimitado. Todavia, ciente da complexidade e do esforço operacional envolvidos na construção dessa prática científica em suas diferentes etapas – que passam pelo levantamento, hierarquização organização de fontes, culminando na construção de um projeto executivo textualizado –, acredito no rendimento (e na necessidade) de ações de pesquisa que, se necessário, focalizam uma ou outra dimensão da história delimitada. Isso não sugere, cumpre reforçar, a defesa de uma Historiografia da Linguística que isola as ideias de seu contexto de produção ou que, em última instância, se limita à descrição de acontecimentos históricos desarticulada de um exame interpretativo do conhecimento linguístico, objeto da HL.

Dito isso, proponho neste artigo a construção de uma história predominantemente (mas não exclusivamente) *socioinstitucional*, com ênfase, portanto, nas ações, nos agentes e em certos acontecimentos que criaram condições para a produção e a institucionalização da discussão sobre ensino de português no âmbito da linguística brasileira. Naturalmente, quando necessário ao argumento textualizado na narrativa executada, não me abstenho da exposição dos efeitos dessa história externa na produção de certos conceitos, práticas ou teorias que fundamentaram o debate sobre o ensino de português. Em linhas gerais, é salutar reafirmar que uma história predominantemente *socioinstitucional* pode, numa concepção de projeto coletivo, alimentar outras pesquisas que se dedicam, em primeiro esforço, ao levantamento e à sistematização de dados concernentes a uma história *teórico-conceitual*.

Naturalmente, a considerar a amplitude da tarefa anunciada, o espaço de que aqui disponho e mesmo a natureza parcial de toda interpretação historiográfica, este trabalho não pretende (nem

conseguiria) apresentar a História, dimensão inacessível em sua completude, mas sim algumas notas para a compreensão de como se processou o pensamento sobre o ensino de português desenvolvido pela linguística brasileira. A parcialidade destas notas, portanto, pela qual assumo inteira responsabilidade, deve ser previamente considerada.

Após estas palavras introdutórias, o artigo organiza-se em quatro partes. Na primeira – *A discussão sobre ensino de português em outros domínios e recortes de tempo* –, evidencio que o debate em torno do ensino de português não se restringe à produção da linguística, nem se limita ao recorte temporal aqui adotado. Na segunda – *A institucionalização da linguística no Brasil e os primeiros passos para a constituição de uma agenda de trabalho em torno do ensino de português* –, analiso como a institucionalização e a profissionalização da disciplina no país impulsionaram a formulação de discussões sobre o ensino de português no âmbito de uma linguística de orientação aplicada. Na terceira parte – *Novos rumos para a reflexão sobre o ensino de português no Brasil* –, examino os desdobramentos dessa reflexão em um contexto intelectual e socioinstitucional marcado pela consolidação da ciência da linguagem no país e pelo amadurecimento de sua agenda aplicada. Por fim, apresento as considerações finais, nas quais sintetizo os principais resultados da discussão empreendida e indico possíveis encaminhamentos para pesquisas historiográficas interessadas na história do debate sobre o ensino de português no Brasil.

1. A DISCUSSÃO SOBRE ENSINO DE PORTUGUÊS EM OUTROS DOMÍNIOS E RECORTES DE TEMPO

A escolha dos anos de 1960 como marco inicial desta historiografia e o enfoque na história da linguística brasileira para o exame do debate sobre o ensino de português podem levantar duas pressuposições equivocadas. É preciso esclarecer, portanto, que, ao efetuar essas duas escolhas, *não* compreendo que (i) o estudo em linguística passa a existir no Brasil somente a partir dos anos de 1960; nem que (ii) não se discutia ensino de português em outros domínios fora da linguística.

Na verdade, nesse período, não apenas já se *fazia linguística* no Brasil – ainda que sem a institucionalização e a profissionalização da carreira, o que dificultava a constituição de um grupo que se reconhecesse como *linguistas* –, como também, pode-se presumir, já se discutia o ensino de português em suas múltiplas dimensões e sob diferentes enfoques (com ou sem referência explícita à linguística), tanto no interior quanto fora do espaço universitário.

No Brasil, a entrada da linguística acontece pelo menos três décadas antes do parecer 283 do Conselho Federal de Educação, que, em 1962, institucionaliza a obrigatoriedade de oferta da cadeira de *Linguística* nos cursos de Letras brasileiros. Aponta-se (cf. Altman, 2004) como primeira oferta de ensino de linguística no Brasil o curso extensivo de Linguística ministrado por Joaquim Mattoso

Câmara Jr (1904-1970), na Universidade do Distrito Federal (UDF), entre 1938 e 1939, cujas lições foram publicadas na *Revista Cultura*, em 1939, e, pouco depois, resultaram no primeiro manual de linguística brasileiro, o *Princípios de linguística geral como fundamento para os estudos superiores de língua portuguesa* (Câmara Jr, 1942) – título simplificado, em edições posteriores, para *Princípios de Linguística Geral*.

Acontece que, com a extinção da UDF e a criação, em seu lugar, da Universidade do Brasil, entre 1939 e 1940, é interrompido o tímido processo de entrada da linguística no circuito universitário brasileiro iniciado por Mattoso Câmara. A criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em cuja organização não havia espaço para o estudo em linguística, nos moldes do curso extensivo de Mattoso Câmara (cf. Rodrigues, 1984), “retardou o processo de especialização profissional em Linguística, que mal havia se iniciado, e só seria retomado, efetivamente, duas décadas mais tarde, nos anos 60” (Altman, 2004, p. 103). Seguindo a tradição, os programas da filologia e da dialetologia, com inclinação gramatical e histórica, continuaram estabelecendo o tom dos cursos de Letras e orientando a formação do professor de português.

Além do pioneirismo brasileiro de Mattoso Câmara, que atuava no Rio de Janeiro, uma abordagem em linguística distinta do programa filológico-dialetológico se fez presente em outros espaços e conduzida por outros agentes. Altman (2004) aponta que na Universidade de São Paulo, por exemplo, na segunda metade dos anos de 1940, o trabalho com a linguística se percebia na cadeira de Filologia Românica, ministrada por Theodoro Henrique Maurer Júnior (1906-1979), professor recém-chegado de sua formação na Universidade de Yale, nos Estados Unidos. Durante seu período em Yale, auxiliado por bolsa concedida pela Fundação Rockefeller (a que Mattoso Câmara, após extinção da UDF, também teria acesso), Maurer teve a oportunidade de estudar com nomes do porte de Leonard Bloomfield (1887-1949), com quem teve acesso à linguística descritiva norte-americana de então.

Fora do eixo Rio-São Paulo, Borges Neto (2013) destaca, também, nesse espaço de tempo anterior ao parecer de 1962, os trabalhos de linguística liderados por Nelson Rossi (1927-2014), na Bahia, e Rosário Farâni Mansur Guérios (1907-1987) e Aryon Rodrigues (1925-2014), no Paraná, no âmbito do Centro de Estudos Linguísticos do Paraná, fundado em 1953 e responsável pela organização do primeiro periódico a conceder espaço para a pesquisa em Linguística no Brasil (cf. Borges Neto, 2005), a *Revista Letras*. Como se vê, mesmo antes de sua tardia institucionalização em termos oficiais, já se fazia linguística em diferentes centros de pesquisa no Brasil.

Nos trabalhos de linguística desenvolvidos em diferentes centros brasileiros de ensino e pesquisa, ainda que de modo assistemático e sem a configuração de um projeto coletivo nacional com diretrizes explicitamente definidas, havia algum espaço para reflexões sobre o ensino de português. Nesse sentido, merecem destaque as considerações de Mattoso Câmara no ensaio

“Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro”¹, publicado em 1957. Embora não se detenha em questões propriamente pedagógicas, o autor analisa produções escritas de estudantes ingressantes no então segundo grau e argumenta que determinados desvios em relação à escrita padrão decorrem de processos de variação observáveis na fala vernácula de indivíduos residentes no Rio de Janeiro, inclusive daqueles pertencentes às camadas socioeconomicamente privilegiadas. Ao final, sustenta que os chamados “erros escolares” devem ser compreendidos à luz de uma reflexão sobre os processos naturais de variação linguística que estruturam a experiência humana com a linguagem. Pode-se perceber, de alguma forma, indícios de uma agenda de discussão que viria a ser explicitada nas décadas seguintes e amplamente desenvolvida pela sociolinguística educacional, em um projeto cujas tarefas se estendem até o presente (e ao qual retornarei na seção 3).

Exemplos como esse atestam que a discussão de questões relacionadas ao ensino de português já se fazia presente no trabalho de linguistas no período anterior a 1962, ainda que, como salientado, de modo bastante isolado, como era o próprio exercício da atividade de linguistas à época, e sem a formulação de um projeto individual ou coletivo claramente delineado. Esse cenário começaria a se transformar apenas a partir de meados da segunda metade da década de 1960, com a profissionalização do linguista e o consequente estabelecimento de um projeto mais estruturado no âmbito de uma linguística de orientação aplicada.

