

LUCI SCHMOELLER

**ENTRE RUÍNAS E ANDAIMES
A RENOVAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA (1957-1963)**

FLORIANÓPOLIS, SC

2017

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

LUCI SCHMOELLER

ENTRE RUÍNAS E ANDAIMES

**A RENOVAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA (1957-1963)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de doutorado em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Dr. Norberto Dallabrida

Florianópolis, SC

2017

S392 Schmoeller, Luci

Entre ruínas e andaimes a renovação do ensino de Língua Portuguesa na Revista Escola Secundária (1957-1963) / Luci Schmoeller. - 2017.

173 p. il. ; 29 cm

Orientadora: Norberto Dallabrida

Bibliografia: p. 159-173

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Formação profissional. 3. Disciplina escolar - Brasil. I. Dallabrida, Norberto. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 469.07 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

LUCI SCHMOELLER

ENTRE RUÍNAS E ANDAIMES

**A RENOVÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA (1957-1963)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação – Área de Concentração: História da Educação.

Banca Examinadora:

Orientador:

Dr. Norberto Dallabrida
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:

Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP

Dra. Ariclê Vechia
Universidade Tuiuti do Paraná- UTP

Dr. Celso Kraemer
Universidade Regional de Blumenau - FURB

Dr. Celso João Carminati
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Florianópolis, 01 de dezembro de 2017

AGRADECIMENTOS

A perseverança é a palavra principal para definir este trabalho. Depois de muitas tempestades, finalmente mares tranquilos. Para isso, contribuíram significativamente algumas pessoas a quem dedico essas palavras de agradecimento.

Ao meu orientador, professor Norberto Dallabrida, pela compreensão e empatia com que encarou as dificuldades pelas quais passei para concluir este trabalho. Não tenho palavras para expressar minha gratidão pelo carinho e por me fazer seguir em frente.

À professora Rosa Fátima de Souza que contribuiu para o crescimento desta pesquisadora através das observações quando da qualificação.

À Professora Ariclê Vechia que aceitou participar desta banca para avaliar esta pesquisa com seu olhar experiente.

Ao professor Celso Kraemer que novamente aceitou participar desta banca, trazendo seu olhar de pesquisador, o mesmo que ajudou a melhorar esta tese no momento da qualificação.

Ao professor Celso Carminati, querido e atencioso professor, com quem aprendi muito nas aulas de epistemologia e que, agora, me presenteia com sua avaliação.

Ao meu esposo que me deu forças para continuar e me apoiou nos momentos mais difíceis.

À minha filha, Maria Luísa Dias, que diversas vezes sofreu com a minha ausência e que, certamente, quando tiver idade para isso, entenderá que era também desta mãe a dor de deixá-la e de resistir aos inúmeros pedidos para que com ela estivesse.

RESUMO

Na tentativa de colaborar com a história das disciplinas escolares, mais precisamente com a história da disciplina de Língua Portuguesa, a presente pesquisa trata do rastreamento dos modelos culturais inscritos nas práticas de representação de modelos pedagógicos nos artigos sobre o ensino de língua vernácula, publicados na revista *Escola Secundária*, entre 1957 e 1963, no período de maior transformação da disciplina. O objetivo geral da pesquisa é identificar as propostas de renovação do ensino da língua vernácula e as permanências, nas 18 edições da revista, em 33 artigos que compõem o *corpus* documental. Os objetivos específicos são: perceber as ideias escolanovistas que são representadas pelos autores como modelos pedagógicos que a revista pôs em circulação e entrecruzar a biografia dos autores, procurando indícios da constituição do campo educacional da época. O aporte teórico que alicerça esse trabalho é feito a partir das concepções de campo de Pierre Bourdieu; representação de Roger Chartier e história das disciplinas escolares de Chervel. A tese se divide em 5 capítulos, além da introdução e da conclusão. Os capítulos atendem à retomada da história da escolarização do português no ensino secundário brasileiro – de Pombal à LDB - e às ideias dos professores sobre o ensino da gramática normativa e prescritiva, sobre o ensino de literatura, sobre o ensino de leitura e da expressão oral e escrita – facetas que compõem a escolarização do vernáculo como disciplina-saber. O recorte temporal desta pesquisa engloba um período em que a conjuntura era de embate, no campo educacional, entre dois grupos – os defensores da escola pública (com destaque para Florestan Fernandes) e os defensores da escola privada - que almejavam a dominação do campo e disseminavam suas doutrinações pedagógicas através de impressos. Como a revista *Escola Secundária* era uma estratégia do grupo dos renovadores da educação, aparecem indícios dos ideais da Escola Nova em muitos artigos analisados, além de muitas sugestões de metodologias inovadoras para a época, como a interdisciplinaridade, o ensino por unidades didáticas, o uso de múltiplas linguagens, mas também aparecem permanências e ideias que se contrapõem à atmosfera de renovação pedagógica e cultural da época. Há também indícios de que não havia uma divisão estanque e bem demarcada entre os dois polos do campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: História das disciplinas escolares. Ensino. Língua Portuguesa. Escola Nova.

ABSTRACT

In an attempt to collaborate to the history of school subjects, more specifically to that of Portuguese Language subject, the present study deals with the tracking of cultural models inscribed in the representation practices of pedagogical models in articles about teaching the vernacular language, which were published in the magazine *Escola Secundária*, between 1957 and 1963, a period of greater change of this school subject. The general goal of the study is to identify (1) the renovation proposals for the teaching of the vernacular language and (2) some permanence, in the 18 editions of the magazine, in the 33 articles that comprise the *corpus*. The specific goals are: (1) mapping the New School ideas that are represented by the authors as pedagogical models spread by the magazine, and (2) intertwining the authors' biography, in order to look for clues of the constitution of the educational field of the time. The theoretical background is based on the conceptions of field by Pierre Bourdieu, those of representation by Roger Chartier and history of school subjects by Chervel. This dissertation is divided into five chapters, besides the introduction and the conclusion. The chapters meet (1) a review of the history of schooling of Portuguese in the Brazilian high school – from Pombal to LDB -, (2) the teachers' ideas about (a) teaching the normative and prescriptive grammars, (b) teaching literature, (c) teaching reading, and oral and written expressions – which embrace the schooling of the vernacular as a knowing-subject. The time frame of the present study embraces a period in which the conjuncture was that of clash, in the educational field, between two groups – the defenders of public schools (e.g., Florestan Fernandes) and those of private schools – which aimed to take over the field and disseminate their pedagogical indoctrinations by means of prints. Given that the magazine *Escola Secundária* was published as a strategy of the renovators of the education, indications of the New School ideals appear in many of the articles that were analyzed. Besides these indications, manifold suggestions of innovative methodologies appeared, such as interdisciplinarity, the teaching through didactic units, the use of multiple languages. However, some permanence and ideas that go counter the atmosphere of pedagogical and cultural renovation are also present. Furthermore, the analysis indicated that there was no clear cut between the two poles in the educational field.

KEYWORDS: History of school subjects. Teaching. Portuguese Language. New School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Capa da revista Escola Secundária, número 1, mar 1957	36
Figura 2 – Capa da revista Escola Secundária, número 18, set 1963	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Artigos sobre o ensino da gramática na revista Escola Secundária (1957-1963).....	70
Tabela 2: Artigos sobre o ensino da literatura na revista Escola Secundária (1957-1963).....	92
Tabela 3: Artigos sobre o ensino da leitura na revista Escola Secundária (1957-1963)	110
Tabela 4: Artigos sobre o ensino da expressão oral e escrita na revista Escola Secundária (1957-1963)	125

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABRAFIL	Associação Brasileira de Filologia
AEC	Associação de Educação Católica
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa em Educação
CIIP	Conferências Internacionais de Instrução Pública
DES	Diretoria do Ensino Secundário
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
HQ	Histórias em Quadrinhos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOES	Lei Orgânica do Ensino Secundário
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RBP	Revista Brasileira de Pedagogia
UB	Universidade do Brasil
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. PORTUGUÊS NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO EM PERSPECTIVA DE LONGA DURAÇÃO	47
1.1. A CONSTITUIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NACIONAL E COMO SABER ESCOLAR	47
1.2. A REVOLUÇÃO DE 1930, O NACIONALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO PORTUGUÊS	58
2. ENSINO DA GRAMÁTICA: O PESO ASFIXIANTE DA ROTINA	69
2.1. ENSINO RENOVADO	72
2.2. GRAMÁTICA NORMATIVA E DESCRITIVA: SUGESTÕES DE MÉTODOS DE ENSINO E A QUESTÃO DA ANÁLISE SINTÁTICA E DO LATIM	74
2.3. NOMENCLATURA GRAMATICAL: A SIMPLIFICAÇÃO NECESSÁRIA.....	81
2.4. VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS REGRAS GRAMATICAIIS	83
3. ENSINO DA LITERATURA: A LEITURA DOS BONS AUTORES	91
3.1. SOBRE OS OBJETIVOS DO ESTUDO LITERÁRIO NO ENSINO SECUNDÁRIO	93
3.2. SUGESTÕES DE MÉTODOS DE ENSINO INOVADORES	95
3.3. SUGESTÕES DE COMO ABORDAR A TEORIA E A ANÁLISE LITERÁRIA	103
4. ENSINO DA LEITURA: PORTUGUÊS PELOS TEXTOS	109
4.1. LEITURA COMPETENTE E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NA REVISTA ESCOLA SECUNDÁRIA	111
4.2. LEITURA EM VOZ ALTA E LEITURA SILENCIOSA: ENTRE A TRADIÇÃO E A MUDANÇA	116
4.3. TÉCNICAS DE ENSINO DA LEITURA: SUGESTÕES METODOLÓGICAS	119
5. ENSINO DA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA: DUAS FACES DO MESMO IDIOMA	125
5.1. O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA BOA ESCRITA E DO BEM FALAR	127
5.2. O ENSINO DA EXPRESSÃO ESCRITA: SUGESTÕES METODOLÓGICAS	129
5.3. O ENSINO DA EXPRESSÃO ORAL: SUGESTÕES METODOLÓGICAS.....	137
CONCLUSÃO: ENTRE RUÍNAS E ANDAIMES.....	145

REFERÊNCIAS..... 159

INTRODUÇÃO

Como professora de Português do ensino médio, sempre fui tomada pelas dúvidas de como fazer meus alunos internalizarem as regras do bem falar e, principalmente, as regras da boa escrita. Esse desafio se tornava cada vez maior, à medida que percebia a importância que o domínio da norma de prestígio tem para a ascensão social dos meus alunos, geralmente oriundos de classes menos favorecidas, e o crescente desinteresse desses em querer ler e escrever de acordo com a norma culta¹. As indagações acerca dos conteúdos a serem ensinados e da metodologia empregada sempre rondaram a minha prática. Apesar de todo esforço, os resultados obtidos em sala de aula não destoam das pesquisas nacionais acerca do ensino do português no Brasil.

Nos últimos anos, os olhares se voltaram ao ensino médio principalmente pelos resultados nada satisfatórios nas avaliações nacionais e internacionais. Sabe-se que essa conjuntura é resultado de raízes históricas: o ensino secundário (ginásio e colegial) não foi a preocupação primeira dos governos até os anos de 1960, deixando esse nível de ensino predominantemente para a rede privada. O ensino secundário foi, e ainda é, o “nó da educação brasileira” – nas palavras de Anísio Teixeira. Trocando em miúdos, a escola não promove a democratização das oportunidades de ascensão social e política da grande massa trabalhadora.

As pesquisas nacionais e internacionais, hoje de responsabilidade do INEP e disponíveis no site da instituição, são importantes indicadores de qualidade na educação. Dentre elas estão o SAEB (Sistema de avaliação da educação básica), introduzido em 1990 para realizar um diagnóstico da educação básica brasileira, e subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal e para contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Em 2007, foi introduzido o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que reúne dados sobre fluxo escolar e desempenho das avaliações e é alimentado pelo censo escolar, pelo SAEB e pela Prova Brasil (outro programa de avaliação escolar). Além desses, desde 2000, o Brasil vem sendo monitorado pelo PISA - sigla em inglês – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, do qual participam 34 países. O PISA faz uma avaliação comparada de três em três anos, aplicada de forma amostral a estudantes do ensino secundário, em que procura verificar até que

¹ Talvez devido à aceleração do tempo e às novas formas de comunicação no ciberespaço.

ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

Vêm ratificar minhas impressões acerca da deficiência do ensino do vernáculo no Brasil os resultados do IDEB que revelam o fraco desempenho dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (INEP, 2016); os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2013 e 2014, em que 8,5% dos candidatos obtiveram nota zero na prova de redação (SALOMÃO, 2015); e das pesquisas que apontam o grande número de estudantes que não concluem o ensino médio (EVASÃO..., 2014). Esse panorama preocupa não só a nós professores como também ao governo; o Ministério da Educação lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, sendo que uma das ações estratégicas para sanar essa ineficiência foi instituída pela Portaria N° 971 de 9 de outubro de 2009: o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI – que se propõe a “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio” do país, buscando a formação integral dos estudantes, ampliando seu tempo na escola e inserindo atividades que atendam às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, 2009, p. 52). Segundo o documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2013), haveria uma reestruturação curricular e a disciplina de língua portuguesa – que é o foco desta pesquisa - deveria centrar-se na leitura e no letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, que são base para todas as áreas do conhecimento. De fato, viu-se recentemente- em fevereiro de 2017- a aprovação da reforma do ensino médio que, ainda que as ressalvas e as críticas lhe sejam extremamente pertinentes, expõe essa necessidade de reformar e modernizar o ensino médio brasileiro. Os problemas contemporâneos que esses programas procuram sanar têm uma longa tradição no ensino secundário do nosso país que a pesquisa histórica pode ajudar a problematizar e a construir soluções eficazes e consistentes.

Por isso, esta pesquisa se volta à década de 1950 e ao cenário de mudanças sociais, econômicas e culturais no Brasil: o projeto de um Brasil urbano e industrial imprimiu nas atividades culturais grandes mudanças. O segundo governo de Vargas, apesar das dificuldades cambiais, políticas e sociais, optou por acelerar o desenvolvimento industrial, o que delineou novas classes sociais: o proletariado urbano-industrial e a burguesia industrial, ao lado de uma classe média ampliada no setor agrário, comercial e financeiro (PINTO, 2000). O nacional desenvolvimentismo, fruto dos anos dourados² que marcavam o período pelo qual passava a

² O termo “anos dourados” foi utilizado por Hobsbawn para designar uma das eras do século XX, a segunda, mais precisamente, composta das décadas de 1950 e 1960 que, em sua paz congelada, viram a viabilização e a

economia brasileira, deu oportunidade para o surgimento da nova capital brasileira, totalmente planejada com o toque do que havia de mais moderno na arquitetura; e da televisão, uma revolução nas comunicações. Da revolução cultural que se iniciou a partir daí, destacam-se o cinema novo, que nasceu em 1952, dos desejos de ver um cinema realizado com maior realismo, com mais substância e mais barato, utilizando linguagem e temática popular; o teatro, que rompeu com a forma convencional de representação teatral; a primeira bienal, colocando São Paulo como centro artístico mundial; a arte moderna do Brasil em vivo contato com a arte do resto do mundo, e, em consequência disso, criando o primeiro museu de arte moderna da América Latina³; e as novas formas de fazer poesia - o poema concreto rompeu com as estruturas do movimento literário da época. Como afirma Mônica Kornis (2002):

Guardando suas especificidades, e em graus diferenciados, tanto o cinema, quanto o teatro, a música, a poesia e a arte, movidos pela crença na construção de uma nova sociedade - fosse ela industrial, fosse ela centrada na valorização do elemento nacional e popular - abraçavam expressões artísticas e estéticas inovadoras que vinham sendo praticadas não só em outras partes do mundo, mas também no próprio país. Essa foi, em linhas gerais, a marca do processo de renovação estética em curso ao longo da década de 1950. Por outro lado, o vigor do movimento cultural encontrava eco junto a setores das camadas médias urbanas em franca expansão, sobretudo universitárias, sintonizadas com o espírito nacionalista da época, e com a crença nas possibilidades de desenvolvimento do país.

O otimismo desse período englobou todo um conjunto de mudanças sociais e de manifestações culturais que se envolviam no debate da reconstrução nacional em curso desde o início dos anos 1950. O Brasil tinha pressa de se modernizar.

O clima de renovação cultural dos anos 1950, que deu origem a esses movimentos, também pululava no campo educacional, impulsionado pelas ideias pedagógicas advindas de diversos países, com destaque para o movimento que ficou conhecido como Escola Nova⁴, que fomentou processos de profunda e radical transformação da instituição escolar. A criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), assinada por 20 países, foi importante passo para a busca de soluções para problemas educacionais e para a modernização do sistema de ensino do Brasil. Por meio de conferências Internacionais de Instrução Pública (CIIP), a UNESCO estreitou as relações com o Brasil e tinha por objetivo

estabilização do capitalismo, responsável pela promoção de uma extraordinária expansão econômica e de profundas transformações sociais (HOBSBAWM, 1996).

³ A primeira edição da Bienal foi realizada pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP) em um pavilhão provisório- Hoje MAM, na região da Avenida Paulista. "Por sua própria definição, a Bienal deveria cumprir duas tarefas principais: colocar a arte moderna do Brasil, não em simples confronto, mas em vivo contato com a arte do resto do mundo, ao mesmo tempo que para São Paulo se buscava conquistar a posição de centro artístico mundial", palavras de Lourival Gomes Machado (1951, p. 14-15).

⁴ Sobre as propostas da Educação Nova, ver também Dussel e Caruso (2003); Cambi (1999).

formular recomendações aos países ocidentais para promoverem esforços gradativos no sentido de alcançar o estabelecido na Declaração dos Direitos Humanos do Homem e do Cidadão: “o ideal de igualdade de possibilidades de educação para todos, sem distinção de raça, sexo, ou condição econômica e social” (CIIP, IX, 1946 *in* XAVIER, 1999, p. 90). Seguindo as recomendações da UNESCO de alargar o acesso à escola secundária, as autoridades do ministério da educação objetivavam difundir as ideias da escola nova para pôr em marcha o processo de modernização do sistema educacional brasileiro. A esse propósito serviram conferências, exposições e publicações que fizeram circular as ideias de renovação pedagógica. Segundo Dallabrida (2014), a circulação dessas ideias e de novos modelos pedagógicos foi intensificada através da publicação de periódicos e do envio de peritos para missões técnicas na área educacional por meio da parceria entre a UNESCO e o Brasil.

Esse alargamento do acesso à escola, recomendado pela UNESCO, se deu de forma atropelada e improvisada no Brasil, segundo Romanelli (1978). O processo de industrialização por que passava o país fez crescer a demanda social por educação e pressionou a expansão do sistema de ensino. Essa expansão, entretanto, não se deu de forma homogênea, desenvolvendo-se nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista. O crescimento do número de bancos escolares não foi satisfatório nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade. Romanelli (1978) salienta que, se por um lado houve crescimento da procura pela escola e das oportunidades educacionais, por outro não houve mudanças substanciais na estrutura escolar, esta precisava de modernização para melhorar a qualidade do ensino.

A escola era o lugar de conformação social que construiria as bases da nação, a alma nacional e que livraria o país das mazelas sociais; ela seria, então, a instituição-chave da sociedade democrática e teria a missão de transformá-la através da reforma e da democratização do ensino. A instituição escolar foi o palco para uma disputa entre os defensores da escola privada, com predomínio da rede católica, e os defensores da escola pública, entre esses Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que tinham o intuito de modernizar o Brasil através da modernização do ensino e defendiam uma escola pública, gratuita e laica. Ambos possuíam estratégias para controle da orientação doutrinária e intentavam normatizar as práticas escolares, promovendo mudanças no pensamento e na conduta dos professores.

Essa disputa no campo educacional brasileiro é lida a partir do conceito de *campo*, na perspectiva de Pierre Bourdieu. Para ele, o campo pode ser considerado tanto um campo de forças, quanto um campo de lutas, no qual os agentes atuam conforme suas posições políticas, mantendo ou modificando sua estrutura (BOURDIEU,1996), é um jogo de forças que se

estabelece quando a disputa em torno de um tema se faz explícita. Como ele mesmo explica, *campo* é:

o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

O *campo*, então, pode ser entendido como um espaço estruturado de posições, em que dominantes e dominados se enfrentam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos. O *campo* de Bourdieu é constituído por meio de relações e não pelo espaço físico ou geográfico. Assim, podemos entender que a sociedade é constituída de muitos *campos* e *subcampos*, por exemplo, o campo da moda, da religião, político, cultural, científico, intelectual, educacional etc. No interior de cada campo, há leis e lógicas próprias, que revelam a disputa entre os dominantes, representantes da “autoridade”, que lutam para manter o acúmulo do capital que lhes é próprio, e os dominados – os quais Bourdieu (1983) também denomina de “recém-chegados” ou “pretendentes” -, que almejam o acúmulo do capital daquele campo específico, numa espécie de jogo.