Cumpre destacar, ainda, que, mesmo após a profissionalização do linguista brasileiro e a consolidação de um projeto em linguística aplicada, o debate acadêmico sobre o ensino de português não se restringiu (nem se restringe) ao domínio da ciência linguística propriamente dita. Se à *linguística* compete tomar a língua como objeto teórico e, no âmbito da linguística aplicada, como objeto de ensino, à *didática de línguas* cabe, em primeira instância, a reflexão sobre métodos, procedimentos e práticas relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas. Em outros termos, didática de línguas pode ser compreendida como “uma disciplina vinculada à didática geral, com que se articula para produzir uma teoria global da prática de ensino de língua e uma engenharia didática” (Santos, 2019, p. 148).

No que diz respeito ao ensino de língua e de linguagens, o campo da didática de línguas se desenvolveu com o intuito de refletir sobre questões como currículo, avaliação, estratégias de transposição didática, progressão de conteúdos, estabelecimento de habilidades e competências etc. Desse lugar, desenvolveu-se paralelamente à linguística aplicada, propondo caminhos para a reflexão e prática de ensino de linguagens, na esfera da leitura, da produção textual e da reflexão gramatical no âmbito da engenharia didática, a exemplo de Guimarães (1969), Malfitano (1969) e Cunha (1988).

1 O texto, de difícil acesso atualmente, foi republicado na coletânea de textos *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.*, em 1972, com nova edição revista e ampliada publicada em 2004 (Uchôa, 2004).

Este breve resgate tem por finalidade evidenciar que, a despeito da delimitação temporal e do recorte de campo adotados neste trabalho, 1962 não inaugura nem a prática da linguística no Brasil nem a reflexão, em seu interior, sobre o ensino de português. Do mesmo modo, procura-se salientar que não coube (nem cabe) exclusivamente à linguística a tarefa de refletir e debater esse ensino.

Na próxima seção, discutirei como a linguística brasileira, então institucionalizada, começa a construir um projeto coletivo em linguística de orientação aplicada que abre espaço para um trabalho sistemático em torno do ensino de português. A partir desse movimento inicial, como será visto, propõe-se uma agenda de trabalho a ser desenvolvida nos anos seguintes, em curso até os dias de hoje, com adaptações específicas estabelecidas ao sabor do avanço da pesquisa linguística e educacional no país.

2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LINGUÍSTICA NO BRASIL E OS PRIMEIROS PASSOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA AGENDA DE TRABALHO EM TORNO DO ENSINO DE PORTUGUÊS

Até o início da década de 1960, a discussão sobre o ensino de português desenvolvida nos cursos de Letras brasileiros refletia, em grande medida, a atmosfera intelectual então vigente. Estamos falando de um período em que a investigação sobre a linguagem empreendida nesse espaço apresentava forte inclinação histórica, dialetológica e, sobretudo, filológica (cf. Altman, 2004), abordagem que, naturalmente, orientava a formação oferecida ao profissional de Letras egresso das Faculdades de Filosofia, entre eles os professores de português.

Nesse momento, o Brasil não acompanhava o ritmo acelerado de avanço da pesquisa linguística internacional. Nos círculos europeus, o estruturalismo já se configurava como um programa de pesquisa consolidado e amplamente difundido; nos Estados Unidos, por sua vez, as ideias de Noam Chomsky (1928-) ganhavam crescente projeção, criando as bases para a consolidação de um novo programa que, em oposição ao estruturalismo, voltava-se ao estudo da competência linguística concebida como faculdade inata do falante. Carente de corpo docente especializado e desprovida de espaço institucional para o desenvolvimento de pesquisas alinhadas às novas tendências da ciência da linguagem, a linguística brasileira ainda não participava de modo ativo desse circuito intelectual em franca expansão.

Esse clima de opinião sessentista em que nascia a linguística brasileira talvez nos permita compreender, ao menos em parte, por que o debate sobre o ensino de língua portuguesa, no que concerne a uma abordagem orientada pela teoria linguística, praticamente inexistia nos cursos de Letras do país. Naturalmente, a sistematização dessa discussão carecia de repertório teórico e

metodológico oriundo de uma ciência da linguagem que ainda não havia sido efetivamente institucionalizada no Brasil.

Nesse cenário, mesmo em importantes centros universitários brasileiros, o ensino de português era amplamente associado ao ensino da gramática tradicional. Em determinados casos, como observa Ilari (1992), no que diz respeito à reflexão linguística, a própria formação dos professores de português se aproximava de um sistemático reforço da gramática tradicional presente no currículo do ensino secundário. Em um contexto no qual a pesquisa científica em linguística ainda era incipiente, as bases epistemológicas da gramática tradicional predominavam nos diferentes espaços formativos, favorecendo a ausência de uma percepção coletiva sobre a necessidade de discutir o ensino da língua materna para além da prescrição de regras e da análise metalinguística. Sem a contribuição do conhecimento descritivo que a ciência da linguagem poderia oferecer, a gramática normativa permanecia como a principal (senão a única) diretriz para o ensino de português.

Além desses fatores, podemos encontrar na própria epistemologia da gramática tradicional e em seu caráter pedagógico outras pistas para entender a quase inexistência de reflexão produzida pela pesquisa linguística brasileira sobre ensino de português até meados da década de 1960. Para Vieira (2020), a gramática tradicional, instrumento ao mesmo tempo regulador e analítico, se organiza a partir de dois eixos: o eixo da *norma-padrão* e o eixo da *análise metalinguística*. No primeiro, encontram-se as regras e “as convenções próprias da escrita normatizada e da fala supostamente de prestígio” (Vieira, 2020, p. 88). O segundo eixo, da *análise metalinguística*, “equivale ao domínio das técnicas de descrição e, com menor intensidade, explicação das estruturas fonético-fonológica, morfológicas e sintáticas da língua” (Vieira, 2020, p. 89). Esse trabalho descritivo e explicativo da análise metalinguística pressupõe um aparato conceitual e categorial específico, isto é, uma terminologia gramatical articulada a uma rede nocional (Vieira, 2020). No Brasil, tal terminologia foi oficialmente sistematizada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), publicada em 1959. Embora apresentada formalmente como recomendação, a rede terminológica instituída pela NGB passou, desde então, a funcionar como referência quase unânime.

A condução desses dois eixos da GT, em termos de apresentação, explicação e análise, se concretiza por meio de uma roupagem essencialmente *pedagógica* (Vieira, 2018). Em outras palavras, a GT busca *ensinar* uma língua modelar, tanto por meio do conjunto de regras que definem seus usos considerados corretos quanto pela análise metalinguística de sua estrutura. Por conta dessa natureza pedagógica, a gramática tradicional acabou, naquele momento (e, em muitos casos, até hoje), funcionando como uma espécie de manual roteirizado para o ensino de português, consolidando um cenário educativo relativamente engessado, com pouco espaço para abordagens alternativas.

Nesse contexto, a gramática tradicional se estabeleceu como um guia orientador tanto para alunos quanto para professores. Para os estudantes, representava, em capítulos, unidades e seções, a didatização da segmentação da estrutura da língua prescrita, apresentada progressivamente, com explicações seguidas de exemplos para assimilação da norma-padrão modelar e do conhecimento

metalinguístico. Para os docentes, funcionava (e, em muitos casos, continua a funcionar) como um roteiro de ensino orientador do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

A partir disso, pode-se dizer que a configuração dos dois eixos constitutivos da GT e sua abordagem pedagógica eram fatores que contribuíam para reforçar um imaginário segundo o qual a gramática, tomada como principal (quando não único) referente para o ensino, mostrava-se um instrumento pronto, acabado e devidamente esquematizado, seja como manual de estudo, seja como roteiro para a preparação e condução de aulas. Nesse horizonte, cabia ao aluno assimilar regras e terminologia, enquanto ao professor cabia o papel de mediador encarregado de transmitir e operacionalizar esse saber normativo e analítico no espaço escolar.

Ora, se, até o início da década de 1960, *ensinar português* equivalia, nesse cenário, a *ensinar gramática* – entendida como instrumento pedagógico pronto e acabado, terminologicamente sistematizado segundo os parâmetros da então recente e já prestigiada NGB –, não havia, naquele momento, condições propícias ao desenvolvimento de uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa que ultrapassasse os limites do domínio gramatical tradicional, mesmo no âmbito acadêmico. A GT respondia, afinal, ao que majoritariamente se reconhecia como central e mais relevante no quesito ensino de português à época.

Como se pode perceber, a formação ainda incipiente em linguística do corpo docente brasileiro, a consolidação da tradição filológica e dialetológica nos centros de pesquisa e ensino do país e a própria configuração epistemológica da gramática tradicional como instrumento pedagógico constituem elementos fundamentais a serem considerados no exame dos rumos assumidos pela discussão sobre o ensino de português no Brasil até o início da década de 1960.

Essa história começou a tomar novas dimensões a partir, sobretudo, de 1962, ano que pode ser encarado como marco decisivo do início de uma acelerada institucionalização da linguística no Brasil. A partir desse momento, é iniciada a construção de um projeto coletivo mais estruturado (não mais ações isoladas), voltado, também, a ações concretas de reflexão sobre o ensino de português no país, agora orientada pelos fundamentos da ciência da linguagem então em desenvolvimento no exterior.

Segundo Altman (2004), foi a partir de 1962 que a tradição de pesquisa orientada pelos estudos dialetológicos e filológicos passou a perder força institucional e política, com a publicação, naquele ano, do Parecer nº 283 do CFE. Em decorrência desse parecer, tornou-se obrigatória, pela primeira vez, a inclusão da cadeira de *Linguística* nos cursos de Letras no Brasil, integrando formalmente o itinerário de formação em estudos da linguagem, ao lado de componentes já consolidados, como *Língua Portuguesa* e *Língua Latina*.

A inclusão da disciplina Linguística nos cursos de Letras das Faculdades de Filosofia proporcionou o impulso decisivo para o início da profissionalização do linguista no espaço universitário brasileiro, bem como para a difusão mais ampla da ciência da linguagem então em pleno desenvolvimento na Europa e na América do Norte. Esse novo quadro criou condições para que se passasse a discutir de modo mais sistemático o lugar da linguística na reflexão sobre o ensino da

língua materna, agora com fundamento em uma abordagem descritiva e atenta à natureza sociocultural das línguas naturais –perspectiva que, aliás, já encontrava expressão em debates internacionais (cf., por exemplo, Halliday; McIntosh; Stevens, 1964).

Nos primeiros anos, entretanto, o projeto delineado no Parecer nº 283 esbarrou em um obstáculo evidente: a escassez de profissionais qualificados para ministrar a nova disciplina obrigatória nos cursos de Letras. Como já mencionado na seção anterior, eram poucos os centros de pesquisa e ensino no país que desenvolviam estudos linguísticos em consonância com a ciência da linguagem descritiva e sincrônica, abordagem esperada pelo que estabelecia o parecer do CFE.

A escassez de docentes qualificados em linguística, diante do novo cenário imposto aos cursos de Letras, alimentou muitas das discussões públicas da época, nas quais se debatiam o problema e suas possíveis consequências. A título de exemplo, destaca-se a intervenção do professor Aryon Rodrigues, considerado o primeiro brasileiro doutor em Linguística (cf. Borges Neto, 2005), por ocasião do *Simpósio sobre a Estrutura das Faculdades de Filosofia*, realizado em Brasília, em 1963, um ano após a inclusão da Linguística no currículo mínimo de Letras. Em sua comunicação, intitulada *Sugestões de medidas relacionadas à inclusão de Linguística no currículo mínimo de Letras*, Aryon Rodrigues antecipava um cenário que lhe causava preocupação. Segundo ele, a ausência de formação especializada, o desconhecimento das especificidades da prática científica do linguista profissional, a resistência da tradição gramatical e, ainda, a elevada demanda pelo ensino da nova disciplina (que a tornava atraente do ponto de vista da empregabilidade) poderiam gerar dificuldades significativas para as Faculdades de Filosofia na oferta do ensino de Linguística. As palavras de Aryon Rodrigues a seguir sintetizam sua posição:

considerando-se obrigadas [as Faculdades de Filosofia] a ministrar o ensino de Linguística, irão fatalmente em grande número de casos aproveitar, para esse ensino, pessoas que, não tendo preparo adequado, declarem-se já mesmo por razões econômicas dispostas a ensinar o que supõem ser Linguística, e que tem muita probabilidade de ser a mais atrasada gramatiquice (Rodrigues, 1963, p. 2, *apud* Castilho, 1965, p. 28-29).

A liderança organizacional (Murray, 1994) de Aryon Rodrigues – isto é, sua atuação como agente organizador e promotor de estrutura favorável ao desenvolvimento da linguística no espaço universitário – foi fundamental neste conturbado momento inicial de institucionalização da linguística brasileira. Em sua fala de 1963, não apenas apontou os problemas que as faculdades de Filosofia brasileiras deveriam enfrentar, como também encaminhou medidas efetivas para a superação desses desafios. Dentre elas, Castilho (1965) destaca a contratação de professores estrangeiros e, principalmente, a oferta emergencial de curso de especialização em *Linguística* com vistas à formação teórica e metodológica de docentes brasileiros para o cumprimento do parecer 283.

A especialização em Linguística apontada por Aryon Rodrigues como medida urgente para a consolidação da área no país não tardou a acontecer. No mesmo ano de sua conferência, em 1963, foi oferecido, em caráter emergencial, o primeiro curso de capacitação de docentes brasileiros em

linguística, organizado na Universidade de Brasília, em parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL), instituição estrangeira que atuava no Brasil no trabalho com línguas indígenas em convênio com o Museu Nacional, no Rio de Janeiro. Essa formação destinada ao primeiro grupo de linguistas profissionais em formação no Brasil contou com a contribuição de professores do SIL, orientados principalmente pela Tagmêmica, abordagem associada ao estruturalismo norte-americano (cf. Borges Neto, 2013).

Podemos afirmar que a oferta desses cursos de especialização assinalou o início da efetiva profissionalização da linguística no Brasil. Aos poucos, docentes formados pelo curso da Universidade de Brasília passaram a assumir com autonomia a cadeira de *Linguística* nas diversas universidades do país. Nesse cenário, reconfigurou-se a dinâmica socioinstitucional e socioprofissional de alguns dos principais cursos de Letras brasileiros: a partir daquele momento, o linguista passou a ocupar cadeiras universitárias ao lado de filólogos, gramáticos, latinistas e estudiosos da literatura.

Entre as diversas consequências desse novo cenário socioinstitucional e socioprofissional (cuja análise pormenorizada extrapola os limites deste trabalho²), interessa-nos destacar a abertura, no contexto universitário brasileiro, de um espaço mais definido para a reflexão sobre o ensino de línguas no âmbito de uma linguística de orientação *aplicada*.

Para melhor compreender a constituição dessa abertura, é preciso considerar, também, um movimento que se iniciou fora da universidade. Entre 1962 e 1964, foi editada e publicada pelo Departamento de Estudos e Pesquisas do Instituto de Idiomas Yázigi a revista *Estudos*, voltada principalmente ao ensino de línguas estrangeiras. Segundo Altman (2004), o objetivo central do periódico consistia em atualizar o corpo docente do Instituto quanto às metodologias então recentes de ensino de línguas, orientadas pelo descritivismo norte-americano e ancoradas, como destaca Costa (2012), em autores como Leonard Bloomfield, Edward Sapir (1884-1939), Kenneth Pike (1912-2004), entre outros. Pode-se afirmar que, nesse momento, colocou-se em pauta, de modo mais explícito no Brasil, “a necessidade de interação entre o conhecimento teoricamente produzido pela Linguística, como ciência da linguagem, e o ensino de línguas, em sala de aula, lugar privilegiado para a aplicação deste conhecimento” (Altman, 2004, p. 172).

Embora seja possível reconhecer a relevância e o caráter pioneiro das discussões sobre ensino de línguas veiculadas na revista *Estudos*, essa iniciativa institucional não chegou a instaurar, no Brasil, um circuito consolidado de reflexão sobre o ensino de português. O foco do Instituto de Idiomas Yázigi, afinal, em consonância com a natureza dos serviços que oferecia, concentrava-se no ensino de línguas estrangeiras. O caminho para outros movimentos de uma linguística *aplicada*, entretanto, estava aberto.

2 Para aprofundar a questão, sugiro a leitura de Altman (2004).

Em 1965, um ano após o encerramento do breve período de atividades da *Estudos*, presenciaram-se alguns movimentos relevantes para o avanço da linguística aplicada não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina. É nesse ano que acontece, em Montevideu, o *I Instituto Lingüístico Latino-americano*, organizado pelo Programa Internacional de Linguística y Enseñanza de Idiomas (PILEI), da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL) e da Universidad de La Republica (cf. Costa, 2012). Esse evento proporcionou o encontro de pesquisadores da América Latina, incluindo Brasil, interessados em linguística aplicada e estabeleceu o início da influência que o PILEI passaria a exercer no Brasil, em favor do desenvolvimento de uma linguística tanto teórica quanto aplicada.

Nessa atmosfera intelectual, no Brasil, por ocasião dos Institutos Interamericanos e dos Seminário de Linguística de 1966, por recomendação do PILEI, Mattoso Câmara, Aryon Rodrigues e Francisco Gomes de Matos (1933-2025) começavam a organizar ideias do que, no mesmo ano, se tornaria o Centro de Linguística Aplicada (CLA) do Instituto Yázigi (cf. Altman, 2004). A criação do CLA foi um marco importante para a difusão e o estabelecimento da agenda de uma linguística *aplicada*, interessada na resolução de demandas sociais que careciam de conhecimento linguístico especializado, como o ensino de línguas.

Embora fruto de ação privada do Instituto Yázigi, o Centro de Linguística Aplicada desenvolveu ações importantes para a popularização da discussão sobre ensino de língua no Brasil, inclusive materna, diferentemente do que havia acontecido na revista *Estudos*. Dentre elas está a organização de um circuito de Seminários Brasileiros de Linguística, ocorridos em várias capitais brasileiras, cujo objetivo era pôr em debate as contribuições da linguística sobre a educação linguística.