Nesse cenário, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (LOES) (1942), instaurada por Capanema e endossada pelos intelectuais católicos, instigou ainda mais a disputa no campo educacional no Brasil dos anos 1950. Segundo Nunes (2001), a LOES, esse projeto repartido de educação, criava duas redes de escolarização: uma rede primária profissional, constituído do ensino primário, do técnico e da formação de professores para o ensino primário, e uma rede secundária superior, que preparava, nas palavras do próprio Capanema, as individualidades condutoras – as elites. Segundo a autora, o estado substituiu a expansão da rede pública do ensino secundário por uma política de qualificação equivalente entre as instituições públicas e privadas, com o financiamento das escolas confessionais, sem intervenção na gestão escolar. “Houve, pois, uma sintonia de interesses entre a interferência da União na regulamentação desse ensino e o florescimento da iniciativa privada” (NUNES, 2001, p. 16). Os educadores profissionais (renovadores) criticavam esse dualismo escolar – para o povo, uma educação destinada ao trabalho; para as elites, uma educação para usufruir da cultura e aprimorá-la no exercício da vida- caracterizado pela seletividade social, pela formação propedêutica, enfatizavam a escola única, dirigida a todos, e entendiam que a instituição escolar deveria ter um caráter público, com sustentação financeira do Estado, para acolher a diversidade educacional. Conforme Saviani (2011), embora os defensores da escola pública tenham perdido algumas batalhas contra os conservadores católicos, eles foram ocupando espaços na burocracia educacional e foram bem acolhidos pelas autoridades governamentais por causa do seu

empenho na modernização do aparato técnico das escolas e da administração pública.

De acordo com Saviani (2011), na medida em que os renovadores foram ampliando sua influência na burocracia educacional, também foi sendo modificada a relação da pedagogia nova com a pedagogia católica. Aliás, a visão dos católicos, longe de ser um puro confronto com a pedagogia nova, foi reconhecendo pontos de convergência, como por exemplo, a validade do postulado da Escola Nova que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem; reconheceu também, segundo Saviani (2011), o valor dos métodos novos, sugerindo, inclusive, que os educadores católicos estudassem cuidadosamente os métodos novos introduzidos pela pedagogia nova⁵. Assim, na medida em que os renovadores iam ganhando espaço no campo e conquistando certa hegemonia, conforme Saviani (2011), havia também a tendência de renovação da pedagogia católica.

Essa renovação educacional católica se manifestou especialmente por meio da fundação da Associação de Educação Católica (AEC), criada em 1945. A AEC se firmou como principal entidade de representação da Igreja Católica para a educação escolar, de caráter claramente privatista, a AEC negava ao Estado o monopólio da educação e fundava o direito de existência das escolas católicas no exercício da liberdade de ensino reivindicado pelos setores da sociedade brasileira identificados com o catolicismo (SENRA, 2009). Segundo Senra (2009), o objetivo maior da criação da AEC era reunir o conjunto dos educadores católicos (mantenedoras, direções escolares, professores), preparando-o para os debates e disputas políticas em torno da educação, pois havia a possibilidade de perda das garantias e dos privilégios que o Estado até então assegurava às instituições educacionais católicas.

A revista *Servir* foi uma das estratégias da AEC para disseminar a imagem da defesa da liberdade de crença dos grupos cristãos contra a determinação da uniformidade de valores por um Estado laicista e tendencialmente totalitário. “*Servir*” era um boletim da AEC que circulou de 1948 a 1963. Segundo Gen, (2006, p. 3):

O boletim apresentava em suas edições, notícias, artigos e documentos que envolviam o campo da educação, como por exemplo, as legislações educacionais vigentes, as determinações do Vaticano e as transcrições de textos papais acerca do tema, indicações de livros para os professores, anúncios de cursos e seminários de estudos para o aprimoramento do corpo docente, entre outros textos.

Entre os temas que mais se destacavam na revista *Servir* estão os direitos da Igreja na educação da sociedade, a função do professor, o direito primordial da família na educação e a liberdade

⁵ Sobre o Escolanovismo Católico ver Rosa (2017).

de ensino. Segundo Gen (2006), as edições do Boletim propagavam o pensamento social da AEC, que tinha o intuito de criar um vínculo, unificando toda a família cristã.

Por meio da educação dos jovens, chega-se também às respectivas famílias. Chegue a todos a palavra de Deus nos momentos de alegria ou de dor. Agrupem-se os pais de família, em associações adequadas às quais, com todos os meios possíveis infundam a plena consciência de seus deveres para com Deus e os deveres que deles se derivam perante o Estado (SERVIR, 1948, p. 08).

Os termos “família Cristã”, segundo Gen (2006), remetiam ao grupo de colégios, professores, alunos e famílias que partilhassem do mesmo ideário religioso e educacional católico. Para isso, os periódicos da AEC difundiam uma doutrina de renovação pedagógica construída pela Igreja, sendo alvo de reflexão, neste caso, o papel da própria Igreja, da família e do Estado na educação do país.

A preocupação da igreja católica, frente à possibilidade de perder os privilégios, se concretizou, pois a definição do campo educacional colocou em disputa esses interesses durante o longo período de debates que antecedeu a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, de 1948 a 1961. A comissão constituída para elaborar o projeto da LDB era composta na sua maioria por membros pertencentes à corrente da pedagogia nova (SAVIANI, 2011), demonstrando a força dos renovadores no campo. Nesse momento da história brasileira, a educação era de caráter majoritariamente confessional do ensino privado, sobretudo no nível secundário: 66 % das matrículas do secundário estavam no setor privado, em sua maioria católico, nos dados de 1953 (SENRA, 2009). Rosa e Dallabrida (2016, p. 3) explicam a conjuntura do campo naquele momento:

Trata-se de uma conjuntura marcada pelos intensos debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em boa medida desencadeados pelo substitutivo Lacerda (1958), que dividiu os educadores entre os defensores da escola pública e aqueles que representavam os interesses da escola privada, provocando a publicação do Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados (1959). O ensino secundário foi uma das questões que mais confrontava esses dois grupos porque a Igreja Católica ainda tinha uma ampla e consistente rede de escolas privadas nesse nível de escolarização e estava amparada pela Associação de Educação Católica - AEC.

Contra o substitutivo Lacerda e em defesa da educação única e pública, um nome se destacava: Florestan Fernandes. Numa campanha aberta e com abrangência nacional, Florestan identificava Lacerda como inimigo número 1 do ensino oficial. Segundo ele, o substitutivo, iniciativa de Lacerda, coroava a “imensa conspiração retrógrada contra o ensino público, nascida do estranho conluio dos proprietários de escolas privadas leigas e os mentores das escolas mantidas por iniciativa do Clero Católico” (FERNANDES, 1966, p. 346). Florestan afirmava, durante a Campanha, que a democratização do ensino só se realizaria quando fossem abolidas as barreiras que restringem o direito à educação e que convertem o ensino em

privilégio social das classes dominantes. Ele destacava também a histórica escassez de recursos financeiros destinados à educação. A campanha mobilizou os intelectuais da velha geração – chamados de pioneiros – e diversos setores sociais na defesa da escola pública e no debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LIRA, 2009). É notório que os debates acerca da LDB estiveram presentes no discurso veiculado pelos periódicos educacionais deste período, pois os impressos funcionaram como estratégia para disseminar os pensamentos pedagógicos dos dois polos nessa disputa por espaço. Segundo Cruz e Peixoto (2007, p. 263) "é no processo de produção da publicação que o grupo se constitui enquanto agente ativo, constituindo ao mesmo tempo aliados e adversários".

No ensino secundário – subcampo dessa disputa - a parceria entre o Brasil e a UNESCO foi influência decisiva para modernização desse nível de ensino através de duas frentes: O CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) e a CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário). Em 1952, assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, órgão criado em 1937 para pesquisar e divulgar informações acerca da situação educacional do país - o professor Anísio Teixeira, que passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa. Para isso, em 1955, em parceria com a UNESCO, foram criados o CBPE, com sede no Rio de Janeiro, e os Centros Regionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Seu objetivo era estabelecer centros de pesquisa como um meio de fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil. Segundo Xavier (1999), o CBPE é o exemplo da estratégia de Anísio Teixeira de abrir espaços institucionais que alocassem intelectuais dispostos a contribuir na implementação de projetos políticos demandados pelo poder público estatal.

No CBPE, Jayme Abreu dedicou-se à pesquisa e à reforma do ensino secundário brasileiro, juntamente com a equipe de Anísio Teixeira. Sobre o currículo vigente na época, Abreu caracteriza-o como tradicional, desarticulado, enfadonho e dividido em disciplinas estanques; ele sintetiza a ideia de uma escola efetivamente democrática como sendo aquela que auxiliaria as novas gerações a aplicar, com eficiência, suas potencialidades mentais e morais (CLARINO e DALLABRIDA, 2014). É certo que Jayme Abreu respirava a atmosfera de renovações educacionais dos pensadores do CBPE e que as publicações desse órgão expressavam o ideário de construção de um novo ensino secundário, influenciando o professorado a movimentar-se em favor da modernização educacional e em favor da democratização desse nível de ensino, uma vez que a seleção cultural, que caracterizava o secundário, era destinada às elites, cujo destino era comandar o país.

Como estratégia para disputa no campo, os renovadores também utilizaram periódicos para divulgar as pesquisas e para criar uma consciência educacional comum em torno de um sistema público de educação, de controle do Estado. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) tinha a proposta de auxiliar na formação de uma “mentalidade” pública educacional mais esclarecida e crítica, um meio de os professores exporem e debaterem as ideias de renovação pedagógica que circulavam no país (ROSA, 2014, P. 24). Segundo a autora, a RBEP funcionou na disseminação das investigações sobre a educação feitas pelo INEP, do pensamento pedagógico internacional e dos estudos sobre a organização do ensino nos estados brasileiros. Havia também o periódico *Educação e Ciências Sociais*, boletim publicado pelo CBPE, cuja proposta era divulgar os resultados das pesquisas em desenvolvimento pelo órgão na área de ciências sociais e da educação (ROSA, 2014). As obras dos renovadores da educação tiveram inegável importância no campo educacional no Brasil. Conforme Carvalho (2003, p. 339), “esses intelectuais foram capazes de não somente fixar orientações doutrinárias no campo da pedagogia, como também de difundir, largamente, interpretações sobre a história educacional brasileira”. Assim, o recurso do impresso foi uma forma de expor e fazer circular os modelos pedagógicos que se queria implantar.

Os discursos da Escola Nova circularam como modelos pedagógicos em diferentes espaços - nesses periódicos, por exemplo - e através de diferentes agentes, fazendo surgir práticas locais a partir da mobilização desses discursos. Marta Carvalho (2003), ao pensar as concepções pedagógicas que presidem a produção e a distribuição de um impresso, acrescenta que a pedagogia nova utilizava o impresso para fornecer informações que fundamentassem a sua prática, como leque de alternativas e repertório de conhecimentos especializados do professorado. O rastreamento dos modelos culturais inscritos nas práticas de representação de modelos pedagógicos é bastante pertinente nos novos estudos educacionais brasileiros.

Carvalho (2001) esclarece que os impressos dirigidos aos professores pela chamada pedagogia escolanovista não forneciam mais roteiros de lições ou cânones para serem copiados. Eles ofereciam fundamentos para subsidiar a prática docente com um repertório de saberes autorizados. Segundo ela, as coleções pedagógicas da Escola Nova tinham a intenção de constituir uma cultura pedagógica que servisse de fundamento e de critério para o exercício da prática docente, por meio de um repertório de informações e de referenciais críticos para o professor, orientando-lhe a leitura, isto é, suscitando novos hábitos de leitura no professorado, prescrevendo modos de ler e de utilizar o lido. A própria composição dessas coleções é um exemplo disso, pois a seleção do material publicado é reforçada por dispositivos de modelização

da leitura acionados em prefácios, introduções e resenhas de livros que compõem as coleções. A autora explica que a pedagogia como “arte de ensinar” foi sendo gradativamente substituída por uma pedagogia científica (CARVALHO, 2001, p. 155).

Na década de 1950, impulsionadas pela circulação dessas ideias pedagógicas, nesse clima de renovação do ensino e da crença salvífica na educação, surgiram as classes experimentais secundárias. Essas classes “constituíram-se como experiências de ensino onde (sic) deveriam ser colocadas em prática as inovações pedagógicas pretendidas para o ensino secundário brasileiro” (VIEIRA, 2014, p. 8). A atuação de Anísio Teixeira e Jayme Abreu tornou-se peça chave para efetuar as pretendidas inovações no ensino secundário brasileiro nas décadas de 1950 e 1960 (VIEIRA, 2014). Segundo Vieira (2014), as classes experimentais estiveram ligadas à atuação de Anísio Teixeira e tinham como objetivo educar o estudante de forma integral, desenvolvendo suas aptidões intelectuais e práticas para atuar na sociedade. Esse movimento tentou forjar uma cultura de escola renovada, que levaria em conta a diversidade dos indivíduos, criando situações educativas que desenvolvessem as potencialidades dos estudantes.

A implementação das classes experimentais era uma tentativa de modificar o quadro em que se encontrava o ensino secundário brasileiro, mas os problemas eram ainda maiores. O aumento do número dos bancos escolares nesse nível não se fez acompanhar da equivalente expansão no quadro de professores habilitados. As faculdades de filosofia, que poderiam formar esses docentes, ainda eram recentes no Brasil. Segundo Jayme Abreu (1955, p. 72), a expansão acelerada fizera com que se organizasse um magistério de emergência, “aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma”, eram médicos ensinando biologia, advogados ensinando português e assim por diante.

Os cursos de caráter obrigatório a todo docente do ensino secundário, como pretendia a reforma Francisco Campos, eram insuficientes. O número de faculdades de Filosofia, onde se realizavam esses cursos, era inferior à demanda. Além disso, o fato de as faculdades de filosofia estarem localizadas nas capitais e nas grandes cidades das regiões mais desenvolvidas impedia a frequência dos professores das outras regiões. Pinto (2000) também chama a atenção para o fato de que poucos diplomados pelas faculdades de filosofia exerciam a docência no ensino secundário, o que denota o desinteresse dos licenciados pelo exercício do magistério. Alguns licenciados encaravam esses cursos apenas como complemento da formação geral; outros se encaminhavam para o ensino superior, para a pesquisa ou para ocupações que ofereciam remuneração melhor que o magistério. Para suprir a necessidade de docentes, modernizar e

adequar o ensino secundário às novas exigências que se apresentavam à educação, Armando Hildebrand, na Diretoria do Ensino Secundário (DESe), criou um exame de suficiência que conferia ao candidato aprovado o direito de lecionar nas regiões onde não houvesse faculdades de filosofia. Além disso, Hildebrand tinha como metas a descentralização administrativa- que seria executada por inspetorias regionais -, a renovação dos métodos didáticos, o aperfeiçoamento de todos os envolvidos na educação secundária, e a criação de uma campanha – a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário- CADES (PINTO, 2000).

Como estratégia para acelerar a modernização da educação no país, o modelo campanhista⁶ foi utilizado para, em caráter de urgência, melhorar a situação em que se encontrava a educação. Assim, o presidente Getúlio Vargas criou, através do Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, a CADES, com o objetivo de elevar o nível do secundário, bem como difundi-lo (PINTO, 2000). De acordo com Lauro de Oliveira Lima (*apud* PINTO, 2000, p. 10),

milhares de professores, mais de 20 mil, exerciam o magistério sem nenhuma habilitação legal, ponto que pareceu à CADES mais urgente foi ajudar a estes professores a obterem seus registros e, por meio disto, tentar prepará-los, tecnicamente, para o exercício do magistério.

Em meio a um frenesi nacional pela abertura de escolas secundárias, a instauração da CADES foi um divisor de águas no ensino secundário, principalmente por regularizar a profissão docente através de cursos de preparação para o exame de suficiência, necessário para obtenção do registro de professor e ingresso na carreira do magistério secundário.

Segundo Pinto (2000), já em 1954 se realizaram os primeiros cursos de orientação para professores inscritos em exame de suficiência. Esses cursos destinaram-se a professores de Português, Inglês, Matemática, Ciências naturais do 1º ciclo (ginásio) e aconteceram em Recife, Salvador, Nova Friburgo, Porto Alegre, Curitiba e Belo Horizonte. Em janeiro de 1955, um curso com o mesmo objetivo foi realizado em Juiz de Fora para as disciplinas: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, História Geral e do Brasil e Desenho. Paralelamente, a CADES promoveu cursos de orientação e de aperfeiçoamento para professores já portadores de registro: em nova Friburgo, para as disciplinas Português, Inglês, Francês e Matemática; de Física no

⁶De acordo com Xavier (1999, p. 84), o governo lançou campanhas extraordinárias em educação: a CALDEME - Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino que tinha por objetivo estabelecer as bases para a formulação de guias para os professores secundários nas disciplinas estabelecidas pelos programas de ensino de grau médio ou secundário- e a CILEME - Campanha de levantamentos e inquéritos para o ensino médio e elementar que pretendia levantar e interpretar dados sobre as deficiências educacionais do país, subsidiando o MEC. São desse mesmo momento histórico a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, a Campanha de aperfeiçoamento e expansão do ensino comercial – CAEC- e a Campanha de Aperfeiçoamento e difusão do Ensino Superior – CAPES (DALLABRIDA, 2014).

Instituto Tecnológico da Aeronáutica em São José dos Campos; e de Química no Instituto Nacional de Tecnologia do Ministério do Trabalho, no Distrito Federal.

Em 1956, coube a Gildásio Amado, sucessor de Hildebrand, ampliar a ação da CADES estendendo a todo o ensino secundário e difundindo-a por todas as regiões do país. Além de ampliar a oferta para os cursos de orientação para o exame de suficiência, Amado criou as missões pedagógicas, para atingir as regiões mais longínquas do país. Equipes volantes, definidas pela Direção do Ensino Secundário, foram treinadas para levar assistência pedagógica e orientação administrativa a essas regiões. Segundo Pinto (2000), as missões pedagógicas foram inauguradas em 1959, em Minas Gerais e no Espírito Santo. Para divulgar suas ações e experiências didáticas nesses cursos, a CADES criou um periódico: a revista *Escola Secundária*.

A CADES iniciou a publicação da revista a partir de 1957, a fim de prestar assistência técnica aos professores e dirigentes das escolas de ensino secundário e a fim de divulgar as atividades desenvolvidas pela campanha. Essa revista diferenciava-se desses outros periódicos por seu caráter didático-pedagógico, uma tentativa de auxiliar – ou modular – o fazer do professor na sala de aula. O título *Escola Secundária* delimita já de antemão o tema e a atuação do impresso. Traz também o nome da CADES na capa, já anuncia a natureza da sua intervenção e suas pretensões editoriais para este nível de ensino. A contracapa apresenta as informações quanto à periodicidade e ao lugar de onde enuncia, fazendo referência à CADES, à Diretoria do Ensino Secundário e ao Ministério da Educação e Cultura, além dos nomes do grupo editorial. Apresenta também informações quanto à matéria veiculada nas páginas da revista e o endereço.

Tiragem e a forma de distribuição, se articuladas às indagações sobre as marcas da presença dos interesses, valores e perspectivas do grupo dos renovadores na configuração do projeto editorial, fornecem pistas sobre o diálogo constante com o universo social e com o campo de forças constituído. Os espaços de distribuição e de circulação permitem problematizar os ambientes e usos sociais do periódico. No nosso caso, o periódico teve uma tiragem inicial de 7.000 exemplares, mais tarde, em 1959, houve um aumento para 10.000 exemplares, atingindo uma grande parcela dos professores já num primeiro momento (FONSECA, 2003). Segundo Fonseca (2003), a revista tinha distribuição gratuita para quem frequentasse o curso da CADES, o que significava em média 4.000 professores leigos somente nos meses de janeiro e fevereiro, principalmente nas regiões onde não houvesse faculdades de filosofia, capazes de atender às demandas do ensino secundário.

O objetivo maior da revista era elevar a qualidade do ensino secundário, através da divulgação de novas práticas pedagógicas. Nas palavras de Gildásio Amado (1957, p. 8), diretor do ensino secundário na época, a revista *Escola Secundária* destina-se a:

prestar informações, esclarecimentos, sugestões e assistência técnica a esses 40.000 professores secundários que, espalhados por todos os quadrantes do nosso território, trabalham na árdua sementeira da educação e da cultura nacional. Visa também a servir de veículo de intercâmbio entre o professorado brasileiro, na troca de ideias, sugestões e experiências, favorecendo a formação de uma nova mentalidade, mais progressista, mais propícia à observação objetiva, à experimentação renovadora e à revisão crítica dos postulados, finalidades, currículos e métodos em que se baseia toda a atuação educativa de nosso magistério.