As ações empreendidas pelo CLA não apenas fomentaram a discussão sobre a educação em língua materna e em línguas estrangeiras, dentro e fora do espaço acadêmico, como também favoreceram a constituição de um grupo de especialidade em torno dos estudos de linguística aplicada, em suas diversas frentes de atuação. Para Francisco Gomes de Matos, primeiro diretor do centro (cargo que ocupou até 1979), a criação do CLA pode ser considerada um marco inaugural da linguística aplicada como campo disciplinar no âmbito da linguística praticada no Brasil³.

Uma vez estabelecido, o Centro passou a demandar um instrumento de divulgação de suas pesquisas, o que levou à organização, ainda em 1966, do periódico *Estudos Linguísticos: Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada*, sob a direção de Mattoso Câmara, Aryon Rodrigues e Francisco Gomes de Matos, responsáveis pela criação do CLA. Como assinala Altman (2004, p. 175, grifo meu), o periódico buscava “ênfatizar a prioridade da tarefa de descrição estrutural das línguas naturais sobre outras tarefas, como a abordagem histórica e/ou comparativa, ou a abordagem de

3 Conforme entrevista concedida por Francisco Gomes de Matos, em 2005, disponível em:

https://www.pucsp.br/lael/cepril/publicacoes/newsletter/2005/n2_05/html/entrevista.html. Acesso em: 10 fev. 2026.

natureza aplicada, como o **ensino de línguas materna** e estrangeira ou tradução”. Diferentemente da revista *Estudos*, essa nova publicação possuía escopo mais amplo, maior alcance e destinava-se explicitamente ao público acadêmico, inserindo o Brasil no circuito interamericano dos estudos linguísticos (Costa, 2012).

Embora o lançamento de *Estudos Linguísticos*, em 1966, não tenha inaugurado um espaço para a divulgação de pesquisas em linguística no Brasil⁴, a revista organizada pelo CLA representou um marco no processo de consolidação desse campo, em suas diferentes frentes. Pela primeira vez, a comunidade acadêmica brasileira passou a contar com um periódico de circulação mais ampla, voltada ao público universitário, capaz não apenas de difundir a produção em linguística, mas também de estimular investigações no âmbito *aplicado*, no qual se insere, de modo mais sistemático, a discussão sobre o ensino de língua materna.

No texto que abre o primeiro número da *Estudos Linguísticos*, marca-se explicitamente a urgente necessidade de a comunidade acadêmica brasileira discutir sistematicamente o ensino de português como língua materna, em nível básico, dessa vez com orientação científica advinda da pesquisa linguística. Quem explicita e enfatiza essa necessidade é Aryon Rodrigues, no texto *Tarefas da Linguística no Brasil*, em que o autor aponta um conjunto de tarefas que cabem ao linguista brasileiro resolver prioritariamente, com vistas à resolução de problemas próprios à realidade brasileira daquela época. Pode-se dizer que as *Tarefas* de Aryon Rodrigues, nesse sentido, estabelecem passos importantes não apenas para a consolidação da linguística no Brasil, mas também para o estabelecimento de uma linguística *brasileira*, atenta às necessidades locais mais urgentes, dentre elas o ensino de português em nível básico.

Nas palavras de Rodrigues (1966, p. 4), as *Tarefas da Linguística no Brasil* buscam “pôr em evidência vários problemas de natureza linguística que devem ser abordados no Brasil, mais cedo ou mais tarde, [...] com intenções teóricas ou práticas”. Para esclarecer a natureza dessas ações *teóricas* e *práticas*, Aryon Rodrigues precisou definir o que compreendia por *linguística pura* e *linguística aplicada*, apontando seus limites e seus pontos de interseção. Nesses termos, para o linguista,

quem faz linguística pura faz linguística em si e por si, para descobrir como são as línguas, qual a natureza de cada idioma em particular, quais as características gerais das línguas e do fenômeno linguagem. Quem faz **linguística aplicada** faz uso desses conhecimentos **em atividades práticas como o ensino de línguas**, a resolução de problemas de tradução automática ou de alfabetização, a análise de estilos literários e de documentos arcaicos, etc. (Rodrigues, 1966, p. 4, grifos meus).

4 Ao menos dois periódicos já desempenhavam esse papel: a *Revista Letras*, criada em 1953 na Universidade Federal do Paraná, que atuava como divulgador do Círculo Linguístico de Curitiba (cf. Borges Neto, 2013), fundado no mesmo ano; e a *ALFA*, lançada em 1962 pelo Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília.

Com seu programa, Aryon Rodrigues não apenas apontou a distinção entre *linguística pura* e *linguística aplicada*, como também, por consequência, estabeleceu duas grandes agendas para a pesquisa linguística brasileira: uma voltada para a descrição de língua e explicação de seu funcionamento; outra destinada à resolução de demandas sociais específicas voltadas a questões de linguagem. Naturalmente, essas agendas dialogam entre si e, em conjunto, configuram um grande projeto coletivo a ser desenvolvido pela linguística brasileira naquele momento.

Do escopo da *linguística aplicada*, tal como definida pelo autor, interessa-nos particularmente o debate sobre o ensino de português como língua materna – seus métodos, concepções e fundamentos. Nesse âmbito, Aryon Rodrigues chama atenção para a crise que, à época, afetava o ensino de português, considerado, para o autor, incapaz de responder satisfatoriamente às demandas linguísticas de ordem estrutural e sociolinguística tidas como condição para o êxito escolar. A partir desse diagnóstico, Rodrigues delineia um programa centrado em questões sociolinguísticas inerentes ao uso da linguagem, sustentado em críticas diretas à epistemologia da gramática tradicional, especialmente ao eixo da norma-padrão (cf. Vieira, 2020). Em um cenário em que *ensinar português* equivalia, em muitos casos, a *ensinar gramática*, a posição de Rodrigues, ancorada em uma abordagem descritiva e sensível à variação sociolinguística, confrontava o *modus operandi* predominante nas discussões do período.

Para ilustrar brevemente o combate explícito ao normativismo e melhor compreender o programa de Aryon Rodrigues para o ensino de português, recorro a Vieira (2020), para quem o eixo da norma-padrão da gramática tradicional se organiza em torno de três diretrizes epistemológicas. A partir do autor, apresento, no Quadro 1, a seguir, a descrição dessas três diretrizes, para que, em seguida, possamos perceber como Aryon Rodrigues se opõe a essa postura normativa.

Diretriz nº 1 – a gramática tradicional (GT) busca construir e ensinar um padrão idealizado a partir da prescrição de supostas formas corretas e legítimas.
Diretriz nº 2 – a GT promove uma visão de língua invariável e imutável, interdita ou ignora a diversidade linguística e combate a suposta deterioração do padrão idealizado
Diretriz nº 3 – a GT privilegia a escrita literária do passado em detrimento de outras esferas discursivas e outras sincronias.

Quadro 1. Diretrizes epistemológicas do eixo da norma-padrão (cf. Vieira, 2020). Fonte: elaboração a partir de Vieira (2020).
ALT: Quadro com as três diretrizes epistemológicas do eixo da norma-padrão da gramática tradicional segundo Vieira (2020), divididas em três linhas.

Como é possível perceber, a GT (i) constrói um padrão idealizado de língua, (ii) interdita a variação e a mudança em busca de um padrão considerado correto e, para tanto, (iii) se apoia em exemplos retirado da literatura pregressa.

Para o leitor do presente, as *Tarefas* de Aryon Rodrigues chamam a atenção pelo fato de que, há cerca de sessenta anos (quando ainda não havia a presença da ampla discussão sobre pedagogia da variação linguística que viria a se desenvolver fortemente no Brasil nas décadas seguintes), o autor já confrontava as três diretrizes epistemológicas da gramática tradicional, estabelecendo, por

consequência, uma visão de ensino de português crítica ao normativismo dominante. Percebamos esse movimento a partir do Quadro 2.

Combate à diretriz 1 – Não há no Brasil consenso sobre expressão falada padrão, havendo apenas crescente preocupação com a conveniência ou necessidade de adoção de um padrão (Rodrigues, 1966, p. 9).
Combate à diretriz 2 – Que estejam informados (...) da natureza da heterogeneidade linguística típica sobretudo dos grandes centros urbanos, onde ocorrem diferenças linguísticas de acordo com a estratificação social e segundo a procedência geográfica das famílias. Esse tipo de informação, imprescindível para que se programe mais acertadamente o ensino e se prepare material didático mais adequado às situações de cada região, só poderá ser fornecido aos pedagogos pela investigação linguística (Rodrigues, 1966, p. 9).
Combate à diretriz 3 – É necessário que toda atividade de ensino da língua materna seja organizada e praticada tendo em vista que: (...) todo cidadão em nossa sociedade necessita da língua escrita, mas esta não é necessariamente a língua literária (Rodrigues, 1966, p. 9).

Quadro 2. Combate do Projeto de Aryon Rodrigues às diretrizes da norma-padrão. Fonte: elaboração própria. ALT: Quadro com elementos, em três linhas, do combate do programa de Aryon Rodrigues às três diretrizes da norma-padrão, com citações retiradas de Rodrigues (1966).

Pela leitura do Quadro 2, o linguista e o educador do presente certamente conseguem identificar fundamentos recorrentes nas mais recentes discussões sobre ensino de português, principalmente no que diz respeito ao eixo dos conhecimentos gramaticais.

Vemos presentes nas *Tarefas da Linguística no Brasil*, por exemplo, (i) a recusa do padrão construído e idealizado pela gramática tradicional; (ii) a legitimação da heterogeneidade do português falado no Brasil; (iii) o reconhecimento da estratificação social e seus efeitos na variação da língua falada no Brasil; (iv) a necessidade de reconstrução de materiais didáticos destinados ao ensino de língua materna, trabalho para o qual a investigação linguística é demandada; (vi) a crítica ao privilégio dado na aula de português à escrita literária em detrimento de outras esferas discursivas.

Esses pontos nos permitem perceber a arquitetura de um relevante, bem fundamentado e amplo programa de trabalho coletivo em educação linguística a ser executada pela linguística brasileira a partir daquele momento, no âmbito de uma linguística de orientação aplicada.

Esse projeto coletivo intencionado, pode-se dizer, não demorou a ganhar vida e a crescer em contribuições. Pouco tempo depois da publicação das *Tarefas* de Aryon Rodrigues, já no começo dos anos de 1970, sob a influência direta das novas teorias linguísticas chegadas do exterior, começaram a surgir no âmbito da linguística brasileira grupos de especialidade que se ocuparam em repensar o ensino de português a partir de uma perspectiva sociointeracional e sociolinguística.

Na seção seguinte, tratarei desse momento, que se inicia na década de 1970 e se consolida por volta dos anos de 1990, com efeitos diretos até os dias de hoje. Já institucionalizada e legitimada no espaço universitário, a ciência da linguagem se desenvolveu no Brasil intensa e rapidamente, com efeitos profundos na reflexão sobre ensino de gramática, leitura, produção textual e oralidade. De alguma forma, como pretendo mostrar, o projeto de Aryon Rodrigues não apenas foi atendido pelas gerações seguintes de linguistas (aplicados), como também ampliado, graças às novas tendências em linguística e ensino de línguas que chegavam ao Brasil a partir dos anos de 1970.

3. NOVOS RUMOS PARA A REFLEXÃO SOBRE ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL

Impulsionada pelo que ocorria no exterior, entre os anos de 1970 e 1980, a linguística brasileira protagonizou ampla e acelerada expansão em âmbito nacional. Certamente, esse movimento contou com uma série de ações organizacionais, como a criação de associações e grupos regionais de linguística – a exemplo da Associação Brasileira de Linguística (Abralin) e do Grupo de Estudos Linguísticos (GEL), ambos fundados em 1969 – e a abertura dos primeiros cursos de pós-graduação em linguística no Brasil. Já institucionalizada, com a atuação da primeira geração de linguistas brasileiros formados para atender às demandas impostas pelo parecer Parecer nº 283 de 1962, a ciência da linguagem desenvolvida no Brasil, pode-se dizer, passou a ocupar lugar de destaque na condução da pesquisa em linguagem produzida no país, como também, por consequência direta, na formação do professor de português.

É nesse contexto que começaram a chegar do exterior teorias linguísticas interessadas em descrever e explicar a natureza sociolinguística e sociointeracional da linguagem. A primeira delas foi a Sociolinguística, teoria pela qual havia crescente interesse no país, motivado pela demanda de pesquisa sobre o português brasileiro.

No conjunto de iniciativas voltadas ao estudo descritivo das variedades do português brasileiro, destacam-se as contribuições do Projeto Norma Urbana Culta (NURC), considerado o “primeiro grande projeto de pesquisa sociolinguística do Brasil” (Lucchesi, 2015, p. 155). Embora inicialmente orientado por um posicionamento teórico-metodológico híbrido, que ainda preservava traços da dialetologia tradicional, o NURC possibilitou a constituição de um amplo e consistente banco de dados sociolinguísticos, fundamental para o empreendimento de descrição da norma culta brasileira, motivação central do projeto.

A divulgação dos resultados de pesquisas vinculadas ao NURC, ou que com ele dialogavam (por exemplo, Castilho, 1978), desempenhou papel relevante na consolidação, ao longo da década de 1970, de alguns dos pontos já anunciados nas *Tarefas* de Aryon Rodrigues, especialmente no que se refere ao estudo das variedades urbanas brasileiras. O exame sistemático da norma culta permitiu demonstrar, com base em dados empíricos, a heterogeneidade do português falado no Brasil, inclusive entre falantes pertencentes às camadas socioeconomicamente privilegiadas dos grandes centros urbanos. No campo educacional, os desdobramentos dessas investigações impulsionaram debates em defesa de um ensino sensível à variação e comprometido com o reconhecimento e a legitimação das diferenças, contribuindo para o estabelecimento de “uma nova ideologia [...] quanto ao respeito à diversidade de normas no **processo de ensino**” (Mattos e Silva, 1997, p. 44, grifos meus).

Para além do Projeto NURC, a sociolinguística começou a ganhar presença em outros espaços ainda na década de 1970. Data de 1974, por exemplo, a publicação de *Sociolinguística* (Fonseca; Neves, 1974), coletânea que apresentou ao público brasileiro traduções de textos fundamentais

representativos das diferentes vertentes sociolinguísticas praticadas no exterior. Entre os textos reunidos, encontra-se a palestra de William Bright (1928-2006), intitulada *As dimensões da sociolinguística*, proferida em 1964 na abertura da *Sociolinguistics Conference*, na Universidade da Califórnia – evento histórico que reuniu, além do próprio Bright, nomes como William Labov (1927-2022), John Gumperz (1922-2013) e Dell Hymes (1927-2009), demarcando, segundo Calvet (2002), a institucionalização da sociolinguística como especialidade acadêmica nos Estados Unidos⁵.

Já no âmbito da discussão sociolinguística voltada ao ensino de língua materna, a linguística brasileira proporcionou a chegada no país de publicações que vinham circulando no exterior, evidenciando, mais uma vez, o caráter importador da linguística brasileira naquele momento. Foi nesse contexto que chegou ao país a tradução da coletânea *The Linguistic Sciences and Language Teaching* (Halliday; McIntosh; Strevens, 1974), no mesmo ano em que foi lançada a já mencionada coletânea *Sociolinguística*. Nessa obra, os autores assumem explicitamente uma perspectiva de pedagogia sociolinguística, atenta à heterogeneidade da língua e à necessidade de considerar, no contexto escolar, os usos concretos da linguagem, como se observa na citação a seguir.

Para o estudante que está aprendendo noções relativas à sua própria língua, o quadro não está completo sem uma explicação das variedades dela e das diferenças linguísticas entre tais variedades. Se o **ensino da língua materna** é concebido, entre outras coisas, como tendo no mínimo finalidades educativas, no sentido de contribuir para a total compreensão de seu mundo por parte do cidadão, **o estudo das variedades em seus empregos adequados provavelmente figurará no curso de modo destacado**. O exame dos registros do inglês moderno pode ser fascinante e instrutivo. A linguagem usada na publicidade, nos cabeçalhos e relatos de notícias, nas receitas, nos moldes para vestidos e as instruções para ajustar e usar produtos manufaturados, em manuais técnicos, fórmulas oficiais e avisos, tudo isto entra em nossa experiência da **linguagem em uso**, sendo um valioso exercício para descobrir os aspectos gramaticais e léxicos que caracterizam e distinguem tais variedades (Halliday; McIntosh; Strevens, 1974, p. 201, grifos meus).

Aos poucos, começou a se construir no Brasil uma consciência sobre a heterogeneidade linguística, passível de explicação científica, com efeitos diretos no debate sobre ensino de português. Nessa atmosfera intelectual, a partir da segunda metade da década de 1970, a difusão da sociolinguística e sua incorporação à agenda da linguística de orientação aplicada favoreceram o surgimento de propostas que defendiam um tipo de ensino de português que não apenas enxergasse como também considerasse em seu plano pedagógico a complexa e heterogênea realidade sociocultural e socioeconômica de um país plural e desigual como o Brasil.

Foram produzidos nesse contexto intelectual um conjunto de trabalhos que deu corpo ao que se convencionou chamar de *sociolinguística educacional*. Trata-se de uma especialidade que busca

5 Estou aqui entendendo *sociolinguística* como um amplo campo em que a relação entre *linguagem* e *sociedade* é foco investigativo, independentemente da dimensão privilegiada. Desse modo, não apenas a *sociolinguística variacionista* compõe esse quadro, como também, por exemplo, a *sociologia da linguagem* e a *etnografia da comunicação*.

articular os resultados das pesquisas sociolinguísticas às discussões teóricas e às práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de línguas (Bortoni-Ricardo, 2014).

Com o amplo desenvolvimento da sociolinguística educacional no Brasil entre as décadas de 1970 (cf. Bortoni, 1978; Castilho, 1978) e 1980 (cf. Camacho, 1980, 1982; Romualdo, 1981, 1983; Soares, 1986, entre outros), consolidou-se, no âmbito da linguística brasileira, um posicionamento relativamente consensual quanto à necessidade de repensar o ensino de gramática, estabelecendo-se novas bases para sua condução. Segundo Pietri (2003), esse movimento desaguiu na constituição de um *discurso da mudança*, que fundamentou, assim entendendo, um tipo de retórica de ruptura (Murray, 1994) presente nas críticas formuladas por linguistas ao ensino tradicional de gramática⁶.