Nos dezoito números publicados, as áreas e os temas abordados versam sobre: didática geral, orientação educacional, língua vernácula, latim, línguas estrangeiras, matemática, ciências naturais, história do Brasil, geografia, trabalhos manuais e economia doméstica, desenho, física, química, filosofia, consultório didático e educandários nacionais. Segundo Rosa (2014), os artigos acerca das diferentes áreas do saber eram noticiários de cursos e encontros, sobre a aplicabilidade de técnicas e métodos de ensino, planejamento do conteúdo, materiais didáticos, avaliação da aprendizagem, todos voltados para essas áreas. Para Rosa e Dallabrida (2016), a revista procurava divulgar as pesquisas educacionais para formar uma nova mentalidade docente, mais problematizadora e crítica das legislações vigentes, formando assim uma nova identidade docente sintonizada com as ideias da Escola Nova. Visando moldar docentes comprometidos com a renovação pedagógica, a seção *Educandários Nacionais* sempre trazia relatos de experiências renovadoras.

Os posicionamentos explicitados na abertura dos números e na editoria demonstram a posição do grupo dos renovadores, no que se refere aos debates que ocorriam à época na defesa de maior autonomia das escolas, do ensino mais prático, das orientações educacionais e das inspetorias e do ensino e da escola única. No primeiro número da revista *Escola Secundária*, por exemplo, Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário, faz menção ao dualismo que imperava no secundário brasileiro, confirmando o posicionamento da revista frente ao campo educacional, corroborando a defesa de um ensino secundário único e democrático:

A educação secundária tende a generalizar-se a todos os adolescentes e já não tem a simples função preparatória para estudos superiores. Suas mais amplas finalidades de formação para a vida, de desenvolvimento do indivíduo de acordo com as suas aptidões, para que melhor se integre futuramente nas atividades e ocupações sociais, agravam as responsabilidades que pesam sobre os dirigentes de escola e sobre os professores, deles exigindo larga e sólida formação pedagógica. (AMADO, 1957, apresentação, p. 3).

A necessidade de renovação da educação secundária é mote corriqueiro nas páginas da revista e, para isso, o grupo editorial apresenta o periódico como o formador de uma nova mentalidade, mais progressista, incentivando as boas iniciativas, apresentando sugestões, descrevendo planos

e experiências, fornecendo esclarecimentos e orientação técnica. O periódico, portanto, tinha a missão de atrair os professores para o seu lado do campo.

A revista era composta pelos editoriais, conferências, palestras e artigos em defesa da escola secundária, escritos principalmente pelos representantes do MEC, Gildásio Amado, J. C. Mello e Souza e Luiz Alves de Mattos. O redator-chefe era Luiz Alves de Mattos que, segundo Marise Carvalho (2000), fez seus estudos superiores em filosofia e teologia na Ordem de São Bento, no Rio de Janeiro, que o proporcionou uma viagem de estudos de seis anos nos Estados Unidos, onde obtém o título de Mestre em Educação. Lá, Mattos se fascinou com a ciência moderna o método científico, com a experimentação e com a moderna técnica de ensino, influenciada pelo pensamento de John Dewey. Mattos retornou dos Estados Unidos em 1932, ano de lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ele não foi um dos signatários do manifesto de 1932, mas, embora religioso católico, seu pensamento não o distanciava dos Pioneiros (CARVALHO, 2000, p. 05). Mattos permaneceu na Ordem dos Beneditinos até 1939, quando teve seu pedido para sair da Ordem aprovado pelo Papa. Depois disso, dedicou sua vida à atividade educacional, como professor titular de didática geral e especial na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil – UB, hoje UFRJ. Depois, na década de 1950, Mattos tornou-se idealizador e organizador de várias instituições de ensino, entre elas o colégio de aplicação da UB, a Fundação Getúlio Vargas – FGV/RJ -, inclusive organizou e supervisionou o Colégio Nova Friburgo da FGV, e participou da equipe que idealizou o Instituto de Assuntos Avançados em Educação, do qual foi diretor. No seu percurso na educação, teve sempre a didática experimental como mote, o que se evidencia nas escolhas dos artigos da revista Escola Secundária.

Além daquelas seções, aparecem na revista outras duas: a Didática Geral e a Orientação educacional, destinadas não só aos professores, mas também aos pais e diretores, pois trazem discussões de interesse geral. Além delas, o periódico apresenta outro bloco, composto e separado por disciplinas-saber, que oferecia exemplos de planejamentos, avaliações e trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Segundo Fonseca (2003), esse bloco apresenta um distanciamento entre o que é proposto nas seções de didática geral e de orientação educacional e os escritos pelos professores, sobretudo aqueles que não eram ligados à CADES. As primeiras encaminham seus escritos para as ideias da Escola Nova, enquanto que alguns professores que compunham o bloco das disciplinas-saber apontam ideias díspares. Esse distanciamento é indício da presença e colaboradores alheios àquela posição no campo - havia dois tipos de

colaboradores: os que estavam ligados ao MEC ou à CADES e aqueles que eventualmente enviavam as suas contribuições.

Além disso, nos espaços ociosos entre um artigo e outro, aparecem citações de autores diversos. Essas citações parecem ser escolhidas “a dedo”, pelo menos no que se refere ao ensino da língua vernácula, pois apresentam um posicionamento muito próximo dos já explicitados. A atmosfera de transformações culturais e educacionais e a defesa da renovação do ensino do ensino da língua portuguesa estão explícitas em citações de Sêneca; de Alceu de Amoroso Lima⁷- integrante do grupo católico-; de Francisco da Silveira Bueno – gramático brasileiro- e do redator-chefe da Escola Secundária, Luiz Alves de Mattos. Outras citações, de Machado de Assis e de Olavo Bilac, defendiam a visão da língua portuguesa e da literatura como símbolos nacionais. Havia ainda aquelas que abordavam o trato com o adolescente e a riqueza da formação integral do cidadão.

O primeiro exemplar foi lançado em junho de 1957, sendo que suas publicações eram trimestrais, em conjunto com a Diretoria do Ensino Secundário e o MEC. A revista apresentou poucas alterações no seu formato durante todo o tempo de sua circulação. A composição do projeto gráfico/editorial das publicações da revista permite-nos inferir as seguintes observações: as capas e primeiras páginas são dotadas de poucos incentivos gráficos; não existem imagens e há economia das palavras, além de apresentar cores claras. Um projeto mais sóbrio, sem o apelo às imagens pode ter sido utilizado para apontar a seriedade no tratamento do tema. As longas edições constituídas por densos textos consecutivos testemunhariam o caráter intelectual da equipe de editores, o que viria a corroborar a seriedade com que o tema foi abordado.

⁷ Sob o pseudônimo de Tristão de Athayde.

Figura 1- Capa da revista Escola Secundária, número 1, mar/1957



A figura 1 traz a imagem da capa do primeiro número da revista, sendo que o *layout* permaneceu o mesmo até o último número, diferenciando-se cada número pela cor da capa, em cores vivas e vibrantes. Todos os números eram extensos, com mais de 100 e menos de 135 páginas.

Figura 2 – Capa da revista Escola Secundária, número 18, set 1963.



O último número, a edição 18, foi preparada em 1963 e publicada extemporaneamente, conforme explica a apresentação dessa edição (APRESENTAÇÃO, n° 18, 1963, p. 6)

a revista número 18 da Escola Secundária, preparada em 1963, mas somente agora publicada. Está em projeto outro plano de publicação periódica que substituirá da Revista Escola Secundária, dedicando-se cada número a determinada área de ensino de segundo grau ou problema geral da educação.

O número 18 da revista, apesar de ser publicado mais tarde, é datada de 1963. Não há mais informações sobre a data real de publicação. A aparência da capa desse número não foge ao formato tradicional, conforme a figura 2. Assim, essa edição marcou o término da coleção.

Segundo Pietri (2010), foi no período da publicação da revista, meados do século XX, que começou a ocorrer uma real modificação no ensino da língua vernácula. Soares (2004b) também aponta que as transformações das condições sociais e culturais do país, sobretudo no que diz ao respeito ao acesso à escola, exigiram uma reformulação da função e dos objetivos da instituição escolar: os alunos já não eram apenas os filhos da burguesia; o recrutamento de professores se tornou mais amplo e menos seletivo. Essas transformações sociais exigiram repensar os objetivos da escola o que acarretou, entre outras coisas, mudanças nas disciplinas-saber (SOARES, 2004b), pois exigiram outro tipo de ensino⁸.

Para elucidar o processo de constituição da disciplina de Língua Portuguesa no ensino secundário é preciso olhar para essa atmosfera de mudanças socioculturais e de renovação educacional e perguntar: o que pensavam os professores sobre o ensino da língua vernácula naquele tempo? Que sinais de renovação técnico-pedagógica aparecem nos artigos dos professores? Quais ideias pedagógicas sobre o ensino do vernáculo foram postas em circulação com as edições da revista? Essas questões são de fundamental importância, uma vez que as mudanças produzidas naquele momento histórico reverberaram na cultura da disciplina Língua Portuguesa até os dias de hoje.

Tendo como norte esse panorama, a presente pesquisa tem por objetivo geral identificar as propostas de renovação do ensino da língua vernácula e as permanências, nas 18 edições da revista Escola Secundária. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: perceber as ideias escolanovistas que são representadas pelos autores como modelos pedagógicos que a revista pôs em circulação e entrecruzar a biografia dos autores, procurando indícios da constituição desse campo no impresso em questão e levando em consideração que

⁸ Essas condições exigiram também a modificação dos manuais didáticos. Já não remetiam ao professor a tarefa de criar exercícios e propor questões. Soares (2004b, p. 167) afirma que essa era uma estratégia para facilitar o desempenho da função docente, uma vez que as precárias condições de trabalho, a depreciação da função e o despreparo dos professores transferem essa responsabilidade aos autores dos manuais didáticos. Foram incluídos exercícios de vocabulário, interpretação, redação e gramática, facilitando a vida do professor.

as práticas escolares se encontram historicamente marcadas por movimentos de permanências, rupturas, deslocamentos, tensões e escolhas curriculares.

Para atingir esses objetivos, é preciso, inicialmente, explicar que o conceito de “Disciplina” é aqui utilizado como “disciplina- saber”, utilizado por Dallabrida (2001, p. 34), isto é, unidade ou compartimento no qual se dividem os saberes ou como se fracionam e se articulam os saberes. Hoje, naturalizou-se o termo “disciplina” como sinônimo de “matéria” ou “conteúdos” de ensino; disciplina é tudo aquilo que se ensina. No entanto, a história do termo “disciplina” nessa acepção mostra que ele só apareceu nos primeiros decênios do século XX, até então o termo não designava nada mais do que “a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso” (CHERVEL, 1990, p.178). Segundo Chervel (1990, p.179), o aparecimento da nova acepção de “disciplina” se manifestou a partir de correntes de pensamento pedagógico em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino que aparecem na segunda metade do século XIX, preenchendo uma lacuna lexicológica.

Ao estudar a história das disciplinas escolares, Chervel (1990, p. 180) concebe que uma ‘disciplina’ é “em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento, da arte”. Segundo Chervel (1990, p. 64), o uso do termo “faz par com o verbo disciplinar, e se propaga primeiro como um sinônimo de ginástica intelectual [...] Logo após a I Guerra Mundial, enfim o termo ‘disciplina’ vai perder a força que o caracterizava até então”. Torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências do espírito. Nas palavras de Chervel (1990): antes inculcava-se; a finalidade do ensino desde então é disciplinar a inteligência das crianças.

Veiga-Neto (2008) problematiza a constituição das disciplinas-saber como forma de transposição do controle da disciplina-corpo para o controle das práticas e dos saberes escolares. Segundo esse pensamento, as disciplinas-saber tomam para si a lógica da disciplina corpo e estabelecem interdições e permissões, delimitando o que pode ser dito ou pensado e feito. Assim sendo, a conexão entre esses dois eixos se dá através da naturalização dos “muros” a que se está submetido, um código de permissões e interdições, funcionando como estrutura ou matriz de fundo (VEIGA-NETO, 1996, p. 246).

A organização do currículo em cada disciplina-saber tem, segundo Veiga-Neto (2008), quatro elementos constitutivos: o planejamento dos objetivos; a seleção de conteúdos; a colocação desses conteúdos em ação na escola e a avaliação. As disciplinas-saber funcionam,

então, como formações institucionalizadas que organizam o que Veiga-Neto chamou de “esquemas de inteligibilidade”, que permitem enquadramentos automáticos da percepção, observação e ação (1996, p. 296). A organização curricular das disciplinas-saber funcionariam, então, como dispositivos de disciplinaridade e mecanismos de subjetivação.

A disciplina de português foi se modificando no decorrer do tempo como resultado de prescrições e normatizações, mas também como resultado das práticas dos professores no ensino da língua nacional. Entre permanências e inovações, a seleção dos conteúdos a ensinar, a metodologia utilizada e os objetivos foram constituindo uma cultura em torno do ensino da língua portuguesa que chega à contemporaneidade. É preciso então buscar indícios dessas práticas para compreender, em alguma medida, a cultura dessa disciplina na atualidade.

Por isso, as questões aqui levantadas tomam como base os aportes oferecidos pelos estudos da história das disciplinas escolares. Segundo Chervel (1990), a escola não é um simples espaço de transmissão de saberes, ela é um espaço de produção de sua própria cultura. A partir disso, ele atribui um papel importante à história das disciplinas escolares⁹:

Se se pode atribuir um papel “estruturante à função educativa da escola na história do ensino”, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar e, portanto, classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais de uma sociedade (CHERVEL, 1990, p. 184).

Inventariar as maneiras diferenciadas de ensino é conhecer as práticas dos atores que participaram da produção de determinada cultura. É nessa perspectiva que hoje está presente em muitas pautas de investigação esse objeto histórico de investigação: a atenção se volta para o cotidiano da escola, desloca-se do seu eixo externo, ou seja, dos modelos pedagógicos regulamentares, preceituais e normativos para as práticas diferenciadas de representação desses modelos que são evidenciados na constituição do currículo de cada disciplina-saber e nas práticas dos professores no interior da sala de aula.

Apesar da sua importância, a produção científica acerca da história do ensino da língua vernácula, em sua maioria, é voltada para análises de situações de ensino-aprendizagem de caráter sincrônico (LIMA e BERTOLETTI, 2013). No entanto, é evidente que o que caracteriza o fazer pedagógico atual advém de processos históricos e, nesse caso, uma abordagem histórica contribui para a compreensão da educação do presente. Bertolotti (2011, p. 61-2) adverte que:

É importante frisar que a abordagem de fundo histórico não visa ao julgamento de valor, nem à assunção do ponto de vista defendido pelos sujeitos envolvidos, nem à exorcização do passado. Seu objetivo é compreender – para explicar – fatos e fenômenos.

⁹ Sobre a História das disciplinas escolares no Brasil ver Oliveira e Ranzi (2003).

Os estudos diacrônicos que têm o ensino da língua portuguesa como objeto de estudo foram mais profícuos no início deste século. Há, portanto, um terreno favorável e promissor para o desenvolvimento de estudos, aos quais se juntará esta pesquisa, que intencionam preencher lacunas acerca da prática pedagógica na transmissão dos saberes escolares na disciplina Língua Portuguesa.

Dentre os trabalhos sobre o tema, há duas teses de doutorado – Razzini (2000) e Pietri (2003)- e alguns artigos: “A fabricação da disciplina escolar Português” (BUNZEN, 2011); “História da disciplina escolar de Língua Portuguesa (XIX-XXI): Tensões, desafios e perspectivas” (BUNZEN, 2015); “Português na Escola: História de uma disciplina curricular” (SOARES, 2004b); “Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa” (PIETRI, 2010), que trouxeram elementos importantes para a análise proposta nesta tese, além de motivar outros questionamentos e reforçar a relevância do tema que se propõe.

Sob a égide dos estudos sobre as disciplinas escolares, Clécio dos Santos Bunzen Junior (2015) apresenta uma interpretação sobre o surgimento da disciplina no ensino secundário brasileiro, abordando os aspectos dos processos de gramaticalização e de escolarização da língua materna. Magda Soares (2004b), apesar de seus estudos não se centrarem na constituição da disciplina de Língua Portuguesa, escreveu sobre a história do português na Escola. No artigo, a autora discute o ensino de língua portuguesa na escola por meio de uma investigação histórica e as influências exercidas pela tradição do ensino do latim na gramaticalização do ensino do português. Esses trabalhos assumem uma perspectiva histórica e esclarecem que as práticas escolares estão historicamente marcadas pelas políticas públicas, pela cultura e pela sociedade de cada época e ainda que são legitimadas nos livros escolares e nos documentos oficiais.

Marcia de Paula Gregório Razzini (2000) escreveu sua tese de doutoramento intitulada: *O espelho da Nação: A antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Para entender a *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos Laet (1895-1969), usada por mais de setenta anos no ensino da literatura no ensino secundário, a autora faz um histórico do ensino do vernáculo e da literatura no Brasil, tomando como referência o programa do Colégio Pedro II e a legislação. A autora explana acerca do caráter propedêutico no ensino secundário brasileiro, desde o século XIX, responsável inclusive pela emergência da disciplina Língua Portuguesa. Apesar de não ser o ponto central da tese, a explanação do processo de constituição da disciplina de língua portuguesa que a autora explicita foi de grande valia para entender o momento histórico desta pesquisa.

Em 2003, Émerson de Pietri (2003) defendeu sua tese: *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. A argumentação acerca do discurso de mudança é amparada na divulgação científica dos estudos linguísticos em andamento durante o século XX, o que, segundo Pietri, influenciou as transformações no ensino do vernáculo. O foco da tese de Pietri está no início da década de 1980, visto como uma época de reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas, reformulações curriculares e que dá origem ao discurso de mudança. Além disso, Pietri (2003) aborda as transformações sociais que modificaram a realidade escolar, como a entrada das camadas populares nos bancos escolares e no quadro docente, na década de 1950, o que ajudou a pensar o período histórico desta pesquisa.

Segundo Ramos, “Conhecer o passado de modo crítico significa, antes de tudo, viver o tempo presente como mudança, como algo que não era, que está sendo e que pode ser diferente” (2008, p. 190), pois o presente tem um interesse vivo pelo passado: quer se compreender como continuidade e diferença em relação a ele (De DECCA, 2006). Assim, a análise proposta por esta pesquisa leva em conta que “as exclusões e submissões do passado devem ser relidas no intuito de tentar mudar a mentalidade de mulheres e homens, para que possamos engendrar práticas contemporâneas mais democráticas e pluralistas” (DALLABRIDA, 2001, p. 32). Essa necessidade de ter o olhar crítico a respeito das coisas do presente pressupõe a necessidade de indagar sobre o passado e reformula a relação do homem com o ontem e com aquilo que deseja deixar para o futuro.

A Nova História Cultural mudou a perspectiva sobre o uso dos impressos como objeto de investigação. O positivismo almejado pela história não permitia o manejo dos impressos como fonte de pesquisa porque não correspondiam a fontes fidedignas. Conforme Cruz e Peixoto (2007), a perspectiva de que todo documento, inclusive os impressos, é também monumento reconheceu na subjetividade e na intencionalidade presentes nos impressos a importância de fazê-los objetos de pesquisa. A preocupação da nova história cultural de localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas abriram espaço também para a investigação acerca dos diferentes agentes sociais envolvidos na produção do impresso, assim como suas motivações explícitas ou implícitas e as diferentes linguagens e suportes que se fazem expressar nos impressos.

É preciso pensá-los, segundo Cruz e Peixoto (2007), mais como um ingrediente do processo do que como registro dos acontecimentos, articulando-os à conjuntura geral. Isso implica entender a imprensa como linguagem constitutiva do social, que detém historicidade e peculiaridades próprias, que devem ser tratadas como tal, desvendando as relações

imprensa/sociedade e os movimentos de constituição do social que ela propõe. É preciso então procurar conexões e vínculos com outras fontes, com os movimentos políticos e sociais da conjuntura. O cuidado de não tomar a imprensa como um espelho ou expressão de realidades passadas e presentes é primordial para a pesquisa. É preciso, portanto, tomá-la como prática constituinte da realidade social, que modela formas de pensar e agir, define papéis sociais, generaliza posições e interpretações que se pretendem compartilhadas e universais. Para Cruz e Peixoto (2007), o desafio do pesquisador centra-se na busca de uma análise que desfaça o mito de sua objetividade, fazendo emergir experiências, vozes, interpretações que deem visibilidade a outras histórias e memórias.