A seguir, no Quadro 3, apresento alguns fragmentos de textos produzidos por linguistas nesse período sustentados por uma retórica de ruptura e pelo *discurso da mudança* no ensino gramatical.

Fonte	Retórica de ruptura frente ao ensino tradicional de gramática
O texto na sala de aula (João Wanderley Geraldi, org., 1984)	Crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias (Almeida, 1985, p. 15 ⁷).
	A adoção de gramáticas [...] pelas escolas é bem um sintoma de que elas pouco se preocupam em analisar efetivamente uma língua, mas, antes, em transmitir uma ideologia linguística. Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua extremamente limitada, que expõem aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante de experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência, por parte dos alunos. (Possenti, 1985, p. 39).
A linguística e o ensino da língua portuguesa (Rodolfo Ilari, org., 1985)	O professor secundário continua investindo a maior parte de seus esforços no ensino da terminologia gramatical; [...] os usos da língua na escola continuam em grande medida artificiais, como se o aprendizado fosse para a escola, não para a vida (Ilari, 1992, p. 103).
	Nossos gramáticos continuam reelaborando os mesmos conceitos com uma atenção doentia para as questões de nomenclatura; e a análise sintática se mantém como a principal atividade do ensino de Português (Ilari, 1992, p. 13).
Linguagem e escola (Magda Soares, 1986)	É que o ensino de língua materna, entre nós, vincula-se a uma pedagogia conservadora, que vê a escola como instituição independente das condições sociais [...] (Soares, 1986, p. 77).

Quadro 3. O discurso da mudança (Pietri, 2003) na linguística brasileira. Fonte: elaboração própria. ALT: Quadro de duas colunas com exemplos de retórica de ruptura frente ao ensino tradicional de gramática em obras de Geraldi (org., 1985), Ilari (1992) e Soares (1986).

O Quadro 3 sintetiza a direção que tomou, em grande medida, a educação linguística de então, orientada pelo *discurso da mudança* (Pietri, 2003), que passou a fundamentar uma boa fração da reflexão sobre o ensino de gramática. Desse lugar, a sociolinguística educacional descentralizou o

6 Em Historiografia da Linguística, em articulação com a Sociologia da Ciência, entende-se que, por meio de movimentos retóricos, linguistas se posicionam em defesa da continuidade ou da descontinuidade de determinadas formas de conceber e explicar os fatos de linguagem. Para uma melhor compreensão dessa categoria de análise aplicada à história da linguística brasileira, sugiro a leitura de Batista (2016).

7 Não foi possível o acesso às primeiras edições de *O texto na sala de aula* e *A linguística e o ensino da língua portuguesa*, motivo pelo qual foram utilizadas neste quadro edições posteriores – respectivamente, Geraldi (1985), Ilari (1992). Certifiquei-me, porém, de que os textos originais foram preservados.

ensino tradicional, organizado em torno da norma-padrão e da metalinguagem técnica, para o ensino e a reflexão da linguagem como prática contextualizada, analisada a partir de usos concretos, sensível à heterogeneidade linguística, em compromisso com o enfrentamento do preconceito linguístico.

Numa dimensão mais ampla, a essa altura, podemos dizer que *ensino de português* não equivalia, como em outros tempos, a *ensino de gramática*, ao menos na discussão acadêmica. Além dos conhecimentos gramaticais, já amplamente contemplados pela especialidade da sociolinguística educacional, linguistas também viam necessidade de (re)pensar e problematizar outras habilidades linguísticas necessárias à formação do estudante secundário, como a de ler e produzir com adequação textos pertencentes aos diferentes gêneros e esferas discursivas. Foi a partir da década de 1970 que a linguística brasileira começou a produzir massivamente trabalhos que examinavam e apresentavam encaminhamentos voltados aos eixos de *leitura* e de *produção textual* (cf., por exemplo, Miranda, 1971; Ilari, 1976).

Para entendermos como foi processada essa discussão à época, precisamos resgatar alguns elementos atrelados não apenas à atmosfera intelectual da linguística brasileira, mas também à atmosfera social em que estava situada a produção desse conhecimento. Ao longo da década de 1970, a discussão em torno dos eixos de leitura e produção de textos (ou *redação*, para usar o termo mais frequente à época), não se desenvolveu de forma isolada do contexto sociopolítico em que se encontrava o país naquele momento. A educação brasileira começava a sentir os efeitos de um cenário sociopolítico fortemente marcado pelas intervenções do regime militar instaurado em 1964. Nesse contexto, aponta Soares (2002), consolidou-se no imaginário social a ideia de que o ensino deveria servir ao suposto desenvolvimento da nação – concepção à qual, no campo da educação linguística, se associa uma visão *instrumental* da língua, orientada para finalidades utilitaristas. Tal ideologia linguística encontrou respaldo na epistemologia da chamada *teoria comunicacional*, então em circulação na Europa e já importada para o Brasil (cf. Jakobson, 1976), à qual se vinculava a concepção de língua como *instrumento de comunicação*.

Sob a influência dessa ideologia linguística e do redirecionamento da discussão pedagógica por ela promovido, a primazia do eixo gramatical continuou a ser questionada, nos moldes do que estabelecia o *discurso da mudança* (Pietri, 2003). Em consonância com a busca pelo aperfeiçoamento da comunicação, o foco do ensino deslocou-se para a leitura e a produção de textos pertencentes a diferentes esferas discursivas organizadoras da comunicação humana e para a análise da estrutura comunicacional e das funções da linguagem percebidas nesses textos. Nesse quadro, em muitos casos, conceitos como os de *emissor*, *receptor*, *mensagem* e *canal* passaram a orientar o tom das reflexões sobre o ensino da produção textual (cf. Miranda, 1971) e da leitura (cf. Pereira, 1976), entendidas como habilidades centrais da comunicação interpessoal, cujo aprimoramento se colocava como objetivo central do planejamento pedagógico.

A chamada *era da comunicação* – como eram frequentemente designados os anos 1970 –, contudo, não tardou a perder centralidade no interior da linguística brasileira, seguindo a tendência

do exterior e em consonância com o novo cenário sociopolítico resultante da redemocratização do país. No campo teórico, com a virada da década de 1970 para a de 1980, passaram a ganhar força no Brasil teorias linguísticas que encaravam a linguagem numa perspectiva sociointeracional e discursiva, deslocando a discussão de língua de um viés *instrumentalista* para um viés *interacional*, com efeitos evidentes na reflexão sobre ensino de leitura e produção textual, que passavam a ser encaradas como práticas sociointeracionais e discursivas.

Esse redirecionamento das discussões sobre o ensino de leitura e produção textual relaciona-se diretamente à introdução e ao desenvolvimento, no Brasil, de correntes como a linguística textual e a análise do discurso, entre o final da década de 1970 e os primeiros anos de 1980, em sintonia, mais uma vez, com movimentos teóricos em curso no exterior, especialmente na França e na Alemanha. A consolidação dessas vertentes foi favorecida por um conjunto articulado de ações organizacionais que viabilizaram a circulação de suas propostas: a criação de grupos de trabalho em associações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll) e a Associação Brasileira de Linguística (AbraLin), a publicação de manuais e obras de referência (Marcuschi, 1983; Fávero; Koch, 1983; Orlandi, 1983), a organização de dossiês temáticos e a participação ativa de pesquisadores de diferentes graus de especialização em congressos científicos, entre outras ações. Nesse contexto, a formação de grupos de especialidade voltados ao estudo do *texto* e do *discurso* introduziu ao debate sobre o ensino categorias como *critérios de textualidade*, *coesão*, *coerência*, *gênero textual*, *tipologia*, *autoria*, *efeitos de sentido*, *interdiscursividade*, *formação discursiva*, *ideologia*, *função-leitor*, *dialogismo*, entre outras. Gradativamente, as discussões centradas nas funções da linguagem e em sua estrutura comunicacional, marca dos anos de 1970, passaram a ceder espaço a uma abordagem que privilegia a dimensão interacional e discursiva da linguagem, concebida como prática social materializada em textos cuja finalidade é mediar processos de interação intersubjetiva.

Ler e escrever passaram, assim, a ser encarados como *práticas sociodiscursivas*, em que convergem ações de negociação de sentidos, numa perspectiva textual (cf. Antunes, 1988), e constituídas por discursos que nelas ressoam, numa perspectiva discursiva (cf. Orlandi, 1984; Indursky; Zinn, 1985). Consequentemente, a discussão voltada ao ensino de português devia considerar (e de fato considerava) essa natureza textual-discursiva da linguagem, deslocando o ensino de leitura da *decodificação de mensagem* para a *construção de efeitos de sentidos socio-historicamente situados*, e o ensino de produção textual de *redação centrada na forma correta* para *produção de textos como projetos autorais de dizer*.

Paralelamente, com o crescente interesse de linguistas em pesquisas sobre o texto falado entre os anos de 1980 e 1990 (cf. Marcuschi, 1986; Koch, 1997), a *oralidade* também passou ser encarada como um eixo de ensino recorrente na discussão da linguística brasileira (cf. Costa Val, 1997; Marcuschi, 1997). Nesse cenário, o texto oral era tomado como uma modalidade de uso da linguagem dotada de organização própria, regularidades específicas e funções sociais determinadas, não mais como simples realização imperfeita do texto escrito. Nessa perspectiva, o texto oral passou a ser

concebido como objeto legítimo de descrição linguística e, por extensão, como conteúdo sistemático de ensino, o que implica, no contexto escolar, o reconhecimento e a análise de gêneros orais e de suas estratégias interacionais. Essa mudança de enfoque tem consequências diretas para o ensino de português, na medida em que desloca a oralidade de uma posição marginal – tradicionalmente associada à espontaneidade, à informalidade ou à ausência de planejamento – para o centro das práticas pedagógicas.

A essa altura, pode-se dizer que o quadro epistemológico da linguística brasileira já se apresentava plural e diversificado, sobretudo quando comparado ao cenário das duas décadas anteriores. Estamos diante do que Cavaliere (2001) denomina *fase diversificada* da linguística brasileira, momento em que sociolinguistas, linguistas de texto, analistas do discurso e pesquisadores vinculados a empreendimentos correlatos⁸ passaram a compor “um cenário em que cooperam modelos teóricos díspares, não obstante tangentes” (Cavaliere, 2001, p. 67). Apesar das diferenças quanto aos objetos privilegiados – a variação e a mudança, o texto, o discurso –, os projetos desenvolvidos no âmbito da sociolinguística, da linguística textual e da análise do discurso, tal como se configuraram no Brasil, convergiam em alguns pontos fundamentais. Em comum, compartilhavam uma concepção de linguagem ancorada em sua dimensão social, interativa e discursiva, distanciando-se de uma abordagem estrutural de estudo e análise dos fenômenos linguísticos.

Entendo, assim, que essas disciplinas que emergiram e se desenvolveram entre as décadas de 1970 e 1980, dando corpo à *fase diversificada* da linguística brasileira (Cavaliere, 2001), inscrevem-se numa mesma tradição de pesquisa. Em Gueiros (2019), denomino esse empreendimento coletivo de *Tradição Sociodiscursiva* (TSD), compreendida como

um complexo e heterogêneo domínio epistemológico, erguido e sustentado por diferentes empreendimentos teórico-metodológicos que, a despeito de diferenças no trato descritivo, convergem em certos pontos específicos, na medida em que compreendem a linguagem como um fato sociodiscursivo, afastando-se, assim, de perspectivas inscritas numa tradição formalista, como o estruturalismo e o gerativismo. Fundamentalmente, as abordagens que constituem a TSD analisam a língua como um objeto cuja compreensão se processa a partir da relação constitutiva entre estruturas linguísticas (sons, palavras, frases) e múltiplas questões que residem na exterioridade da linguagem (Gueiros, 2019, p. 22).

A concepção sociodiscursiva de linguagem adotada pelas abordagens organizadas em torno da TSD, como temos visto até aqui, trouxe algumas consequências para o ensino de português, que passou por deslocamentos em termos de objeto, finalidade e método. Gradativamente, as teorias linguísticas dessa tradição passaram a direcionar, em grande medida, os três eixos de ensino – conhecimentos gramaticais, leitura e produção textual (escritos e orais). A sociolinguística, em sua vertente educacional, continuava a estabelecer as bases para proposições pedagógicas residentes no eixo dos *conhecimentos*

8 Como, por exemplo, a linguística enunciativa, a semântica enunciativa, a análise da conversação, entre outras.

*gramaticais*⁹, ao passo que a linguística textual e a análise do discurso, como vimos, passaram a orientar grande parte do debate em torno dos eixos de *produção de textos* e de *leitura*¹⁰.

A chegada dos anos de 1990 demarcou a concretização de uma linguística brasileira efetivamente madura, profissional e diversificada, movimento iniciado no final dos anos de 1960 e ensaiado nas décadas de 1970 e 1980. Nesse período, década de 1990, grande parte do debate sobre ensino de português já partia da ideia de linguagem como prática sociodiscursiva, concepção predominante nessas discussões e de alguma forma já tida como um saber pré-concebido.

Com o objetivo de sistematizar o conjunto de ideias já apresentadas neste trabalho acerca do debate sobre o ensino de português em perspectiva sociodiscursiva, consolidado, no âmbito da linguística brasileira, ao longo da década de 1990, destaco, a partir de Gueiros (2019, p. 239), cinco diretrizes fundamentais que estruturam esse movimento:

- a. o *texto* [tomado] como centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo ele, falado ou escrito, produto das interações entre interlocutores e materialidade de processos discursivos que nele se inscrevem;
- b. o ensino dos *conhecimentos gramaticais* [que] leva em conta a *heterogeneidade* e a *variabilidade* dos sistemas linguísticos, o que implica a consideração da natureza *mutável* de toda língua natural;
- c. o ensino da *leitura* e da *produção de textos* tomadas como *práticas interacionais* e *colaborativas* que envolvem a mobilização de *processos textuais*, *sociopragmáticos* e *cognitivos* operados por indivíduos que, lendo ou escrevendo, negociam sentidos;
- d. o ensino da *leitura* e da *produção de textos* tomadas como gestos da ordem do *discurso*, o que implica pensar tanto no *sujeito-leitor* como no *sujeito-autor* como posições discursivas, constituídas ideologicamente, que (re)constróem sentidos, subjetivando-se na e pela linguagem como materialidade dialógica e interdiscursiva;
- e. a valorização do *texto falado* como objeto de ensino nas aulas de português.

As cinco diretrizes gerais acima dispostas representam uma fotografia do debate produzido pela linguística brasileira sobre ensino de português na virada do milênio. O linguista e o educador do presente certamente não encontrarão dificuldade em perceber que muitas das máximas presentes nessa fotografia representam grande fatia do que ainda hoje se pensa sobre ensino de gramática, de leitura, de produção textual, de oralidade, ainda que com alguns deslocamentos pontuais. Pode-se dizer, então, que o cerne do debate contemporâneo sobre ensino de português sistematizado no âmbito da linguística brasileira toma forma entre os anos de 1970 e 1990, ao menos no que diz respeito a seus fundamentos gerais.

Naturalmente, alguns temas ou abordagens específicas do interesse contemporâneo, recorrentes em pesquisas aplicadas atuais, não se encontram explicitamente contemplados nas

9 Cumprir destacar que, a partir dos anos de 1990, muitas discussões em torno dos conhecimentos gramaticais são fundamentadas, também pelo funcionalismo, abordagem com a qual a sociolinguística educacional, até certo ponto, estabelece diálogo.

10 Para mais detalhes desse momento, sugiro a leitura de Gueiros (2019). Nesse trabalho, descrevo de modo detalhado o processo de *emergência*, *desenvolvimento* e *consolidação* da Tradição Sociodiscursiva no âmbito da reflexão sobre ensino de português desenvolvido pela linguística brasileira, no intervalo compreendido entre as décadas de 1970 e 1990.

diretrizes que sintetizam o debate sobre ensino de português nos anos noventa. Questões mais específicas sobre *práticas de letramento*, *multimodalidade*, *hipertextualidade*, *análise semiótica*, entre outras, caras ao debate da atualidade, não caracterizam a identidade nuclear do que a linguística brasileira discutiu até os anos de 1990 no quesito ensino de português. Cumpre ressaltar, contudo, que tais temas (assim como outros que se agregaram posteriormente ao campo) partilham, em sentido mais abrangente, uma mesma concepção de linguagem entendida como prática sociodiscursiva.

Acredito, assim, que o exame dessa trajetória de quarenta anos – assumidamente incompleto e parcial – oferece um panorama suficientemente abrangente e capaz de responder a indagações que se colocam ao linguista ou ao professor de português na atualidade. Essa leitura panorâmica permite, em outras palavras, compreender o presente em sua constituição histórica, vinculado a um passado cujos ecos o atravessam. Essa é a tarefa central do estudo historiográfico, para a qual espero ter oferecido contribuição.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar um panorama histórico da discussão sobre o ensino de português produzida pela linguística brasileira, de sua institucionalização, nos anos de 1960, até a virada do milênio, com o fechamento da década de 1990.

O percurso delineado evidencia como a institucionalização e a progressiva profissionalização da linguística no Brasil abriram caminho, gradualmente, para a constituição de uma linguística de orientação aplicada, a partir da qual se estruturou um projeto de ensino de português crítico à tradição gramatical. Com o amadurecimento da linguística praticada no país e com a incorporação de abordagens sociodiscursivas importadas dos Estados Unidos e da Europa, a reflexão sobre o ensino foi reconfigurada: o estudo da gramática, da leitura e da produção textual passou a ser concebido, em grande medida, à luz de contextos enunciativos específicos e da dimensão social da linguagem.