Sabendo disso, é impossível analisar o *corpus* desta pesquisa sem levar em conta: o momento histórico em que a revista foi criada, o objetivo da sua criação e a forma como é constituída e apresentada ao público. A pesquisa com os impressos, nessa perspectiva, os trata como objeto cultural que guarda as marcas de sua produção e de seus usos. Para além desses aspectos, deve-se também recorrer à análise linguística e semântica dos enunciados; tomá-los como práticas que descreviam, propunham, propagavam e validavam os discursos de seus organizadores, atentando para as estratégias de persuasão; para a forma como se autorrepresentavam, para os dispositivos de cooptação e para o que diz Arlette Farge (2009, p. 13):

O impresso é um texto dirigido intencionalmente ao público. É organizado para ser lido e compreendido por um grande número de pessoas; busca divulgar e criar um pensamento, modificar um estado de coisas a partir de uma história ou de uma reflexão. [...] ele existe para convencer e transformar a ordem dos conhecimentos. [...]. Disfarçado ou não, ele é carregado de intenções, sendo que a mais singela e mais evidente é a de ser lido pelos outros.

Segundo Marta Carvalho (2003), as análises dos impressos de destinação escolar, como produtos de uma estratégia editorial determinada, permitem pensar a revista como dispositivo de prescrição de modelos pedagógicos. Pode-se pôr em evidência a relação entre estratégias editoriais e modalidades de intervenção pedagógica, principalmente numa situação de reforma educacional, pois é possível explicitar a relação entre pedagogia como discurso normativo e usos do impresso e as representações sobre as relações de ensino e aprendizagem que funcionam como regras que regem o uso que a reforma faz do impresso, pondo-o em circulação (CARVALHO, 2003). Segundo Rosa (2014, p. 27) “a circulação de ideias pode ser compreendida como um movimento de expansão multifacetado via objetos culturais”. A circulação, de acordo com Carvalho (2009), é uma teia de relações multidirecionais, que fazem parte de processos sociais e culturais e que fabricam modelos de referência.

Para a análise de um periódico educacional, Ana Clara Bertoleto Nery (2011) destaca

que os impressos são representativos da produção e da circulação, bem como, da apropriação e da representação de modelos culturais por aqueles que são responsáveis pela formação de professores. O que eles escrevem sobre educação e ensino é forte indício de quais modelos estão sendo efetivamente privilegiados, tanto nos relatos das aulas, quanto nas indicações de leitura. Marta Carvalho (1998, p. 33) toma os impressos sobre educação "como dispositivos de normatização pedagógica, mas também como suporte de práticas escolares". Para Catani (1996), esses periódicos auxiliam-nos na compreensão dos "discursos intermediários" entre a fala oficial e a prática cotidiana; eles funcionavam como "instâncias de produção e divulgação dos conhecimentos no campo educacional" (CATANI e SOUZA, 2001, p. 248) e eram uma estratégia de divulgação do ideário pró-renovação educacional.

No caminho que propõem Cruz e Peixoto (2007) e Catani (1996), convém entender a revista Escola Secundária como espaço privilegiado da articulação das forças sociais que atuaram no campo educacional e que propõem um diagnóstico da educação secundária no Brasil naquele momento. Seguindo a proposta das autoras, é preciso se perguntar como a revista se constituiu como força histórica ativa, isto é, como se constituiu como sujeito, como se colocou e atuou em relação à correlação de forças no campo educacional, quem eram seus aliados ou amigos, a que grupos se contrapunha ou quais eram as forças de oposição? Em outras palavras, faz-se necessário recompor as forças do campo educacional que disputavam o controle pelo aparelho escolar naquele momento.

Esse olhar da história para o periódico nos levou a compartilhar também a perspectiva da história cultural de Roger Chartier (1990), sabendo que a revista é um tipo de suporte utilizado para tornar público o texto. Ele afirma a impossibilidade de avaliar qualquer obra independentemente da materialidade de seu suporte, pois "não existe texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor" (CHARTIER, 1990, p. 127). Segundo o autor, essa abordagem tem "por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler" (CHARTIER, 1990, p. 17).

Assim, seu conceito de *representação* é central para esta pesquisa, pois considera os textos divulgados na revista Escola Secundária como representações do passado. A perspectiva de Chartier, sobre a noção de representação, tem dupla dimensão: por um lado faz ver uma ausência (de uma coisa, de um conceito, de uma pessoa), por outro apresenta a presença de um substituto: uma imagem capaz de representar o que está ausente. A primeira supõe uma

distinção clara entre o que representa e o que é representado e a segunda se refere à apresentação pública através de algo capaz de substituí-lo adequadamente (CHARTIER, 1991). Representar é, pois, conhecer as coisas indiretamente. Na voz de Carvalho e Hansen (1996, p. 12), Chartier considera a representação como uma “reapresentação mais ou menos adequada de algo já dado, apresentado e conhecido como o real”. É importante se atentar para os procedimentos de “apresentação da representação”, o que em outras palavras significa dar atenção à moldura, ao enfeite e à decoração, quando for analisar um quadro, por exemplo, o mesmo é válido para a análise de um texto, no qual devem ser observados os dispositivos discursivos e materiais que constituem os seus elementos de enunciação. Chartier (2011, p. 23) assim argumenta:

Então, tal como a entendo, a noção de representação não está longe do real nem do social. Ela ajuda os historiadores a desfazerem-se de sua “muito pobre ideia do real”, como escreveu Foucault, colocando o centro na força das representações, sejam interiorizadas ou objetivadas. As representações possuem uma energia própria que convence o mundo, a sociedade que o passado é mesmo o que elas dizem que é.

Representação é também a construção social de uma coisa ou de uma pessoa. As representações sociais são determinadas pelos grupos, são percepções do social, discursos que produzem práticas e buscam legitimar ou justificar, para os próprios indivíduos as suas escolhas e condutas, ou seja, as representações demandam práticas que resultam na construção de um mundo social e de uma identidade (CHARTIER, 1991). Por isso, os artigos do periódico sobre o ensino do vernáculo são analisados nesta tese como representações, como presentificação do movimento renovador do campo pedagógico em meados do século XX. Parte-se da premissa de que cada um dos autores dos textos recorta e visibiliza diferentes aspectos da Escola Nova, evidenciando usos muito específicos de um movimento pedagógico multifacetado e de abrangência mundial. Assim, os artigos da Escola Secundária não só são fontes que podem auxiliar a História da Educação a encontrar vestígios da escolarização numa determinada conjuntura, pois são configurações históricas, mas também podem ser analisados ao nível material e simbólico, como representação de um ideal pedagógico, pois contêm as estratégias pensadas para a educação formal, o imaginário social e os métodos didáticos de determinada época.

Para tanto, esta pesquisa lança mão do *corpus* documental que é composto por 18 edições da revista Escola Secundária, publicada pela CADES entre 1957 e 1963 – esse período estabelece o recorte temporal deste trabalho. Uma vez que esta pesquisa se debruça sobre o ensino da língua portuguesa, são analisados os 33 artigos, de diversos autores, que versam sobre o ensino da língua vernácula e que abordam métodos e expressam visões sobre o ensino de gramática, literatura, produção textual e expressão oral e escrita dos colaboradores da revista.

Os artigos demonstram o posicionamento desses professores diante dos problemas no ensino de vernáculo e os experimentos práticos executados em sala de aula – é notório que a revista teve um quê de modelar, de fazer criar uma nova roupagem para a disciplina, de fazer circular certo modelo pedagógico.

Convém ressaltar que, dentre esses autores, alguns eram professores da CADES, outros se destacavam no campo dos estudos linguísticos, alguns lecionavam no Colégio Pedro II – colégio modelo do ensino secundário no Brasil-, e outros eram membros da Academia Brasileira de Filologia – ABRAFIL. A ABRAFIL foi uma instituição que surgiu um pouco antes desse período de efervescentes mudanças culturais. Fundada em 26 de agosto de 1944, caracterizou-se como “entidade cultural voltada para o trato dos assuntos concernentes à filologia e à linguística sob seus vários aspectos” (AZEVEDO FILHO, 2002, p. 6). A academia compôs-se de quarenta membros efetivos e vitalícios. O surgimento dessa instituição marcou a distinção dos objetivos filológicos daqueles objetivos firmados pela Academia Brasileira de Letras, também do Rio de Janeiro, fundada em 1897. Esse dado é evidenciado nas palavras de Azevedo Filho (2002, p.2), um dos membros da academia:

Bem certo é que a Academia Brasileira de Letras, por disposição estatutária, já revelava o seu interesse específico pela “cultura da língua e da literatura nacional”. Com o tempo, entretanto, a nossa Academia Brasileira de Letras passou a valorizar a inteligência nacional em sentido amplo, acolhendo em seus quadros expoentes das diferentes áreas culturais do Brasil, além de filólogos e escritores da literatura brasileira. Mas o estudo específico da língua, como tarefa e ocupação essencial do especialista, estava a reclamar a existência de uma Academia própria. E dentro desse espírito é que, há mais de meio século, funciona a entidade a que hoje temos a honra de presidir.

Os projetos iniciais da Academia, segundo Azevedo Filho (2002), voltaram-se para a sistematização da nomenclatura gramatical brasileira, mais tarde concluída e oficialmente adotada, e para a proposta de uma gramática-padrão, esta última jamais realizada.

A presente tese é composta por 5 capítulos. Na tentativa de delinear uma ordem de assunto aos 33 artigos, a divisão foi feita a partir das dimensões que a disciplina abrange, a saber: o ensino de gramática, o ensino de leitura, o ensino da literatura e o ensino da expressão oral e escrita, que, apesar de comporem um mesmo objeto, utilizam diferentes faculdades mentais e têm diferentes usos sociais. O domínio da língua falada e a da língua escrita, por exemplo, vai exigir dos falantes competências comunicativas distintas. Da mesma forma, a fruição própria da literatura não é vista na análise linguística dos aspectos gramaticais, que procura educar o olhar do falante para classificar e utilizar adequadamente as normas de uma linguagem padronizada. Essas dimensões fazem parte da organização curricular desde os

primórdios da disciplina sob os nomes de gramática, retórica e poética¹⁰, sendo que a literatura foi incorporada mais tarde à disciplina. Em muitos artigos analisados, essas dimensões aparecem em separado; alguns autores delimitam seu artigo a apenas uma delas; e em poucos casos essas dimensões se imbricam, por isso fez-se a opção por analisá-las separadamente¹¹ para construir um juízo de valor acerca desse momento histórico tão importante para a constituição dos saberes escolares sobre o português no Brasil.

Então, a tese assim se estrutura: o primeiro capítulo remonta a história dessa disciplina-saber com a intenção de explicar como a Língua Portuguesa se configurou como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro e quais foram as suas transformações ao longo do tempo; no segundo capítulo, foram analisados os artigos referentes ao ensino da gramática normativa, da gramática descritiva e nomenclatura gramatical e da verificação da aprendizagem das regras gramaticais; no terceiro capítulo, o foco recai sobre os objetivos do ensino da literatura sobre sugestões de métodos de ensino da teoria e da análise literária; no quarto capítulo, foram analisados os artigos que têm como pano de fundo a leitura e a interpretação de textos no secundário e suas técnicas de ensino; e o quinto e último capítulo traz a análise dos artigos que versam sobre a competência da expressão oral e sobre o domínio das técnicas de expressão escrita.

¹⁰ Clécio Bunzen(2015) explica que o currículo humanista da Companhia de Jesus é herdeira do sistema das artes liberais fixadas pelos antigos, composto pelas três vias do *trivium*: gramática, retórica e dialética. Do *trivium*, a gramática e a retórica mantiveram-se no programa dos Jesuítas. Mais tarde, a retórica dividiu-se em retórica e poética, como explica o primeiro capítulo da tese, em que eram abordados o ensino da expressão escrita e oral, estilística, e arte literária. Mais tarde, foi introduzida a dimensão da literatura – que era uma disciplina à parte.

¹¹ Devido a essa estrutura, um mesmo artigo pode aparecer em mais de um capítulo, conforme o tema em questão, mas houve a intenção de esgotar todos os pontos abordados pelos articulistas, o que julgo ter atingido na quase totalidade.

1. PORTUGUÊS NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO EM PERSPECTIVA DE LONGA DURAÇÃO

No presente, é inconcebível imaginar uma escola no Brasil sem a disciplina de português, isso já se naturalizou nas práticas escolares; no entanto, os estudos históricos mostram que o ensino da língua vernácula dependeu de diversos fatores para se consolidar nas práticas escolares. Houve dois momentos importantes para a constituição da disciplina: a reforma implementada por Pombal, que instituiu o português como língua oficial e a reforma de 1931, assinada pelo ministro Francisco Campos, em que o ensino da língua vernácula se tornou obrigatório em todos os anos do curso fundamental do ensino secundário.

Segundo Souza (2008), quando éramos colônia de Portugal, o ensino posterior às primeiras letras era oferecido principalmente pelos seminários e colégios jesuítas, que eram adeptos da formação humanista - herança deixada pelos colégios europeus que visavam à formação do espírito, preparando os jovens para ascenderem aos mais altos níveis do pensamento utilizando a retórica, a arte de pensar e de escrever. Todo o ensino jesuíta era fundamentado no currículo inspirado numa visão retórico-gramatical da cultura humanística- era o que determinava a *Ratio Studiorum*. O português era somente um instrumento de alfabetização, como apoio para aprender a gramática latina e a língua falada. Segundo Bunzen (2011), o português não era a língua falada no cotidiano das todas as capitânias: falava-se a língua geral que era uma evolução do tupi antigo. O autor também explica que os alunos dos colégios jesuítas liam textos clássicos em latim e grego, que se exigia que o professor falasse sempre em latim e que os exercícios escolares tinham de ser feitos na língua do Lácio, representante oficial da classe dominante e do clero (BUNZEN, 2011).

1.1 A constituição do português como língua nacional e como saber escolar

Segundo Soares (2004b), coube ao Marquês de Pombal reformar os estudos em Portugal e em suas colônias, foi quando se tornou obrigatório o uso da língua portuguesa como língua oficial- em 1759. As medidas impostas por ele contribuíram significativamente para a institucionalização do português como língua nacional no Brasil e como saber escolar (SOARES, 2004b), uma vez que tinha a intenção política de ensinar a língua da metrópole para preservá-la e passá-la aos povos dominados. Para isso precisava impedir a prática pedagógica

jesuítica de utilizar a língua geral de base tupi para catequizar os índios brasileiros (BUNZEN, 2011).

Se a instrução pública tem um papel central na construção de um Estado progressista que se utiliza da língua ensinada na escola como forma de construir uma identidade nacional e metadiscursos sobre a língua nacional-oficial, o processo de gramaticalização associado à noção de progresso e nacionalidade será um aspecto central para fabricação de uma disciplina escolar que se volte para o vernáculo (BUNZEN, 2011, p. 892).

Soares (2004b) explica que o ensino do vernáculo seguiu a tradição do ensino do latim e o sistema escolar iniciou um processo em que ler e escrever em português, assim como aprender a gramática da Língua Portuguesa, passaram a ser componentes curriculares.

Conforme Soares (2004b), com a reforma instituída por Pombal e sua política antijesuítica, as instituições da Companhia de Jesus foram suprimidas e, apesar do fechamento dessas escolas, pouco foi feito para substituí-las e para criar um sistema de ensino secundário no Brasil. Esse ato radical de Pombal desmantelou o sistema colonial de ensino dos jesuítas, mas, segundo Piletti (1987), a tradição de ensino jesuítico, que tinha como conteúdos predominantes o ensino pautado nas humanidades, manteve-se nas poucas aulas-régias – a opção em ensino secundário que se desenhou depois do fechamento-, uma vez que os professores que lá ensinavam haviam sido formados na tradição pedagógica jesuítica. Conforme Romanelli (1978), o contingente de professores recrutados para as chamadas aulas-régias foi formado nos seminários da Companhia de Jesus e foi o natural continuador de sua ação pedagógica. Para a autora, embora parcelado, fragmentário e rebaixado de nível, o ensino das aulas-régias orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, pautados na autoridade e na disciplina, concretizado nas varas de marmelo e na palmatória, tendendo a abafar a iniciativa e a força criadora individual. Essas aulas-régias de latim, grego, retórica e filosofia passaram a funcionar como aulas avulsas. Conforme Piletti (1987), cada uma constituía uma unidade de ensino, com um professor único, era autônoma e isolada, não se articulava com outras aulas e nem pertencia a nenhuma escola, não havia currículo e nem uma duração prefixada.

Romanelli (1978) explica que, no século XIX no Brasil, surgiu uma camada social intermediária, mais complexa do que a predominante no período colonial. Essa classe, acentuada pela riqueza da mineração, fez-se cada vez mais visível na zona urbana, onde se radicou, através de sua atuação política. “Foi nessa camada intermediária que se recrutavam indivíduos ligados ao jornalismo, às letras e principalmente à política” (ROMANELLI, 1978, p. 37). Assim, no período que se seguiu à independência política, a parte da população que procurava a escola não era apenas a oligárquico-rural, mas essa pequena classe intermediária

que desde cedo percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Bunzen (2011, p. 893) explica que, como política linguística pós-independência, o parlamento determinou que o ensino da língua deveria se dar através da gramática da “língua nacional” – essa denominação procurava descaracterizar o antigo colonizador -, então, a língua nacional passou a ser necessária para a formação dos setores burocráticos e intelectuais da nova nação. Segundo Razzini (2000), o ensino do vernáculo continuou dependente do ensino do latim durante quase todo o século XIX, o vernáculo era analisado nas disciplinas de Gramática Geral e/ou Gramática Filosófica sempre em comparação com o latim – somente em 1838 que a língua nacional passou a ser objeto de ensino principal nas aulas de gramática nacional. Portanto, exorta Bunzen (2011), a gramática foi um vetor fundamental para a institucionalização do vernáculo como disciplina escolar.

A partir da década de 1830, começaram a aparecer os primeiros liceus provinciais, que se constituíram mais pelo ajuntamento das aulas-régias do que como um sistema de ensino. Esses liceus preocupavam-se em oferecer aos alunos disciplinas exigidas para o ingresso nos cursos superiores (PILETTI, 1987) – somente a partir de 1871 é que foi implementado o exame de português. A falta de recursos impediu a criação de uma rede organizada de escolas. Para Romanelli (1978), o resultado disso foi que o ensino secundário acabou ficando nas mãos da iniciativa privada. O fato de a maioria dos colégios secundários estarem nas mãos de escolas particulares intensificou o caráter classista e acadêmico de ensino, pois apenas as famílias ricas podiam pagar a educação de seus filhos. No decorrer do século XIX, sob a pressão da classe dominante, tanto os liceus provinciais e esses colégios particulares tornaram-se meros cursos preparatórios para o ensino superior.

Em 1837, o governo regencial criou o Colégio Pedro II, cujos primeiros planos de estudos incluíam e enfatizavam a cultura clássica humanista, seguindo a tradição dos sistemas pedagógicos da época. A disciplina Língua Portuguesa surge nesse momento, quando foi incluída no currículo do colégio Pedro II, sob o nome de Retórica e Poética. No ano seguinte, a gramática nacional é mencionada no regulamento do colégio. Porém, o marco inicial do ensino oficial de português como disciplina é considerado a partir o decreto imperial de 1871, quando é criado o cargo de “professor de português” (SOARES, 2004b, p. 165). Nessa época ainda não existiam instâncias de formação do professor de português, que era quase sempre um estudioso da língua e de sua literatura. As faculdades de filosofia, que tinham esse objetivo, surgiram apenas nos anos 1930.

Os poucos cursos superiores existentes no país exigiam “certidões de aprovação” que eram conferidas por professores autorizados pelo governo que ministravam as aulas avulsas de uma ou mais disciplinas (RAZZINI, 2000, p. 25) - o que estaria na origem da educação essencialmente propedêutica que caracterizou fortemente o ensino secundário no Brasil. Segundo Razzini (2000, p. 36), até 1931, a conclusão do nível intermediário- entre o elementar e o superior- não era obrigatória para entrar nos cursos superiores, cuja seleção era feita pelos "Exames Preparatórios". Esses passaram a ser realizados em conformidade com os programas do Imperial Colégio de Pedro II, que deveriam ser adotados também pelos colégios provinciais ou particulares (VECHIA e LORENZ, 1998).

A importância dada ao ensino das humanidades estava em queda, apesar de cultivada em algumas instâncias do ensino no Brasil. Conforme Souza (2008), em 1854, o ministro Couto Ferraz, inspirado em novos modelos europeus, instituiu uma diversificação dos estudos intermediários- entre o elementar e o superior- no colégio Pedro II: a) os estudos técnicos tinham uma formação científica e prática e eram destinados aos alunos que não desejassem prosseguir até o bacharelado; b) os estudos de caráter essencialmente literários destinavam-se à formação de bacharéis em letras. Esses bacharéis, que cultivavam grande distinção social, costumavam exercitar a arte da escrita e liam, reproduziam e declamavam poesias nas salas de aula e em eventos sociais. Considerado o colégio modelo para o país até 1931, os alunos do Pedro II independiam dos exames preparatórios, pois o diploma de “Bacharel em letras” lhes dava o direito de ingressar em qualquer faculdade do império (RAZZINI, 2000, 25). Com a reforma, percebe-se uma significativa ampliação na constituição do ensino do Português, pois foram criadas duas disciplinas escolares no currículo do Colégio Pedro II: *Leitura e recitação de português* e *Exercícios Ortográficos*. Segundo Razzini (2000), a primeira disciplina começou a dar espaço aos autores portugueses e brasileiros, enquanto que a segunda colocou a ortografia como objeto de ensino quando não havia acordos que regulamentassem a grafia das palavras. A reforma Couto Ferraz, segundo a autora, marcou uma “ascensão do estudo da língua portuguesa e de sua literatura, a qual passou a servir de exemplo do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais” (RAZZINI, 2000, p. 43).

A constituição da disciplina português, que teve início no Colégio Pedro II, foi determinada pela natureza dos conhecimentos que se tinha sobre a língua e pela formação dos profissionais que atuavam na área (SOARES, 2004b). O aparecimento e a disseminação de uma nova perspectiva face aos estudos da linguagem, enveredando pela linguística, deu novo rumo

às práticas pedagógicas das línguas modernas, assim como das línguas mortas (RAZZINI, 2000). Os estudos linguísticos acerca do português foram se constituindo paulatinamente e, com a instalação da Imprensa Régia do Rio de Janeiro, a partir de 1808, houve condições para a publicação de várias obras sobre a gramática do português. Soares (2004b) chama a atenção para o fato de que essas gramáticas eram escritas por professores e destinadas a outros professores e alunos, o que atesta a tradição do ensino das normas gramaticais no currículo escolar até os dias de hoje. A língua portuguesa se constituiu como um sistema linguístico a partir desses trabalhos e, embora haja inúmeras variações linguísticas, o ensino da gramática foi concebido como modalidade única, travando uma luta acirrada contra as variações até de pronúncia.

Quanto a isso, Carlos Alberto Faraco (2004) problematiza a origem da norma padrão brasileira e, conseqüentemente, a institucionalização dessa norma como saber escolar. Ele observa que “a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão um certo modelo lusitano de escrita” (FARACO, 2004, p. 42), diferentemente do que se pensa que o modelo foi tomado da língua de Portugal. Por trás dessa atitude está o desejo de viver num país branco e europeu de tradição latina. Houve, portanto, uma reação a um abrasileiramento da norma padrão, combatendo fenômenos linguísticos de caráter multirracial, sinônimo de corrupção e degeneração, fixando uma norma padrão artificialmente forjada que vê como erros fenômenos amplamente correntes até mesmo na norma culta. Segundo Faraco (2004), esse foi um fator pesado de discriminação e de exclusão social que influenciou sobremaneira o processo histórico da constituição do ensino da língua vernácula no país e que forjou as características que perduram até os dias de hoje.

É importante ressaltar que o Colégio Pedro II teve um papel decisivo na orientação do ensino secundário brasileiro e na formação da disciplina de português – até 1931 serviu de padrão nacional. Alguns dos livros didáticos de gramática e retórica foram escritos pelos professores do colégio, sendo que alguns deles foram utilizados até as primeiras décadas do século XX, como afirma Soares (2004b). Algumas publicações tiveram destaque como a “Gramática Portuguesa” de Júlio Ribeiro; “Gramáticas expositivas” de Eduardo Carlos Pereira, entre outras (SOARES, 2004b, p.164). Além das gramáticas, destacaram-se também as coletâneas de textos utilizadas nas aulas, que apresentavam trechos de autores consagrados. Mais tarde, o poder desses professores se tornou hegemônico, pois, cada um na sua cátedra, decidia o programa curricular e os compêndios utilizados no curso, além dos conteúdos exigidos nos exames preparatórios.

A coletânea dos conteúdos programáticos no Brasil (1850 -1951), organizada por Vechia e Lorenz (1998), começa com o programa de exames para ingresso nos cursos superiores, publicado no ano de 1850. Nele a gramática nacional aparece como conteúdo curricular apenas no primeiro ano e contempla apenas aspectos da morfologia da língua, dando ênfase ao ensino dos verbos irregulares. Ao mesmo tempo, aparece a gramática do latim e a do francês. No segundo ano, são arrolados os conteúdos de ensino do francês, latim e inglês; no terceiro, aparecem o alemão e o latim; no quarto e quinto ano, francês, inglês, alemão, latim e grego; no sexto, além dessas línguas, aparece o ensino de retórica, contemplando alguns aspectos de construção de frase e período, estilo, figuras de linguagem e de construção; no sétimo ano, a mesma configuração do sexto é mantida, sendo que a retórica centra-se nas características da poesia e nos estudos da poesia grega, lusitana e de apenas uma obra brasileira – “Caramuru”, de José Santa Rita Durão. É notória a primazia das línguas clássicas e estrangeiras em detrimento da língua vernácula neste período.

Segundo Vechia e Lorenz (1998, p. 28), no programa de ensino do Colégio Pedro II para o ano letivo de 1856, o ensino da língua vernácula também aparece apenas no primeiro ano, como base para o ensino de latim e das demais línguas, no entanto não há prescrição de assuntos específicos, apenas há a sugestão de uso da “Grammatica da língua portuguesa” de Cyrillo Dilermando. Continuam sendo prescritas as línguas latim, grego, francês, alemão, inglês através de sugestões de livros a serem adotados. A retórica aparece novamente no sexto ano e versa sobre os principais escritores, oradores e poetas antigos e modernos, especialmente gregos, latinos e lusitanos. Somente no sétimo ano é que a literatura brasileira é contemplada na disciplina de retórica por meio da preparação para fruir as belezas dos textos literários dos grandes autores, além disso, os alunos são levados a compor textos literários e a escrever elegantemente, imitando os modelos indicados pelo professor.

No ensino prescrito para o ano de 1858, a língua vernácula continua apenas no primeiro ano, abordando os estudos de gramática, leitura, recitação e exercícios ortográficos (VECHIA e LORENZ, 1998). A primazia das línguas clássicas e estrangeiras continua em voga. A retórica aparece novamente no sexto ano, abordando as melhores passagens dos autores antigos, lusitanos e brasileiros. É nesse momento que aparece, pela primeira vez, a crítica literária. No sétimo ano, há uma novidade: a disciplina passa a ser denominada de retórica e poética, em que são contemplados exercícios de composição, em prosa e verso, discursos, narrações declamações e, finalmente, há o aparecimento da história da literatura portuguesa e nacional.

As novidades do programa de ensino de 1862 são o aparecimento da disciplina de gramática filosófica e retórica no sexto ano e as novas disciplinas de literatura e poética. Os assuntos prescritos em gramática filosófica arrolam a ortoépia, a ortografia, a etimologia, a sintaxe e a análise lógica da língua portuguesa. No sétimo ano, cria-se a disciplina Literatura Nacional, em que é acerbada divisão da literatura em ‘Escolas literárias’, desde o trovadorismo até a escola romântica, e a poética que aborda os gêneros literários. O latim ainda continua prescrito em todos os anos; continuam em voga as línguas inglês, francês, alemão e grego.

Como mostra Razzini (2000), em 1869, através do decreto 4.430, o português passou a fazer parte dos exames preparatórios, ao mesmo tempo em que diminuía o número de aulas consagradas ao latim. Segundo Piletti (1987), o português passou a ser exigido nos exames para ingresso em qualquer curso superior. Tem início, então, a ascensão da disciplina nos planos da educação secundária no Brasil. De acordo com Razzini (2000), a inserção do português nos três primeiros anos possibilitou a entrada da composição (atividade de escrita); o enfoque na gramática histórica e no processo de formação das palavras do português; as análises lógica (sintática) e gramatical (morfológica); além da leitura expressiva e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XIX, leitura de autores clássicos como Camões, Vieira, Luiz de Souza, Bernardes, entre outros, exercícios ortográficos e composição, retórica e poética, mais tarde acompanhadas de Literatura Nacional. Intensificaram-se especialmente os exercícios escritos de redação e composição, com ênfase na produção de textos ancorados em práticas adotadas no ensino da retórica e da poética.

A disciplina “português” aparece pela primeira vez sob essa denominação no programa de ensino de 1877, no primeiro e segundo anos (VECHIA e LORENZ, 1998, p. 68). O programa abarca tonicidade, morfologia, sintaxe, ortografia e figuras de linguagem da língua vernácula, além de análise lógica e etimológica da língua e recitação de prosadores e poetas clássicos. No quinto ano, a disciplina de retórica prescreve exercícios de composição em prosa e exercícios orais de eloquência; a disciplina de poética se atém aos gêneros literários e à poesia em geral. O latim é prescrito apenas para o segundo, terceiro e quarto ano, além dele, há também a diminuição das cadeiras referentes às outras línguas. Em 1878, a disciplina “português” é ministrada apenas no sétimo ano, através da gramática, da análise da língua e de exercícios de redação verbal e escrita. O latim é recomendado somente para os primeiros três anos; há a inserção da língua italiana, além de algumas cadeiras das demais línguas modernas já prescritas anteriormente. Essas mudanças são bastante significativas para o fortalecimento da língua nacional.

É nessa época que se começou a problematizar a respeito do português falado no Brasil. Ele volta a ser objeto de discussão com a reforma de Leôncio de Carvalho, segundo Bunzen (2011), que previa a transferência das aulas de português do 1º e 2º anos do nível intermediário para o ensino elementar – que não se concretizou de fato. Segundo Felisbino (2013), houve manifestações de ordem ideológica acerca da busca da identidade nacional e da emancipação da língua. Silva (1880), em seu *Systema de orthografia brasileira*, defendeu uma suposta língua brasileira por meio da comparação entre as pronúncias do português brasileiro e do português europeu, ressaltando a introdução das palavras indígenas na nossa língua e dos vocábulos que só aqui existiam.

Em 1882, é prevista, pela primeira vez, a divisão do programa de ensino de português para o primeiro ano em leitura e recitação, exercícios ortográficos, gramática e composição. É nesse momento que o ensino da língua vernácula também é prescrito para o segundo, terceiro, quarto e quinto anos. O latim fica prescrito do segundo ao quinto ano. Para os últimos anos, permanecem previstas as disciplinas de retórica, poética e literatura nacional (VECHIA e LORENZ, 1998). Esse quadro se mantém até o programa de 1898.

Até o fim do império, o ensino da língua vernácula se fazia nesses termos. O sistema de exames parcelados como condição de ingresso no curso superior foi modificado pelo decreto n. 9647 de 2 de outubro de 1886 que estabelecia a aprovação em português como condição para realizar as provas das demais disciplinas (PILETTI, 1987). Além disso, as reformas e os programas posteriores acabaram por extinguir também as disciplinas de retórica e poética (mas não de gramática) e por criar a disciplina de história da literatura incorporando como conteúdo as práticas de leitura – de recitação e de composição – redação (essa disciplina foi incorporada ao ensino da língua vernácula em 1911, segundo Razzini, 2000). Para isso, eram utilizados textos de autores consagrados, cabendo ao professor – e somente a ele – “comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo e propor questões e exercícios aos alunos” (SOARES, 2004b, p. 166). Houve, na verdade, uma fusão desses saberes em uma só denominação, o que não significou uma mudança de conteúdos e objetivos, conforme ressalta Razzini (2000, p. 75):

A carga horária do curso secundário reforça a já assinalada ascendência do português e o declínio da retórica e poética, até sua extinção em 1890. Entretanto, a análise dos Programas do Colégio Pedro II revela a lenta transferência e adaptação de velhas técnicas retóricas e poéticas para o currículo de português, ao invés de registrar seu simples desaparecimento. É, pelo menos nesse sentido, que se pode interpretar a introdução, no currículo de português, de leitura e recitação (1855), autores clássicos nacionais, portugueses e brasileiros (1860), redação e composição (1870).

Assim, a retórica e a poética assumiram o caráter de estudos estilísticos; o “falar bem” foi substituído pelo “escrever bem”, que era a exigência da época; persistiu a aprendizagem “sobre” o sistema da língua e a análise de textos consagrados.

Essa tradição no ensino da língua vernácula, segundo Soares (2004b), servia aos propósitos do ensino secundário: a educação de um grupo economicamente privilegiado, único a ter acesso à escola, e a quem continuavam a ser úteis essas mesmas aprendizagens. Para Razzini (2000), o poder da classe dominante era legitimado pelo acesso restrito à cultura europeia - principalmente ao modelo francês - e supervalorizava a elite letrada, digna representante do país frente às nações mais adiantadas, embora, a infraestrutura educacional para a educação dos altos escalões fosse insignificante, se comparada aos padrões europeus. Essa era a conjuntura: o ensino a serviço da hegemonia da classe dominante.

Conforme Razzini (2000), na literatura, houve uma aproximação da prática de ensino dos clássicos com a prática de ensino dos clássicos nacionais. Essa aproximação se deu através da constituição de uma história literária nacional e de um rol das obras consideradas clássicos nacionais. Assim também a técnica de ensino da gramática nacional remontava a da gramática latina: exemplificando as estruturas gramaticais através de trechos de autores clássicos, a exemplo do ensino gramatical e retórico dos vernáculos europeus. Assim, a literatura brasileira “ganhou espessura e autoafirmação, servindo cada vez mais de exemplos nas aulas de português” (RAZZINI, 2000, p. 50).

Essas práticas de ensino do vernáculo foram importantes para a implantação de uma cultura nacional, processo em marcha a partir da independência política do Brasil. Com a proclamação da república, o ensino da língua vernácula prestava-se à construção da nacionalidade brasileira, constituindo-se um instrumento de integração e unidade nacional. Saber ler e escrever era imprescindível para formar esse novo cidadão, uma vez que era o meio para assimilação da moral, a base para aprendizagem de novos conhecimentos e para o exercício da cidadania, lembrando que para exercer o direito do voto, nesse período, era necessário saber ler e escrever.

Os republicanos, nutridos pelos ideais liberais e positivistas e pelos novos modelos de educação que surgiam nos países civilizados, deram maior importância à educação primária – foram criados os grupos escolares e as reformas que modernizaram a pedagogia primária, ampliando o acesso à escola -, contudo o ensino secundário regular nesse período continuava sendo oferecido principalmente pela iniciativa privada e através dos estudos parcelados, ainda privilegiando as elites do país (SOUZA, 2010). Conforme Souza (2008), a formação do cidadão

republicano ancorou-se no cultivo da formação cívico-patriótica pela afirmação da nação como projeto político, mas as mudanças educacionais implementadas no início da república ratificavam a distinção entre educação do povo e educação da elite, principalmente no ensino secundário, uma vez que a elite era preparada para o ingresso nos cursos superiores, uma aspiração que estava longe para os jovens das classes menos favorecidas. Dessa forma, segundo Souza (2008), visando à manutenção de uma alta cultura, os herdeiros da elite recebiam uma formação em latim, língua portuguesa, línguas modernas, literatura, história, geografia e filosofia, aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, mecânica, astronomia, física, química e história natural, porém as ciências eram tidas como complementares à formação beletrista.

A Constituição da República, de 1891, segundo Romanelli (1978), instituiu um sistema federativo de governo e consagrou a dualidade de sistemas de ensino. À União cabia prover os ensinos superior e secundário dos Estados e o sistema de ensino primário coube aos Estados. Segundo a autora, na prática, a União controlava a instrução superior em toda a nação e o ensino secundário, além da educação em todos os níveis no Distrito Federal; os Estados controlavam o ensino primário e profissional, isto é, escolas normais (de nível médio) e escolas técnicas. Era, portanto, a consagração do sistema de ensino dual que se mantinha desde o império, em outras palavras, a distância da educação para a classe dominante (escolas secundárias e ensino superior) e a educação do povo (escola primária e escola profissional).

No entanto, segundo Romanelli (1978), a sociedade brasileira já se apresentava mais complexa do que era no império. Havia vários estratos sociais emergentes e o povo já não abrangia a classe homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana. Já existia uma pequena burguesia composta heterogeneamente de intelectuais letrados e padres, militares em franco prestígio e uma burguesia industrial. Essa nova composição da sociedade brasileira não tardaria a pressionar e provocar a ruptura dessas instituições dualistas. Conforme Romanelli (1978, p. 44), a classe dominante aristocrata respondeu às pretensões educacionais das classes emergentes com “certos mecanismos de defesa” que consistiram na oferta de educação escolar caracterizada pela escassez de oportunidades e pela conservação do caráter eminentemente literário, buscando preservar o patrimônio da educação para o ócio.

Para as elites brasileiras desse período, a língua francesa era sinônimo de distinção social; o português, portanto, não teve grande destaque na primeira república. Dallabrida (2001), em seus estudos acerca do ensino secundário catarinense reafirma essa tradição de ensino voltado para as elites e de ensino do vernáculo baseado no ensino da gramática

normativa através de análises sintáticas detalhadas e estudos morfológicos, assim como o uso do texto literário como pretexto para análise gramatical. Dallabrida (2001, p. 94) aponta para o ensino do português “*standart*”¹², literário e gramatical, cultivado pelas elites e que se distancia das variantes de menos prestígio faladas pelas classes menos favorecidas, enquanto que o ensino da literatura se dava através da visão histórica e panorâmica das obras da literatura portuguesa e da brasileira. Esse quadro só começou a mudar com o surto de brasilidade a partir da Primeira Guerra Mundial.

A importância do ensino da língua vernácula, que já vinha se intensificando, aumentou com o nacionalismo marcante dessa época e com os vínculos estabelecidos pela intelectualidade brasileira entre a língua pátria e a identidade nacional. Segundo Souza (2008), o estudo da gramática não foi abandonado, enquanto que se intensificaram os exercícios de redação e composição, ancorados no ensino da retórica e da poética. O estudo da literatura viria reforçar o conteúdo nacional da cultura geral, ministrada no ensino secundário. De acordo com Souza (2008), num primeiro momento, a história da literatura brasileira destacava suas raízes lusitanas; as lições seguintes abordavam a literatura brasileira no período colonial, os cronistas, oradores e poetas do século XVII, a poesia épica, lírica, religiosa e patriótica da escola mineira; e, finalmente, os poetas, os críticos, os jornalistas e o movimento científico e artístico do período romântico. Quanto às línguas clássicas, conforme Souza (2008), a reforma do ministro Maximiliano, em 1915, eliminou a obrigatoriedade do ensino do grego no secundário, mantendo o latim em posição de igualdade com as demais línguas – português, francês, inglês e alemão.

No programa de português de 1926, para o ensino secundário do Colégio Pedro II, vê-se, claramente, a prescrição do ensino da língua carregada do nacionalismo, influenciado principalmente pelo surto nacionalista devido à Primeira Guerra Mundial. Para o primeiro ano, era recomendado que se refletisse sobre a língua portuguesa e suas parentas, em pé de igualdade com as demais línguas, além de refletir acerca da evolução da língua. Como indicação de livros, destaco “Analyse Grammatical e lógica: O idioma nacional” de Antenor Nascentes e “O meu idioma” de Othoniel Motta (VECHIA e LORENZ, 1998, p. 245). Contudo, o ensino da língua vernácula foi prescrito apenas para os três primeiros anos, enquanto o latim permaneceu no segundo, terceiro e quarto anos.

¹² O termo “*standart*”, utilizado por Dallabrida (2001, p. 94), remete ao termo cunhado por Donald, que analisa o inglês “*standart*” ensinado à burguesia inglesa no século XIX: DONALD, J. Faros Del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. In: LARROSA, J. **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid: La Piqueta, 1995.

Assim como no currículo de português, a língua vernácula ganhava cada vez mais importância para a implantação da cultura nacional e estava cada vez mais sujeita à intervenção do Estado. Então, a ortografia da língua vernácula, no começo do século XX, passou a ser problematizada. Segundo Felisbino (2013), até então as palavras eram grafadas de acordo com sua origem etimológica, conservando a grafia mesmo que não tivesse valor fonético nenhum – chamada de pseudoetimológica -, o que levou a uma distância muito grande entre a fala e a escrita. A grafia fora se transformando e até mesmo palavras que não provinham do latim ganharam aspectos dos vocábulos latinos, apresentando complicações e equívocos de toda ordem. Em 1904 foi publicada a Ortografia Nacional, do foneticista português Gonçalves Viana (*apud* FELISBINO, 2013, p. 75), em que era proposto um sistema simplificado aceitável e exequível, fixando a grafia das palavras com base na sua verdadeira etimologia. Segundo Botelho (2008), entre as mudanças estava a supressão de aspectos próprios da etimologia grega – “th, ph, rh” -; a simplificação das consoantes gêmeas, mantendo o “rr” e “ss”, intervocálicos; a eliminação de consoantes mudas e a regulamentação quanto ao uso do acento gráfico. Em 1910, Portugal se tornou república, o que levou a Academia de Ciências de Lisboa a propor uma revisão da ortografia nacional; o país aderiu, então, ao sistema proposto por Viana com poucas modificações. A adoção dessa nova ortografia, sem a discussão com o Brasil, causou mal-estar entre as nações irmãs, ficando os dois países com ortografias completamente diferentes, Portugal com a ortografia reformada e o Brasil com a velha ortografia pseudoetimológica. Segundo Cunha (2009), a proposta para simplificação do foneticista chegou ao Brasil e foi bastante discutida por membros da Academia Brasileira de Letras. Em 1915, foi apresentado o projeto do Filólogo Silva Ramos, que ajustou a ortografia brasileira nos moldes da portuguesa de 1911. O projeto, no entanto, não foi sancionado.