Diante do exposto, podemos ratificar que as ideias sobre o ensino de português não nascem nem se desenvolvem em um vazio contextual (como qualquer outro tipo de conhecimento linguístico), mas se vinculam a condições socioinstitucionais e intelectuais específicas, conforme propõe pensar a Historiografia da Linguística (cf. Koerner, 1995; Altman, 2012).

No que diz respeito a tais condições, o trabalho evidencia que o reconhecimento da necessidade de pensar o ensino de português com base na ciência da linguagem resulta da institucionalização relativamente tardia da linguística no Brasil, impulsionada tanto por determinações federais, como o parecer 283 do CFE, quanto pelo engajamento de agentes que

atuaram para legitimar essas ideias como relevantes naquele contexto, a exemplo de ações empreendidas por lideranças como Aryon Rodrigues e Francisco Gomes de Matos.

Ao imprimir uma abordagem sociológica à história da ciência, Murray (1994) argumenta que o surgimento e a aceitação de “boas ideias” dependem menos de sua qualidade intrínseca do que da conjuntura social e institucional em que emergem. Nessa perspectiva, podemos argumentar que um pensamento sobre o ensino de português articulado à ciência da linguagem foi encarado no contexto brasileiro como “boa ideia”, nos termos de Murray (1994), em razão, sobretudo, do clima de opinião em que se situava a linguística brasileira e do trabalho estratégico de agentes que conduziram e legitimaram esse debate, por meio de ações institucionais específicas, já destacadas, e de retóricas de ruptura combativas à tradição vigente.

Ciente da incontornável incompletude da historiografia aqui apresentada, pela qual assumo inteira responsabilidade, espero ter contribuído para a compreensão histórica do curso evolutivo de algumas das reflexões sobre ensino de português hoje consolidadas e cuja origem, em muitos casos, é pouco questionado por linguistas aplicados e professores de português. Do mesmo modo, espero que esta leitura panorâmica impulsione a formulação de questões capazes de orientar pesquisas futuras interessadas no exame mais detido de aspectos aqui apenas delineados.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

CONFLITO DE INTERESSE

O autor não tem conflitos de interesse a declarar.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Apenas o ABSTRACT foi elaborado com o auxílio do ChatGPT, modelo GPT-5.2, desenvolvido pela OpenAI, com contribuição mínima, para fins de sugestões de escolhas lexicais e formulações textuais, tendo o texto final sido revisado e validado pelo autor, que assume a responsabilidade pelo produto final.

AValiação E RESPOSTA DOS AUTORES

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2026.V7.N5.ID1003.R>

Resposta dos Autores: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2026.V7.N5.ID1003.A>

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. de. Ensinar português? In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: Leitura e Produção*. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985. p. 9-15.
- ALTMAN, C. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.
- ALTMAN, C. História, estórias e historiografia da Linguística brasileira. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 14-37, 2012. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/4526>. Acesso em: 01 maio 2026.
- ALTMAN, C. Memórias da linguística na linguística brasileira. *Revista da ANPOLL*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 173-189, 1996. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i2.245>.
- ANTUNES, I. Leitura e escrita: uma visão mais produtiva. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 51-58, 1988. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/16977>. Acesso em: 01 maio 2026.
- BATISTA, R. de O. A Historiografia da Linguística e a retórica dos linguistas: a força das palavras e seu valor histórico. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 2, n. 18, p. 301-317, 2016. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v18i2p301-317>.
- BORGES NETO, J. A Linguística Construtural: um capítulo da história da Linguística no Brasil. *Revista Letras*, Curitiba, n. 87, p. 15-38, 2013. DOI <https://doi.org/10.5380/rel.v87il.32053>.
- BORGES NETO, J. História da Linguística no Brasil. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. XXXIV, p. 4-13, 2005. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/1-convidado-borges.pdf>. Acesso em: 01 maio 2026.
- BORTONI, S. M. A língua portuguesa no Brasil. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 71-78, 1978. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/18826>. Acesso em: 01 maio 2026.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CALVET, L. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CAMACHO, R. G. A interferência de fatores sociais na aquisição da norma culta. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 26, p. 13-24, 1982. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3642/0>. Acesso em: 01 maio 2026.
- CAMACHO, R. G. Padrões linguísticos e estratificação social. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 24, p. 59-71, 1980. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3613>. Acesso em: 01 maio 2026.
- CÂMARA JR., J. M. *Princípios de linguística geral como fundamento para os estudos superiores da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Briguier, 1942.
- CASTILHO, A. T. A cadeira de Linguística no curso de Letras. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 7/8, p. 156-161, 1965. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3249>. Acesso em: 01 maio 2026.
- CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 1, p. 13-20, 1978. DOI <https://doi.org/10.20396/cel.v1i0.8636617>.

CAVALIERE, R. Uma proposta de periodização dos Estudos Linguísticos no Brasil. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 4/5, p. 49-69, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4185>. Acesso em: 01 maio 2026.

COSTA, H. R. da. O discurso historiográfico da Linguística Aplicada Brasileira. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 41/42, p. 184-206, 2012. Disponível em: <https://confluencia.emnuvens.com.br/rc/article/view/645>. Acesso em: 01 maio 2026.

COSTA VAL, M. G. A inter-relação oralidade-escrita no aprendizado da redação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 29, p. 69-84, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639277>. Acesso em: 01 maio 2026.

CUNHA, M. A. A. C. *Ler e Redigir*. 2. ed. São Paulo: Atual Editora, 1988.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

FONSECA, M.; NEVES, M. *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: Leitura e Produção*. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

GUEIROS, L. *Da emergência à consolidação da tradição sociodiscursiva na pesquisa linguística brasileira e suas implicações para a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa (1970-1999)*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35991?locale=en>. Acesso em: 01 maio 2026.

GUIMARÃES, M. S. *Português através de textos: manual do professor*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S/A, 1969.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, A.; STREVEN, P. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres: Longmans, Green and Co, 1964.

HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, A.; STREVEN, P. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ILARI, R. Uma nota sobre redação escolar. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 22/23, p. 77-91, 1976. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3587>. Acesso em: 01 maio 2026.

INDURSKY, F.; ZINN, M. A. K. Leitura como suporte para a produção textual. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 5, p. 78-96, 1985. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639033>. Acesso em: 01 maio 2026.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1976.

KOCH, I. G. V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 30, p. 31-38, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639269>. Acesso em: 01 maio 2026.

KOERNER, K. Historiografia Linguística. In: KOERNER, K. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. p. 17-28.

KOERNER, K. Models in Linguistic Historiography. In: KOERNER, K. *Practicing linguistic historiography: selected essays*. Amsterdam: John Benjamins, 1989. p. 67-78.

KOERNER, K. *Professing Linguistic Historiography*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partida: a polarização sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MALFITANO, A. *Orientação para leitura*. São Paulo: J. Ozônios Editor, 1969.

MARCUSCHI, L. A. *A linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Editora da UFPE, 1983.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 30, p. 39-79, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270>. Acesso em: 01 maio 2026.

MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MIRANDA, J. F. A redação no curso médio. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 71-78, 1971. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/20835>. Acesso em: 01 maio 2026.

MURRAY, S. O. *Theory Groups and Study of Language in North America: a social history*. Amsterdã: John Benjamins, 1994. (Studies in the history of the language sciences, v. 69).

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, E. P. Significação, leitura e redação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 3, p. 38-44, 1984. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8638960>. Acesso em: 01 maio 2026.

PEREIRA, V. R. A. A linguagem de propaganda aplicada ao ensino de língua materna. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 72-85, 1976. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/19128>. Acesso em: 01 maio 2026.

PIETRI, E. de. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/299873?guid=1778170848373>. Acesso em: 01 maio 2026.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: Leitura e Produção*. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985. p. 31-39.

RODRIGUES, A. D. A obra científica de Mattoso Câmara Jr. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 6, p. 83-94, 1984. DOI <https://doi.org/10.20396/cel.v6i0.8636654>

RODRIGUES, A. D. Tarefas da lingüística no Brasil. *Estudos Lingüísticos (Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada)*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 4-15, 1966. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/text:rodrigues-1966-tarefas>. Acesso em: 01 maio 2026.

ROMUALDO, J. A. Gramaticalidade aceitabilidade: uma nova reformulação do certo-errado? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 5, p. 85-97, 1983. <https://doi.org/10.20396/cel.v5i0.8636628>

ROMUALDO, J. A. Linguagem e estratificação social. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 2, p. 11-22, 1981. <https://doi.org/10.20396/cel.v2i0.8636611>.

SANTOS, M. B. Didática da língua e linguística aplicada: duas perspectivas de construção de objetos de ensino. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 57, p. 146-180, 2019. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/284/206>. Acesso em: 01 maio 2026.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-176.

SWIGGERS, P. História, Historiografia da Linguística: status, modelos e classificações. *Revista Eutomia*, Recife, v. 2, p. 1-17, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1702/1289>. Acesso em: 01 maio 2026.

SWIGGERS, P. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, R. de O. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80.

UCHÔA, C. E. F. (org.). *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* Nova ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

VIEIRA, F. E. *A gramática tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, F. E. Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino. In: VIEIRA, F. E.; BAGNO, M. (orgs.). *História das Línguas, Histórias da Linguística: homenagem a Carlos Alberto Faraco*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 85-124.