1.2 A revolução de 1930, o nacionalismo e suas implicações no processo de escolarização do português

Em 15 de junho de 1931, Brasil e Portugal, enfim, assinam o Decreto nº 20108, o primeiro Acordo Ortográfico luso-brasileiro sobre o uso da ortografia, com base no sistema simplificado proposto por Viana. Segundo Felisbino (2013), a sistematização da ortografia nesse momento teve um caráter não apenas de simplificar e fixar a ortografia, mas também, e sobretudo, nacionalista, fazendo referência às marcas entre a pronúncia brasileira em relação à pronúncia europeia, ampliando e intensificando, dessa forma, a procura da identidade nacional

por meio da criação de um sistema gráfico brasileiro. A obra de Viana representou um marco na história da grafia das nossas palavras.

O primeiro acordo ortográfico foi implantado nas repartições públicas, nas escolas, no Diário Oficial e nas demais publicações oficiais, segundo Razzini (2000). A Academia Brasileira de Letras foi incumbida de preparar o Vocabulário Ortográfico e Ortoépico da Língua Portuguesa, que se tornou vigente no país a partir de sua publicação, em 1932. Contudo, segundo Cunha (2009), depois de oficializado, o acordo de 1931 foi derrubado pela Constituição brasileira de 1934, que mandava voltar à ortografia da Constituição de 1891. Só em 1938, a paz ortográfica foi restabelecida, com a aplicação da ortografia firmada em 1931. Iniciou-se, ali, um processo de uniformização da ortografia brasileira e portuguesa. Os vocabulários que se publicaram a partir daí ainda continham divergências entre as duas grafias. Um novo acordo foi assinado em 1943 e tornado lei em Portugal, mas não foi ratificado pelo governo brasileiro, que manteve a ortografia estipulada pela Academia Brasileira de Letras na publicação da convenção ortografia anterior ao acordo. Essa grafia se manteve no Brasil até o acordo de 1971.

Esse sentimento nacionalista, junto com a revolução de outubro de 1930, trouxe novas determinações para o ensino no Brasil. De fato, segundo Romanelli (1978), o período que antecedeu a revolução de 1930 foi marcado pela acumulação primitiva de capital decorrente das mudanças sofridas pela economia, pois o mercado interno, graças à imigração e ao trabalho assalariado, começou e se desenvolver. Fazia-se urgente um remanejamento dos aparelhos do Estado ligados até então aos interesses latifundiários. Os descontentamentos existentes nos vários setores da classe média cresciam, à medida que essa classe se expandia e tomava consciência do grau de marginalização política em que se achavam. Além disso, segundo a autora, o êxodo da zona rural fazia crescer o operariado urbano e rompiam-se as primeiras greves; crescia o nível de reivindicações das classes sociais. Isso fez crescer a necessidade de se reajustar o aparelho do estado às novas demandas da política e da economia.

Logo após a revolução de 1930, a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública veio consolidar as alterações entre programas oficiais e as disciplinas escolares. Como aponta Bunzen (2011), os programas oficiais para cada série do ensino secundário aparecem no Decreto 19.890 de 1931, o mesmo documento que equiparava todos os colégios secundários ao Colégio Pedro II. A disciplina passa a ser denominada “Português” com objetivos e conteúdo fixados nas instruções metodológicas. O objetivo geral da disciplina era proporcionar a

aquisição efetiva da língua, habilitando o aluno a exprimir-se corretamente e desenvolvendo nele o gosto da leitura dos bons escritores.

Nessa época, havia um movimento em torno da problematização da educação brasileira no seio da Associação Brasileira de Educação – ABE. A luta ideológica em torno da educação viu surgir na ABE um embate entre liberais e católicos que culminou com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932 (ROMANELLI, 1978, p. 144). Assinado por 26 educadores, líderes do movimento de renovação educacional, o manifesto apresenta uma pitada de romantismo e uma boa dosagem de otimismo e confiança nos poderes da educação e a consciência da precariedade das reformas parciais e improvisadas e da importância e necessidade de se adotar um programa nacional de reorganização da educação, defendendo também a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade do ensino público e a educação integral entre outras. Completa o elenco de reivindicações a solicitação da autonomia da função educativa e a descentralização do ensino. Segundo Romanelli (1978), os intelectuais do movimento renovador eram a vanguarda, a ala jovem da classe média, representavam a nova ordem de coisas e oposição ao tradicional. Eles trouxeram para o Brasil o que havia de mais moderno na teoria pedagógica da época: a Escola Nova. Influenciados pelos pensadores John Dewey, Kerschensteiner, Cousinet, Freinet, Decroly, Claparède, Montessori, entre outros, os escolanovistas imprimiram no Brasil esse movimento multifacetado, cujas ideias pedagógicas circulavam internacionalmente e que tinha a escola como instituição-chave da sociedade democrática, núcleo de um forte ideal libertário.

Sob o Estado Novo, o país tentava adequar-se ao projeto da construção da sua nacionalidade, consoante com as novas demandas em virtude dos avanços tecnológicos e do crescimento urbano. O golpe teve apoio das forças armadas e amplos poderes para remanejar a estrutura do estado, favorecendo o nacionalismo econômico e o processo de industrialização. Na verdade, segundo Romanelli (1978), os países mais desenvolvidos já vinham cuidando da implantação da escola pública, universal e gratuita, pois as exigências da sociedade industrial impunham profundas modificações na forma de encarar a educação, impondo a atuação do Estado como responsável pela educação do povo. Tornou-se imperiosa a tarefa de eliminar o analfabetismo e dar o mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas, seja pela exigência da própria produção, seja pela necessidade de consumo que essa produção acarreta. A ignorância do povo seria, então, o freio para o progresso do país. Além disso:

Nas décadas de 1930 e 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, o nacionalismo brasileiro alimentou-se de um projeto autoritário e centralizador. Na vigência do Estado Novo, a política de nacionalização, empreendida pelo governo federal, buscou erradicar as minorias étnicas, linguísticas e culturais, atuando sobre os núcleos de colonização

estrangeira. [...] Os professores primários foram conclamados para essa campanha nacionalista e boa parte do magistério assumiu tal empreendimento como causa cívica (SOUZA, 2008, p. 72).

Um terreno profícuo para alicerçar o ensino de uma língua que fosse nacional e que fortalecesse a nação.

Em 1931, a reforma Francisco Campos¹³ insere pela primeira vez o ensino de língua portuguesa em todos os anos do curso fundamental do ensino secundário (DALLABRIDA, 2009). Além disso, opera grandes transformações no ensino secundário e estabelece uma série de medidas como o aumento do número de anos do curso secundário; a divisão em dois ciclos, a seriação do currículo; a frequência obrigatória; a imposição de um sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. O curso secundário foi dividido em dois ciclos: o primeiro, com duração de 5 anos – o ‘fundamental’ -, tinha o objetivo de conferir uma formação geral ao educando; o segundo, com duração de dois anos – o ‘complementar’-, conferia uma formação voltada ao curso superior almejado pelo aluno. Essa reforma promoveu importantes transformações a caminho da modernização do ensino:

A Reforma Francisco Campos homogeneizou, de forma inédita, a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, pois estabeleceu oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todos os ginásios do território nacional (DALLABRIDA, 2009, p. 188).

As inovações promovidas por essa reforma foram significativas, pois ela instaurou as bases da organização escolar sobre a qual ocorreria a expansão do ensino nas décadas seguintes.

A reforma de Francisco Campos procurou desvincular o ensino secundário do caráter propedêutico que até então possuía. Segundo GATTI *et al* (2014), a finalidade exclusiva apontada para o ensino secundário deveria ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional e não somente a matrícula nos cursos superiores, por isso há um declínio das letras clássicas e uma tonificação das ciências naturais. O ensino secundário deveria formar hábitos e valores necessários ao desenvolvimento do indivíduo em relação ao Estado.

O ministro também instituiu nacionalmente o exame de admissão¹⁴ para acesso ao secundário (BASTOS e ERMEL, 2014). O exame era realizado no final da quarta série do ensino primário através de provas escritas eliminatórias, de português e de aritmética, e de provas orais de português, aritmética, história do Brasil e Geografia. Segundo Bastos e Ermel

¹³ Apesar de ter havido outras reformas, detive-me com mais atenção às reformas Francisco Campos e Capanema, devido à importância que tiveram na constituição da disciplina de português. Segundo Romanelli (1978, p. 14), a crise no sistema educacional brasileiro começou a se manifestar a partir dos anos 20, quando o sistema econômico e política e a evolução da cultura letrada deixaram de atuar harmonicamente. Até os anos 20 “nenhuma reforma de caráter nacional havia sido empreendida. Reformas desse teor começaram com as leis Francisco Campos”.

¹⁴ Esse exame vigorou até a promulgação da lei 5692 de 1971, conforme Bastos e Ermel (2014, p. 119).

(2014, p. 120), a prova escrita de português era composta de redação e ditado e visava a aferir as condições reais do candidato ao curso secundário quanto ao seu “desembarço caligráfico”. Os exames orais visavam a apurar o grau de desenvolvimento da linguagem expressiva do candidato.

Quanto aos parâmetros para o ensino da língua vernácula, Razzini (2000) descreve o programa para ciclo fundamental dessa época, prescrito pelo Ministério da Educação e Saúde. A saber: a) o ponto de partida de todo o ensino seria a leitura dos “bons escritores”, começando com os prosadores e poetas contemporâneos nas duas primeiras séries, passando pelos modernos na 3ª e 4ª séries, terminando com os clássicos na 5ª série, obedecendo, então, a uma ordem cronológica inversa; b) os exercícios de leitura estavam sujeitos a uma ordem que ia da “explicação dos textos” e do “estudo metódico do vocabulário” (da 1ª à 3ª série) até a “interpretação” dos trechos e a “análise literária” nas últimas séries (4ª e 5ª); c) o ensino da oralidade e da escrita também era gradativo, começando sempre com exercícios orais, os quais, a partir da 3ª série, eram seguidos de exercícios escritos, utilizando a descrição, narração e dissertação, nessa ordem; d) O ensino da gramática concentrava-se inicialmente na morfologia e na sintaxe (1ª à 3ª série), acrescentando depois a fonética (3ª série), a gramática histórica, drasticamente reduzida a alguns tópicos, na quarta série, e a 5ª série era reservada para o estudo da literatura (noções, história e análise) e para os exercícios escritos mais depurados (“composição e estilo”). Fica evidente, tanto na precedência da leitura quanto na abordagem menos teórica da gramática e na maior atenção com os exercícios orais e escritos, que o ensino de português se voltava para o ensino prático do vernáculo.

No ensino do português, há uma crescente ênfase à aquisição da língua nacional e ao aprendizado da fala e da escrita corretas. Souza (2008) aponta que, depois de instaurada a disciplina, o ensino da língua vernácula tinha por objetivo proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a expressar-se bem, na escrita e na fala, e incitando nele o gosto pela leitura dos bons escritores, dando-lhe o indispensável para a boa formação de seu espírito, bem como para a sua educação literária. Aliás, segundo Razzini (2010), nessa fase a literatura passou a ser requisito obrigatório para os candidatos ao curso de direito. Provavelmente, essa ênfase ao ensino da língua vernácula advém do sentimento de nacionalismo emergente desde a Primeira Guerra Mundial com a luta pela construção de uma identidade nacional tonificada na revolução de 1930 (DALLABRIDA, 2009).

A segunda mais importante reforma do ensino secundário foi assinada pelo ministro Gustavo Capanema em 1942 e instituiu reformas parciais. Ao reestruturar o secundário em dois

ciclos - o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos - o Ministro Capanema também dividiu o ciclo Colegial em dois cursos paralelos: o científico e o clássico e ratificou a concepção do secundário como educação das elites. Como afirma Gatti *et al* (2014), Capanema estabeleceu que àqueles que deveriam gerir a nação está reservado o ensino clássico no nível secundário, que tem o intuito de prepará-los para o ensino superior que lhes daria ampla cultura, essa seria a formação necessária aos escolhidos para dirigir a nação. Aos comandados restava os cursos voltados ao ensino industrial, comercial, agrícola e normal – este último voltado especialmente às mulheres.

Além disso, a reforma de 1942, segundo Souza (2008), trouxe as humanidades clássica e moderna de volta à tona, pois o ensino do latim passou a figurar em todos os anos do curso ginásial, “de 6 aulas no currículo anterior passou para 24 aulas semanais no ginásial e no clássico” (RAZZINI, 2000, p.102). Essa tonificação das humanidades é atribuída ao fato de que Capanema era considerado o ‘homem de confiança da Igreja’ (DALLABRIDA e SOUZA, 2014, p. 16). É nesse contexto que o sentimento nacionalista fez efervescer a importância do estudo da língua vernácula no mesmo patamar que o ensino de latim, uma vez que sua abrangência e carga horária, daí em diante, só tenderiam a aumentar. “Além do aumento de aulas do vernáculo, o patriotismo ditou também os temas preferenciais dos textos de leitura no curso ginásial” (RAZZINI, 2000, p. 104).

Apesar da retomada das línguas clássicas no currículo, a reforma Capanema incorporou definitivamente a literatura no currículo do português do segundo ciclo do secundário (RAZZINI, 2010) – mais precisamente no clássico –, além disso, as aulas de português, que antes vigoraram somente no ensino fundamental, foram estendidas por todo o secundário, passando de 16 para 23 aulas semanais, quase se igualando ao ensino de latim. Segundo Souza (2008), eram 4 aulas semanais de português para a 1ª série do ginásial, 3 aulas semanais para a 2ª, 3 aulas para a 3ª e 3 aulas semanais para a 4ª série do ciclo, enquanto que, para o segundo ciclo do secundário, vigoravam 3 aulas semanais para os 1º, 2º e 3º anos do curso clássico (com grego) e científico, sendo que no clássico sem grego vigoravam 4 aulas semanais para o 1º ano e 3 aulas semanais para os 2º e 3º anos. Souza (2008) também aponta para o lugar privilegiado que o texto assume no ensino da língua vernácula, mais precisamente como pretexto para a aquisição de vocabulário, de ortografia e de construções corretas.

O programa de ensino do ano de 1942 prescrevia, para o curso ginásial, o ensino da língua vernácula pautado em três frentes: a leitura, a gramática e outros exercícios (VECHIA e LORENZ, 1998). No primeiro ano ginásial, a ênfase recaía em textos que versavam sobre a

família, a escola e a terra natal; os textos serviam de base para o estudo da morfologia e da sintaxe (não ultrapassando o período composto por coordenação); além de exercícios de ortografia, do estudo do vocabulário e de breves composições orais e escritas. Já no segundo ano, os assuntos recaíam sobre a paisagem e a vida nas diversas regiões do Brasil; novamente aparece a morfologia e a análise sintática, mas evoluía-se para as normas de regência e o uso da preposição; novamente, vocabulário, ortografia e composição oral e escrita. Para a terceira série ginásial, os textos eram subordinados à ideia do amor à terra brasileira; análise léxica e sintática dos períodos subordinados, colocação pronominal e estudos do vocabulário. No último ano ginásial, havia a iniciação à literatura brasileira e portuguesa; estudos fonéticos e fonológicos, vocabulário, alguns tipos de textos e noções do latim e suas declinações. O programa também apresenta as línguas francês e inglês e as ciências naturais. Como é evidente, houve um crescimento acentuado da gramática "expositiva" (ou normativa) em relação à reforma anterior, conforme é apontado por Razzini (2000, p. 105), principalmente da morfologia e da sintaxe, nas três séries iniciais do ginásial, enquanto a fonética e algumas noções de gramática histórica foram introduzidas na 4ª série.

Já para os cursos clássico e científico, a compilação de Vechia e Lorenz (1998) apresenta, no programa de português para o primeiro ano, noções gerais de literatura – agora já incluída no ensino de língua vernácula –; gramática, pautada na análise sintática; leitura de autores portugueses da escola literária trovadorismo; e exercícios de composição oral e escrita de alguns tipos de textos. No segundo ano, o programa prescreve noções da história da literatura portuguesa das eras medieval, clássica e moderna; gramática, pautada nas normas padronizadas do uso da língua quanto à concordância e regência; leitura de autores portugueses, além de exercícios de composição de biografias de grandes vultos da literatura e análise literária. Para a terceira série, a literatura brasileira é prescrita nas eras colonial e nacional até o movimento modernista; leitura de autores brasileiros e composições orais e escritas; não há ensino de gramática. As línguas modernas continuam prescritas – espanhol, inglês, francês – além do ensino opcional de grego no curso clássico. São notórios o nacionalismo dominante nesse período e as significativas mudanças por que passou a disciplina de português, mas, segundo Razzini (2010), ao lado do critério da nacionalidade persistiam os textos que respeitavam o padrão da língua, havia a mesma preocupação dos períodos anteriores com a vernaculidade e a pureza da língua nos moldes dos escritores clássicos portugueses.

A implementação dessas duas reformas, ambas estabelecidas durante o governo de Vargas: a Reforma Francisco Campos em 1931 e a Reforma Capanema em 1942, foi importante para a constituição da educação secundária no Brasil. Segundo Souza (2008, p. 145), elas

fixaram a estrutura organizacional e ratificaram o projeto cultural de formação da juventude que consagraria, no país, o modelo de escola secundária concebida como educação das elites condutoras da nação, privilegiando a cultura geral desinteressada e de caráter altamente seletivo.

No que diz respeito à disciplina de português, ambas foram essenciais para a transformação da educação e para a consolidação do ensino da língua vernácula no Brasil.

Depois disso, segundo Romanelli (1978), a demanda social de educação cresceu aceleradamente no período posterior à Segunda Guerra Mundial. Essa demanda exerceu uma pressão sobre a oferta de ensino obrigando os sistemas escolares a experimentar uma considerável expansão. Além disso, as novas e múltiplas necessidades econômicas vinham sendo criadas pela expansão da economia capitalista. A um ritmo cada vez mais acelerado, países recém-saídos do colonialismo, e até mesmo aqueles que secularmente estavam ligados a uma economia de subsistência, experimentaram mudanças aceleradas na sua economia. A expansão capitalista não se fez de forma homogênea no território nacional, o que fez com que a expansão da demanda escolar se desenvolvesse onde se intensificava a relação de produção capitalista o que, de acordo com Romanelli (1978), acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. De um lado, a revolução industrial e educacional tardia, de outro, a forma desigual com que o sistema de ensino foi implantado no território nacional.

Em 1946, no retorno à normalidade democrática que se seguiu ao Estado Novo, a nova constituição estabeleceu que à União cabia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e foi com esse espírito que ela assegurou o direito à educação (ROMANELLI, 1978). A Carta Magna estipulou a educação como direito de todos, tornando obrigatório o ensino primário, e previu ainda recursos mínimos destinados à educação, apesar de insuficientes para efetivar o direito à educação assinalado nos dispositivos constitucionais. Os princípios liberais da Carta de 1946 estavam impregnados pelo espírito democrático resultante das reivindicações sociais. A luta de classes, conforme Romanelli (1978), afetou a expansão escolar. O sistema escolar passou a sofrer pressão social pela educação e exigir a democratização do ensino, porém a elite que se mantinha no poder buscava conter a pressão popular pela distribuição limitada de escolas e através da legislação de ensino que mantinha o caráter elitizante na educação. A inevitável expansão do ensino deu-se, então, de forma atropelada, improvisada. O crescimento

educacional não se fez de forma satisfatória nem na quantidade, nem em relação à qualidade, mas sim obedeceu às normas da instabilidade, marcadas por uma herança cultura academicista e aristocrática (ROMANELLI, 1978). Nesse contexto, o ensino secundário continuava propedêutico, como preparação para o ingresso nas faculdades.

No programa de 1951, a disciplina de português para os quatro anos do curso ginásial do ensino secundário brasileiro manteve a taxionomia como elemento principal do ensino da língua vernácula – categorias morfológicas, análise sintática e classificação das orações -, seguida do cuidado com a ortografia e com o vocabulário, além da leitura dos grandes prosadores e poetas brasileiros e portugueses. Para o curso colegial, o programa de 1951, publicado na coletânea de Vechia e Lorenz (1998), traz algumas mudanças: as análises linguísticas recaíram sobre noções de fonética e morfologias históricas, formação do vocabulário e comentários gramaticais. A ênfase foi dada à leitura, à interpretação e à análise e história das escolas literárias brasileiras e portuguesas, bem como à composição escrita e exposições orais. As línguas modernas – francês, inglês e espanhol – ainda se faziam presentes, enquanto que o latim voltou a ser ministrado em todos os anos do secundário e o grego, nos três primeiros anos do curso clássico.

A expansão educacional no Brasil não criou mudanças profundas na estrutura escolar, permanecendo a do antigo regime. A demanda que impulsionou a expansão escolar foi resultado do crescimento da urbanização e da densidade demográfica do período: ocorreu uma acentuada concentração da população na zona urbana e, conseqüentemente, um aumento da demanda efetiva de educação escolarizada, sendo que a maior concentração populacional é também a zona onde se verificou o maior impulso dado à industrialização, isto é, as regiões sul e sudeste (ROMANELLI, 1978). Os dados sobre expansão do ensino médio, que Romanelli (1978) apresenta, descrevem uma verdadeira explosão: a matrícula da população de 10 a 19 anos dobrou entre os anos de 1950 e 1960.

Essas mudanças deram novos rumos ao ensino do vernáculo. Foi o momento de maior transformação na disciplina de língua portuguesa. Como afirma Soares (2004b, p. 167), o ensino da gramática passa a ser articulado com o ensino de texto: “ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação de texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática”. Soares (2004b) ressalta a primazia que o estudo da gramática teve desde os tempos do sistema jesuítico no ensino secundário brasileiro. Essa força da tradição explicaria a primazia que é dada ainda hoje ao ensino da gramática na escola.

Segundo Nascimento (2015), é nesse contexto do nacional-desenvolvimentismo que nasceram as linhas gerais da educação brasileira com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB serviu de cenário para mais um embate no campo educacional entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada. Segundo Romanelli (1978), uma comissão, presidida por Lourenço Filho, ficou encarregada de realizar estudos e de propor um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação. Esse anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948. Somente em 1961, após treze anos, depois de vários debates e infortúnios é que o texto da Lei 4.024 foi aprovado, mesclando o anteprojeto com o substitutivo apresentado por Carlos Lacerda. Esse substitutivo deslocou o eixo das disputas sobre o projeto para a luta contra o monopólio estatal, em favor das instituições privadas de ensino. Romanelli (1978, p. 182) explica que

Para um país, que não tinha recursos para estender sua rede oficial de ensino de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que, por isso mesmo, marginalizava quase 50% dessa população, na época, era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado. Absurdo sim, em termos de justiça social, embora, perfeitamente adequado à ordem vigente e à composição das forças no poder. Na verdade, essa retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo.

Conforme Gatti *et al* (2014), a LDB de 1961 flexibilizava e diversificava o currículo e práticas educativas, e equiparava efetivamente o ensino secundário e os cursos técnicos e normal através da criação do “ensino médio”, superando formalmente o dualismo escolar. Bunzen (2011) explica que a LDB flexibilizou o currículo prescrito, dando maior liberdade para a construção do currículo aos Estados, professores e pelos próprios autores dos livros didáticos. O caráter rígido dos programas para o ensino do português foi substituído por instruções que serviam de orientação curricular no período. As recomendações curriculares apontavam para três grandes eixos: a expressão oral, a expressão escrita e a gramática expositiva. Fruto da LDB, em 1962, foi instalado o Conselho Federal de Educação que deu vida ao Plano Nacional de Educação que previa metas para o período de 1962/1970. O plano previa a escolarização de 100% da população de faixa etária de 7 a 14 anos, 50 % de 13 a 15 anos e 30% de 15 a 18. Segundo dados de Romanelli (1978), essas metas não foram alcançadas. Fundar-se-ia uma nova etapa na constituição da disciplina de Língua Portuguesa com o golpe civil-militar em 1964.¹⁵

¹⁵ O histórico do ensino do vernáculo no ensino secundário para esta tese termina aqui, uma vez que contempla o contexto histórico do corpus documental que me propus a analisar. Sobre o ensino da língua portuguesa nos anos posteriores ver Bunzen (2011) e Soares (2004b).

A inadequação da escola ao contingente de alunos e a má qualidade que se verificou a partir da expansão do ensino levaram à configuração dos fenômenos da crise na escola ou fracasso escolar. O português não ficou fora das críticas, segundo Soares (1997), nele foram encontrados indicadores da incompetência escolar: o alto nível de repetência na primeira série – incapacidade da escola de ensinar a ler e a escrever-, e as péssimas redações dos alunos nos vestibulares. Soares (1997) explica que a produção intelectual acerca do ensino do Português, que até então era de normas e prescrições, assumiu o caráter de denúncia diante desse quadro de fracasso escolar nos anos de 1970. Para Soares (1997), esse redirecionamento da produção intelectual foi ainda influenciado pelos conhecimentos construídos nas ciências linguísticas e aplicadas ao ensino do Português, embora a linguística tenha sido introduzida nos cursos superiores de letras no Brasil nos anos 1960, somente nos anos 1980 é que, segundo a autora, se pôde sentir os efeitos no ensino. Afirma ainda que, a partir daí, tal ensino assumiu referencial próprio e que as ciências linguísticas permitiram, ao ensino de português nos anos 80, encontrar caminhos para a compreensão e explicação da chamada crise ou fracasso; mais do que isso, permitiram propostas de solução.

Nos estudos acerca da história das disciplinas escolares, estão pressupostas regularidades institucionais, tradições, sedimentação de práticas que sobrevivem às reformas e inovações. Reconhecer essas permanências não permite desconsiderar as transformações por que passa a cultura de uma determinada disciplina, bem como todos os processos culturais, mas há de se constatar que as transformações pelas quais passou a disciplina de português no Brasil pouco mudaram a concepção predominante na seleção cultural desse ramo de ensino: a de dar primazia à análise gramatical – especialmente morfológica e sintática - e de pautar sua prática na cultura da elite e nos estudos literários.

A situação da disciplina nos anos 1950, foco desta pesquisa, é resultado dos movimentos apontados neste capítulo. O direito à educação e o financiamento pelo Estado, garantidos pela Carta Magna, foi ingrediente para a disputa posta no campo escolar entre defensores da escola pública e defensores da escola privada. A expansão e a democratização do ensino, derivadas do direito reconhecido a todos, sem a ampliação adequada do quadro docente, modificaram a escola - até mesmo os manuais tiveram de ser reformulados para auxiliar o professor em sala de aula-, por isso esse período forjou a maior transformação nos saberes escolarizados. A LDB, que flexibilizou o currículo e as práticas docentes, resultou das lutas empreendidas no campo escolar e os artigos analisados nos capítulos a seguir foram coadjuvantes no engajamento dos renovadores por uma educação pública, laica e de qualidade.

2. ENSINO DA GRAMÁTICA: O PESO ASFIXIANTE DA ROTINA

[...] o peso asfixiante da rotina continua a abafar o ensino do idioma. Como essas trepadeiras envolventes e daninhas, continuam as antigas regras, puramente artificiais, ou já sem aplicação aos nossos dias, a enredar-se em torno do velho roble português, impedindo-o de frondejar à larga, à desenvolta [...] Chegamos ao ponto de ensinar aos alunos uma língua que eles nunca falarão e jamais ouvirão falar. [...] Temos esquecido que o aprendizado do português tem por finalidade colocar nos lábios dos estudantes expressões e conhecimentos que lhes sirvam de apto e perfeito instrumento de intercâmbio social de ideias e sensações.
(BUENO, 1957, p. 39)

A História da disciplina Língua Portuguesa, cujo foco se fecha nas práticas que se perpetuam no cotidiano das disciplinas-saber, pode ajudar a entender a cultura e o “peso asfixiante da rotina”, nas palavras de Bueno (1957, p. 39), que se instituíram no ensino da língua vernácula. As transformações pelas quais passou a disciplina de português no Brasil no ensino secundário não modificaram a primazia dada à análise gramatical – especialmente morfológica e sintática –, cuja origem tem influência no tratamento metalinguístico dado ao ensino do latim e do grego. Quando se fala em aula de português, geralmente, entende-se como aula de gramática; mais precisamente como o estudo de regras mais ou menos explícitas de construção de estruturas – regras ortográficas, de concordância e de regência, de colocação pronominal etc – ou a análise de determinadas construções e categorias – classes de palavras e análise sintática, por exemplo.

A definição mais adotada nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos e a mais conhecida dos professores é a definição de gramática como um conjunto de regras a serem seguidas (POSSENTI, 2000), já que o mister do professor é fazer com que o aluno fale e escreva *corretamente*. Gramáticas desse tipo são conhecidas como *normativas* ou *prescritivas* (POSSENTI, 2000. p. 65). Cabem nessa definição os ensinamentos de concordância, de regência, de crase, de conjugação verbal etc. Segundo Britto (1997), o estabelecimento de regras prescritivas da gramática não é mais do que um mecanismo de desvalorização e de exclusão das variantes sem prestígio em nome de uma única modalidade, a culta. É evidente, segundo Britto (1997, p. 34), que

os gramáticos expressam os valores de uma comunidade de falantes cuja variedade linguística, por razões históricas, impôs-se como mais correta e superior às demais, em grande medida, por ter servido de base para a constituição da modalidade escrita.

Esse preconceito linguístico é social e ideológico que, segundo Britto (1997) não decorre da compreensão objetiva da realidade. Para o autor, a imposição de uma variante determinada não

se confunde com educação linguística, esta última se justifica na medida em que é uma forma de acesso ao domínio da escrita – instrumento fundamental de intervenção do sujeito na sociedade letrada. Não é raro encontrar essa fusão no cotidiano escolar, menos raro ainda é encontrar práticas de ensino da prescrição da modalidade culta a partir do ensino da metalinguagem, isto é, a partir da análise da descrição dos fatos da própria língua.

A segunda definição de gramática que Possenti (2000, p. 65) aborda é a gramática como um conjunto de regras que são seguidas: gramática descritiva. A preocupação central quando se tem como foco a gramática descritiva é, obviamente, descrever e explicar os fatos de uma língua. Apesar das distinções, as passagens descritivas de uma gramática normativa referem-se às formas aceitas na norma culta, por isso descrição e prescrição muitas vezes se fundem no ensino da língua. A revista *Escola Secundária*, na seção *Língua Vernácula*, não se furtou de abordar assunto tão importante para essa disciplina: o ensino da gramática.

Tabela N°1 – Artigos sobre o ensino da gramática na revista *Escola Secundária* (1957-1963)

Edição	Autor	Título	Páginas
N 01, Jun 1957.	BONAPACE, Adolphina Portela	A aprendizagem da língua vernácula e seus objetivos	p. 29-30
n. 02, Set 1957.	PEDRINHA, Alvacyr	Da análise sintática no ensino do português	p. 51-53
n.02., Set 1957.	EL-JAICK, Jamil	Nomenclatura gramatical	p. 53-56
n. 6, Set 1958	FREIXIEIRO, Fabio Mello	Correlação do português com o latim, a geografia e a história no 1° colegial	p. 52-55
n.07, Jun 1958.	AZEVEDO FILHO, Leodegário A.	Verificação da aprendizagem de português	p. 39-43
n.08, Mar 1959.	INSPETORIA SECCIONAL DE FORTALEZA – Comissão de orientação do ensino	Análise das primeiras provas parciais de português	p. 46-50

Continua

Tabela Nº1 – Artigos sobre o ensino da gramática na revista Escola Secundária (1957-1963) –

Continuação

n.10. Set 1959.	BECHARA, Evanildo	A posição da gramática no ensino médio	p. 45-52
n. 11, Dez 1959	COUTINHO, Ismael Lima	Sugestões metodológicas para a execução do ensino de português	p. 54-64
n. 12, Mar 1960	FREITAS, Luiz P.	Cem obras essenciais da literatura brasileira	p. 60-67
n. 13, Jun 1960	ANDRADE, Maria de Lourdes Nunes de	A aferição da aprendizagem de português	p. 49-54
n. 14, Set 1960	FREIXIEIRO, Fabio Mello	Plano de curso e programa experimentais de português	p. 58-61
n. 14, Set 1960	CARVALHO, Jairo dias de	Valor e método da análise sintática	p. 61-62
n. 15, Dez 1960	DELÉO, Antonio Fernandes	O ensino de português	p. 52-59
n. 15, Dez 1960	FREITAS, Horácio F. Rolim	O ensino pragmático do latim	p. 62-65
n. 15, Dez 1960	MELO, Francisco de Melo	A renovação do latim e os textos escolares	p. 65-56

Fonte: Elaboração da autora com dados da Revista Escola Secundária (1957-1963)

Neste segundo capítulo são analisados quinze artigos que dissertam sobre esse tema – expostos na tabela Nº 1. É o tema que mais deteve as atenções dos articulistas, talvez pela grande polêmica que paira, desde os primórdios, sobre os objetivos e metodologias do ensino do vernáculo através da análise metalinguística. Vários foram os articulistas que focaram neste tema e que trouxeram reflexões indispensáveis para a prática docente. Neste capítulo, são analisados quinze artigos que versam sobre o ensino da gramática normativa e descritiva no ensino secundário – elencados na tabela abaixo -, nota-se que o professor Freixieiro, que também escreveu sobre literatura, teve participação com dois artigos sobre gramática. Além disso, há a presença do professor Evanildo Bechara, que na época era professor do Colégio Pedro II e que hoje é membro da Academia Brasileira de Letras.

2.1 Ensino renovado

A Língua portuguesa é tratada nas páginas da revista como importante base para a vida. Nas abordagens dos articulistas, é possível encontrar, por exemplo, a defesa de uma educação integral. Bonapace (1957, p. 29), uma das poucas mulheres entre os articulistas dessa seção, defende que o objetivo do ensino secundário deve ser a formação do educando: “na mais ampla acepção da palavra: formação religiosa, moral, cívica, artística e cultural” e acrescenta que, uma vez que o ensino primário já forneceu os instrumentos básicos de trabalho, o secundário completaria o preparo básico e oportunizaria o ingresso no curso superior. A analogia da construção civil é utilizada por ela para dizer que a construção de um edifício da formação cultural – integral – do educando requer determinado número de tijolos, sendo que a aprendizagem da língua vernácula está desde o alicerce até o esplendor da cúpula.

Da mesma forma, Ismael de Lima Coutinho aborda concepções pedagógicas baseadas nos pensamentos de John Dewey – um dos mais célebres escolanovistas. O professor Ismael de Lima Coutinho, que ingressou no Seminário São José de Niterói aos 17 anos, tornou-se professor e filólogo ao se afastar da carreira religiosa; foi gramático e ocupou cargos públicos no Estado do Rio de Janeiro ligados à educação; foi membro fundador da Academia Brasileira de Filologia (ROBERT, 2011). Coutinho (1959, p. 54) defende que a linguagem, sendo instrumento de comunicação, estabelece e expande o espírito de sociabilidade, além de ser o veículo pelo qual o indivíduo adquire necessária noção das coisas e dos conhecimentos científicos; sem ela não seria possível o progresso. A partir dessa concepção de linguagem, apresenta os objetivos para o ensino do vernáculo: habilitar o educando a falar e a escrever corretamente o idioma, despertar-lhe o gosto literário e o amor pela língua pátria, contribuir para a sua formação moral e intelectual e cooperar para a criação de uma consciência patriótica e humanística. Analisando a historicidade do texto, podemos notar a forte influência do sentimento nacionalista, de exaltação das coisas pátrias para a criação de uma nação pela linguagem, influenciando deveras a constituição da disciplina do ensino da língua vernácula. Vemos, ainda, o diálogo com Bonapace, no que diz respeito à formação integral do educando, aliando moral, civismo e cultura.

O professor Antonio Fernandes Deléo (1960) disserta, no seu artigo “O ensino de português”, sobre como devem ser as aulas de português para que se consiga educar para a vida. O autor, através de divertidas narrativas de experiências na sala de aula, faz a defesa de algumas metodologias inovadoras: trabalhos em grupo para praticar a oralidade; torneios entre as turmas

de diferentes séries, promovendo situações de interação reais em que os alunos têm de treinar as competências linguísticas; escrita e apresentação de óperas; no ensino do vocabulário, a experiência de vida dos alunos deve ser o ponto de partida para fazer associação com elementos que o aluno já possui; o aprendizado do sentido das palavras é facilitado se o aluno mesmo indicá-las; o estímulo à curiosidade e à prática da oralidade, o professor deve ouvir sempre o aluno; o bom exemplo do uso de linguagem clara, acessível – quebrando o tabu de que falar com clareza e correção é falar “difícil”-; a exortação de que é preciso fazer força para aprender, que “esse esforço é um prêmio em si e produz resultados ótimos” (DELEÓ, 1960, p. 58); o uso do quadro negro deve ser eficiente, isto é, é preciso fazer os alunos usarem o quadro negro; as aulas em campo aberto para observação de paisagens e treino de adjetivações. Enfim, o professor Deléo (1960, p.59) incita o ensino ativo, através de experimentações, e conclui: “E mais do que tudo, meu caro, mais do que tudo, mostre que em suas aulas se aprende para a vida. Em cada atitude sua, prove isso”.

Além disso, podemos apontar ainda uma ideia que hoje é alvo de intensa discussão pelos curriculistas: a interdisciplinaridade. Bonapace (1957, p. 30) defende que “as diversas matérias que constituem o currículo secundário não podem ser consideradas compartimentos estanques, todas estão intimamente relacionadas, fundem-se e completam-se para a formação geral do educando” e explica que os conhecimentos adquiridos em língua portuguesa são aplicados em todo o curso secundário: nas reconstituições históricas, nas explicações geométricas e científicas, nas traduções; enfim, o aluno que domina bem a língua vernácula poderá ter êxito nas outras áreas também. Dessa forma, a professora chama a atenção para a necessidade de os professores das outras matérias auxiliarem no trabalho do professor de português atentando para a produção de textos e exigindo dos alunos comprometimento com o idioma oficial. No mesmo viés, Coutinho (1959) afirma que as aulas de literatura e de história podem fazer conexões e dar subsídios para uma visão mais ampla da história e da língua que falamos. Além dele, o professor Freixieiro (1958), que era o revisor do periódico, defende veementemente o entrosamento efetivo com as disciplinas de latim, geografia e história, permitindo ao educando uma visão geral da formação da língua portuguesa, localizando a língua no tempo e no espaço, refletindo sobre as fronteiras políticas e linguísticas, em benefício da cultura geral do educando. Ainda em outro artigo, o professor Freixieiro (1960), ao apresentar o curso e o programa experimentais de português, volta a defender a necessária articulação entre as matérias português, latim, geografia e história.

2.2 Gramática normativa e descritiva: sugestões de métodos de ensino e a questão da análise sintática e do latim

Ensinar apenas gramática e análise sintática é mesmo muito mais fácil do que ser Professor de Português.

(ARAGÃO, 1961, p. 45)

O trecho acima, retirado do artigo publicado pela Escola Secundária, inscreve bem quão instigantes eram as ideias acerca do ensino de gramática publicadas naquela revista. A distribuição das palavras em classes gramaticais, a distinção das partes da oração, a segmentação das palavras em radical, vogal temática e desinência fazem parte da descrição dos fatos linguísticos - Apesar de a classificação lexical e a nomenclatura serem também importantes nas discussões do ensino do vernáculo, é a análise sintática que mais mobiliza as intervenções dos autores da revista. Assim, é compreensível que quando se fala em aulas de português se tenha em mente tanto a descrição lexical e sintática, quanto a normatização da modalidade culta da língua.

O primeiro artigo sobre o ensino de português, do número 1 da revista, assinado pela professora Adolphina Portela Bonapace, versa sobre os objetivos do ensino da língua vernácula. Bonapace (1957) afirma que o estudo da língua vernáculo tem um objetivo máximo que é “a expressão correta e elegante do pensamento, em língua vernácula, oralmente ou por escrito” (BONAPACE, 1957, p. 29). A professora Bonapace (1957, p. 29), naquela época, já apontava outros caminhos:

o professor não ensinará aos alunos a gramática da língua vernácula como se tivesse mérito próprio, como se a gramática pudesse ser considerada um fim em si mesma. Muito pelo contrário, procurará subordinar a aprendizagem gramatical ao objetivo máximo do estudo da língua pátria. De que servirá ao aluno memorizar extenso, complexo e erudito compêndio de gramática, se não souber relacionar as normas teóricas às suas dificuldades e dúvidas no escrever e no falar?

No entanto, tal é a força da tradição, que a própria autora se contrapõe à sua ideia de uma abordagem mais funcional da língua. No parágrafo seguinte, reforça que “os exercícios de análise léxica e sintática concorrerão para o aperfeiçoamento do aluno na expressão oral e escrita de suas ideias” (BONAPACE, 1957, p. 29), reforçando que, ao estudar a análise sintática, o aluno vai compreender de maneira mais profunda a estrutura dos textos, através dos períodos e orações, e assim saberá imitá-los nas suas redações:

Tendo dissecado, pela análise sintática, os textos, poderá compreendê-los e senti-los mais facilmente no mecanismo básico de sua constituição e elaboração, e aplicar os conhecimentos adquiridos aos trabalhos pessoais de redação (BONAPACE, 1957, p. 29)

Já Pedrinha¹⁶ (1957), que foi professor do Colégio Pedro II e do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, além de membro da Academia Brasileira de Filologia (VALLE, 1999), exemplifica sua posição contra o ensino pautado na análise sintática com o fato de que existem alunos desconhecedores dos meandros da língua e que escrevem com correção e elegância, enquanto outros apresentam redações deficitárias, apesar de dominar toda a sua engrenagem.

A espinha dorsal do ensino de língua materna, conforme aponta o professor Alvacyr Pedrinha, foi sempre o ensino da metalinguagem, mais precisamente a unidade sobre análise sintática, que se estende em todas as séries do secundário. Pedrinha (1957) exorta os professores que dedicam grande parte do ano letivo a dissecar períodos e mais períodos e reforça que, analisar sintaticamente um período, concorre para desenvolver no educando especificamente o raciocínio, a habilidade de pontuar com segurança e, sobretudo, de inteirar-se do texto, sendo essas três ações o alvo a que se visa na disciplina de português. Bonapace (1957) ratifica essa posição e chama a atenção dos professores – leitores da revista – para as práticas de exercícios de análise léxica e sintática que devem concorrer para o aperfeiçoamento do aluno na expressão oral e escrita de suas ideias e acrescenta: “Um professor sensato sabe perfeitamente quão absurdo seria fazer da chamada ‘análise lógica’¹⁷ a essência do ensino e da aprendizagem do vernáculo” (BONAPACE, 1957, p. 29).

Como sugestões de metodologias diferenciadas, Pedrinha (1957) apresenta em seu artigo abordagens motivacionais, ou dicas para fomentar a curiosidade do aluno acerca da estrutura da língua e para que ele entenda a finalidade de se estudar essa estrutura. Chamando de “boa técnica”, Pedrinha sugere apresentar um trecho bastante conhecido do aluno, como, por exemplo, o primeiro trecho do Hino Nacional em que, geralmente, não se sabe a qual sujeito se refere o verbo “ouviram”. Ao explicar à turma o sentido da proposição, induzindo-o a reconhecer o sujeito, “o aluno sentirá por experiência própria que houve apreensão do significado do período analisado e quão é importante o aprendizado que vai fazer” (PEDRINHA, 1957, p. 52). Além dessa, Pedrinha (1957) acrescenta a dica de recorrer a outras motivações como, por exemplo, uma frase não bem pontuada que provoque ambiguidade. Indica, ainda, o estudo de períodos coordenativos e subordinativos, alertando para que se evite a memorização mecânica, isto é, orientar o aluno para apreender o sentido da frase:

¹⁶ Dr. Alceu de Amoroso Lima foi um dos ídolos de Pedrinha na faculdade Nacional de Filosofia (VALLE, 1999).

¹⁷ A análise lógica era feita através da análise de estruturas linguísticas de textos antológicos que “levada ao exagero e a um vazio de só servir a si mesma, passou a ser, entre muitos professores, o centro de preocupação de suas aulas” (BECHARA *apud* CLARE, 2003, p. 10)

“Procedendo assim, o professor exige dos alunos raciocínio, propriedade e precisão de linguagem para classificar conjunções, atitude esta que transferirão para outros problemas que terão de enfrentar durante o ginásio” (PEDRINHA, 1957, p. 52). Indica também que a memorização do aprendizado seja feita através de estudo dirigido para dar mais autoconfiança e para eliminar as dificuldades encontradas pelo aluno. No ensino das orações reduzidas, segundo Pedrinha (1957, p. 52), o professor não deve desdobrá-las “em hipótese alguma”, visto que o aluno não estaria analisando o que está escrito e poderia desfigurar o pensamento original. Também, segundo ele, não é justo propor análises de trechos que contenham idiomatismos, pois não suportam uma análise sintática, ou tendo sido feita, ela nada esclarecerá. Podemos inferir, então, que, no pensamento de Pedrinha, a análise sintática deve ser feita a partir de frases prontas e ideais para o propósito a que se quer chegar.

Apesar de, no seu discurso, Pedrinha (1957) questionar os professores que dedicam grande parte do ano letivo a dissecar¹⁸ períodos e mais períodos, na página seguinte afirma que, na segunda série, o aluno já estará apto a fazer a anatomia do período sozinho. A mesma metáfora médica, utilizada para reforçar o discurso contrário, é a forja para enfatizar o ensino da língua através do aprendizado da estrutura sintática de períodos. Ao dissecar, o aluno estaria separando as partes da oração e analisando sua estrutura, isto é, a anatomia das construções linguísticas, o que, segundo o próprio Pedrinha, não garante a prática de redações com correção e elegância.

Pedrinha (1957) também defende que o ensino da análise sintática deve ser ministrado tendo em vista o sistema de declinações do latim. Uma vez que o ensino do latim se tornou ultrapassado, a disciplina de português seria, para o autor, uma forma de auxiliar a volta dessa língua. Pedrinha acrescenta que, para familiarizar-se com a língua de Horácio, é mais do que necessária a atuação do professor de português. O autor era apaixonado pelo latim, tendo, segundo Valle (1999), proferido frases em latim em várias manifestações públicas, além de ser religioso católico, como Valle (1999) faz questão de mencionar várias vezes em sua homenagem póstuma a Alvacyr Pedrinha.

Da mesma forma, o professor Horácio F. Rolim de Freitas (1960), também membro da Academia Brasileira de Filologia, alega que o conhecimento da língua vernácula implica o conhecimento do latim, uma vez que deriva deste. Afirma também que os estudos linguísticos – fonéticos, lexicais, sintáticos e ortográficos – têm de recorrer ao latim para formular

¹⁸ O autor utiliza a mesma escolha lexical de Bonapace (1957) no artigo da primeira edição da Revista Escola Secundária.

explicações coerentes, principalmente os estudos de gramática histórica. Além disso, segundo ele, os textos de Camões, Antônio Vieira não poderiam ser interpretados sem o conhecimento adequado do latim. Horácio Freitas (1960) afirma que a utilidade do latim é incalculável, uma vez que o ensino visa à formação integral do jovem, tornando-o apto e digno para a sociedade e para a pátria. Os termos utilizados “apto” e “digno” são assim descritos no dicionário Houaiss (2001, p. 264): “a) apto é aquele que possui capacidade natural ou adquirida para realizar (algo); idôneo, habilitado, capaz; próprio, adequado, conveniente; que apresenta condições legais. b) digno é aquele que merece, credor; que está em conformidade, apropriado, conveniente, adequado; que tem ou revela elevação de caráter, honradez, honestidade”. A partir desses sentidos poder-se-ia inferir que, no discurso de Freitas, está implícito que a aquisição da cultura clássica é o que tornaria o indivíduo merecedor de *status* elevado; este estaria adequado para exercer cargos de direção, por exemplo, e só este os mereceria. Como ressalta Souza (2008), a formação de caráter humanista, desinteressada, expressava a distinção cultural de uma elite, destinando-se à preparação para os cursos superiores que formavam as classes dirigentes.

É preciso frisar que o domínio do latim era visto como uma característica dos intelectuais e das pessoas cultas e educadas, enquanto que se servir da língua vernácula, originária do latim vulgar, não era valorizado. O valor simbólico do latim persistiu durante muito tempo, tendo servido de língua internacional, aproximando os letrados de toda a Europa, além de ser a língua oficial da Igreja Católica Romana (SOUZA, 2008). Antes das publicações da Escola Secundária, já havia muitos debates sobre o tema, Souza (2008) destaca alguns argumentos proferidos por professores na Conferência Nacional de Educação de 1930 em que Gonçalo Moniz (*apud* SOUZA, 2008) reconheceu a importância que tiveram as humanidades em outras épocas, mas defendeu que à civilização da época seria mais adequada a cultura científica, e afirmou que o latim, a não ser em carreiras específicas, já não era mais necessário; Lindolpho Xavier (*apud* SOUZA, 2008) defendeu e justificou a importância o latim como continuidade da cultura e da civilização passada. O pano de fundo era o debate acerca de valores e concepções presentes há mais de um século acerca da cultura literária e científica.

Outro defensor ferrenho do ensino do latim foi o professor Francisco de Melo (MELO, 1960), autor do artigo sobre a renovação do latim. Ele empresta a voz do então Cardeal D. Antonio Bacci, um dos orientadores da revista *Latinitas* do Vaticano, para indicar o movimento de renovação do latim e a necessidade de se apresentarem aos estudantes não apenas textos clássicos antigos, mas, sobretudo, os modernos, “tão corretos e elegantes quanto aqueles, sem embargo de serem muito mais interessantes e acessíveis à mentalidade dos rapazes e moças”

dos anos de 1950 e de 1960 (MELO, 1960, p. 65) e argumenta que, por ser altamente educativo e duplamente formativo – pela sua estrutura linguística, lógica e pela sua posição histórica -, o latim é um “instrumento de expressão infinitamente trabalhado e polido por tantos séculos” e por isso é melhor do que qualquer instrumento de acesso à cultura, que burila inteligências para todos os misteres (MELO, 1960, p. 66). Afirma, ainda, que pelo latim o aluno aprende a raciocinar, a refletir e a julgar e, portanto, é imprescindível “muito latim” para se entender pelo menos “um pouco do português”.

A defesa do ensino do latim, presente no periódico, certamente é estilha da LOES de 1942 – conhecida como Reforma Capanema – em que as humanidades voltam para o patamar de importância que tinham antes da Reforma Francisco Campos. Era preciso, naquele momento, reacender a importância e responder às vozes que afirmavam ser desnecessário, na era da técnica e do progresso das ciências, o aluno aprender uma língua tão difícil, se não vai falá-la (FREITAS, 1960). Por isso, ressurgiu uma orquestra em defesa da importância da cultura clássica para a formação intelectual do educando.

Esse tema foi debatido durante muito tempo e só com a reformulação do currículo promovida pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB - de 1961, que preconizava um ensino secundário mais utilitário e voltado para a preparação dos jovens para o mundo do trabalho, fornecendo-lhes uma cultura sólida e geral, sobressaíram-se os argumentos contra a tendência humanista. “A questão que se colocava era: qual a finalidade do estudo dessa língua [latim] para a maioria dos alunos provenientes dos meios populares que procuravam o ensino secundário visando a uma melhor inserção no mercado de trabalho?” (SOUZA, 2008, p. 218). Em defesa da inutilidade dessa disciplina estavam muitos educadores, inclusive Anísio Teixeira.

Evanildo Bechara, gramático que foi professor do Colégio Pedro II, membro da Academia Brasileira de Filologia e da Academia Brasileira de Letras e que ocupou diversos cargos públicos voltados à educação no Estado do Rio de Janeiro, também se contrapôs ao ensino do latim. Em seu artigo no periódico (BECHARA, 1959), afirma que é preciso pôr de lado o antigo pensamento de que, para se conhecer um dedo de português, é preciso muito latim e defende que, apesar de reconhecer que muita gente consegue falar e escrever corretamente sem ter feito um estudo especial da gramática, apenas ouvindo bons oradores e conversando com pessoas instruídas, lendo artigos e livros bem escritos, as regras do bom uso da linguagem, tal qual como são expostas nos compêndios, facilitam a aprendizagem da língua vernácula. Contudo, faz a ressalva de que está se referindo à gramática normativa, que objetiva expor

metodicamente as regras que ensinam a falar e a escrever corretamente, acrescentando que é essa gramática que deve interessar ao professor de português, deixando de lado os estudos linguísticos da gramática descritiva, da histórica e da comparada, pois não servem aos propósitos do ensino escolar. Bechara (1959) atribui a tradição de um ensino gramatical descritivo à adoção nas escolas de gramáticas de autores cujos estudos linguísticos se ancoravam no critério filológico e na ênfase na descrição da língua.

Quanto a isso, Bechara (1959), através do empréstimo da fala do Professor Said Ali proferida em 1898, acrescenta que havia ainda o despreparo pedagógico dos professores de português da época, embora muito conhecedores da matéria que ensinavam. Segundo Bechara, esse fato estaria na raiz do fracasso do método de ensino da língua vernácula, uma vez que os professores eram estudiosos da língua e não tinham o necessário preparo pedagógico para saber o que deviam ensinar às crianças e o que devia ser reservado para cérebros mais desenvolvidos capazes de compreender o valor de certas generalizações e abstrações. Quando critica o que hoje poderíamos chamar de transposição didática - conceito de Chevallard (MATOS FILHO, 2008) – o professor Ali antecipa a crítica de Chervel (1990) à *roupagem* didática que é dada para a escolarização de saberes científicos. Bechara (1959, p. 47) acrescenta que “a gramática científica expõe o fato linguístico; a normativa aconselha-o ou repudia-o”. Segundo ele, é essa gramática normativa, prática, que deve fazer parte do currículo escolar e não a exposição metódica dos fatos da linguagem.

Nesse viés, Bechara afirma que, para os propósitos do ensino médio, a missão do professor é assentar a disciplina¹⁹ gramatical ou fazer com que os alunos busquem a correção da linguagem – hoje chamaríamos de ensino da norma de prestígio. E acrescenta a voz de Mattoso Câmara Junior para conceituar correção gramatical como a linguagem elegante de uma elite social, como a corte ou a burguesia abastada de uma cidade capital; ou a linguagem usada pelos grandes escritores, não esquecendo que a língua se modifica e que a gramática normativa ensinada nas escolas deve acompanhar essas mudanças. Segundo Bechara, nesses conceitos é que o professor deve ancorar-se para levar a escola a um processo de realizações construtivas no ensino da língua vernácula.

O autor acrescenta que merece repúdio dos mestres e providências enérgicas das autoridades competentes dois males que pululam em malefício do processo de ensino-aprendizagem da língua vernácula: os conhecimentos exigidos em concursos públicos e os

¹⁹ Aqui o vocábulo “disciplina”, utilizado pelo autor, parece-nos indicar a vigília e o cuidado com o uso da língua, num sentido muito mais próximo do termo “disciplina-corpo”.

livros feitos sem o devido preparo dos autores. No primeiro caso, Bechara chama a atenção para as provas de concursos públicos que não acompanham a evolução da gramática normativa, criando um fato desconcertante: uma gramática para a escola e outra para os concursos. No segundo caso, o autor denuncia os livros que deturpam a evolução da gramática normativa e se atêm aos purismos já ultrapassados. No entanto, cita o professor Sousa da Silveira para ressaltar que é preciso manter no horizonte a correção da linguagem: “Fale-se e escreva-se sem afetação. Haja naturalidade no falar e naturalidade no escrever. Mas tenha-se na lembrança que a naturalidade do falar nem sempre se admite no escrever, transportada ao falar, pode converter-se em afetação ou pedantismo” (BECHARA, 1959, p. 49).

Sem fazer referência ao nome do autor, Bechara inicia a terceira parte de sua explanação acerca do programa de gramática para o ensino médio com as palavras de um filósofo alemão – que não denomina -: “aprende-se a gramática pela língua e não a língua pela gramática” (BECHARA, 1959, p. 49). Essa citação já nos dá em boa medida a indicação de que Bechara também comunga das críticas ao ensino de gramática pela gramática. Bechara acrescenta que é tarefa improfícua e errônea essa orientação, devendo o professor partir da realidade linguística dos textos e da própria expressão dos alunos para inculcar as noções do uso adequado da língua. O autor também se mostra contrário às listas enfadonhas de memorização e defende que o estudo da análise sintática é utilíssimo, desde que feito com sobriedade e desde que leve à análise das relações de sentido e de dependência e independência que as palavras, orações e expressões, mantêm entre si e ainda instiga: “não é possível analisar um trecho, se não lhe compreende o sentido, e se ele se compreende, para que serve analisá-lo?” (BECHARA, 1959, p. 50). O autor, no entanto, não apresenta um método didático alternativo para o tratamento da gramática no ensino do vernáculo.

Como sugestão metodológica para a execução do ensino do português, Coutinho (1959) traz o uso do texto para alcançar o estudo das regras gramaticais. Ele observa que, tendo em vista o traço gramatical e ser estudado, o professor deve selecionar o texto; um mesmo texto pode servir a vários propósitos, mas a insistência num único texto pode prejudicar o estudo por não despertar mais o interesse do aluno. Do mesmo modo, Coutinho sugere o uso não só de textos em prosa, como também em verso; as poesias, por exemplo, são excelentes para o estudo da linguagem figurada. A lição de gramática, contudo, deve sempre vir em último lugar; essa ressalva é enfatizada no artigo de Coutinho, visto que a leitura, a interpretação, o estudo do vocabulário e da ortografia devem preceder a análise gramatical. Coutinho (1959, p. 61) traz um exemplo metodológico do estudo da “flexão de gênero dos nomes”: sugere que o professor

faça uma lista com os nomes que aparecem no texto, apontando os gêneros dos nomes a que se referem – será fácil para o aluno concluir que os gêneros dos nomes são dados pela sua terminação e pela sua significação -; a partir dos nomes listados será possível depreender que há nomes que possuem duas formas, uma para o feminino e outra para o masculino (biformes e heterônimos), mas também existem nomes em que a mudança faz-se apenas no artigo (comum de dois gêneros), enquanto outros possuem a mesma forma tanto para o feminino quanto para o masculino (sobrecomum), existem também aqueles que são aplicados aos animais machos e fêmeas (epícenos) e ainda os que mudam seu significado quando mudam de gênero (exemplo: o cabeça, a cabeça); o trabalho deverá ser reproduzido no caderno do aluno e retomado em outras aulas e em outras leituras, ampliando a lista com leituras próprias ou com consultas ao dicionário, sem, no entanto, exagerar com flexões de gênero que nunca vão ser usadas, tendo em vista que a língua visa a satisfazer as necessidades de comunicação.

Em defesa do ensino da gramática, ouve-se também a voz do professor Jairo Dias de Carvalho, poeta, filólogo e professor, membro da Academia Brasileira de Filologia e de outros órgãos ligados às letras. Em seu artigo intitulado “valor e do método de análise sintática”, Carvalho (1960b, p. 61) defende que a análise sintática é um “instrumento necessário à aprendizagem real do idioma, uma vez que o elemento básico do discurso é o período”. O estudo das funções das palavras na oração e o modo como as orações se relacionam no período, segundo ele, é o que permitiria aprender a língua com mais eficácia. Para Carvalho, o ensino da análise sintática deve ser feito no ensino médio e deve começar com os termos essenciais – sujeito e predicado -, partindo para os integrantes – complementos verbais, nominais e agente da passiva -, para os acessórios – adjuntos e aposto -, numa ordem gradativa, culminando com o estudo de períodos compostos e com o valor sintático das orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. Essa visão de Carvalho (1960b) contrapõe-se aos outros artigos já citados acima.

2.3 Nomenclatura gramatical: a simplificação necessária

Um dos problemas mais sérios e angustiantes, considerado por Pedrinha (1957), no ensino do vernáculo, é a vastíssima e complicada nomenclatura, com a qual o aluno tem de batizar o período, a oração e seus componentes linguísticos. Segundo o autor do artigo, a lista de nomes, que de nada serve para a compreensão do texto, é uma tortura à parte para os alunos, já sobrecarregados de matéria. Pedrinha menciona ainda a existência de uma comissão nomeada

pelo governo para simplificar a terminologia gramatical, tornando-a mais objetiva e funcional, e o quão importante é esse trabalho - a comissão fazia parte da agenda de projetos da Academia Brasileira de Filologia, instituição compartilhada por muitos articulistas da revista Escola Secundária. O professor, segundo ele, deveria usar uma só palavra para nomear cada fato sintático, contribuindo para a higienização mental do educando. Pedrinha, no entanto, não se coloca contra o ensino dessa modalidade de metalinguagem.

Na mesma edição, 1957, El-Jaick (1957, p. 53) publica o artigo intitulado “Nomenclatura Gramatical”, em que defende o trabalho da comissão nomeada pelo governo:

Já não era sem tempo que uma providência dessa natureza deve ser tomada a fim de pôr cobro à balbúrdia que reina nos domínios da gramática, verdadeira casa da sogra onde cada qual se acha com direitos a impor regras e introduzir terminologias, para tormento dos estudantes e porfia dos gramatiquinhos.

É interessante notar que as escolhas lexicais de El-Jaick traduzem o quanto o assunto o desconcerta: os vocábulos “balbúrdia”, “casa da sogra”, “gramatiquinhos” dão um tom jocoso e depreciador ao tema, levando-nos a inferir que o autor critica e discorda do ensino baseado numa nomenclatura extensa no volume de terminologias e de quem defende a nomenclatura como estava. Além disso, ele deixa claro, no seu artigo, que se atribui uma importância exagerada à gramática e discorre sobre o trabalho desenvolvido num curso da CADES em que se estruturou uma nomenclatura gramatical simplificada, que condiz com a demanda de sistematização verificada no exercício docente. Elencando nomes de cursistas que contribuíram para esse trabalho – provenientes das regiões Sul e Sudeste do Brasil –, o autor transcreve no artigo a nomenclatura que resultou do encontro e se nota que é próxima da nomenclatura utilizada nas gramáticas de hoje.

Esse problema também foi citado pelo professor Coutinho (1959), quando sugere metodologias para o ensino do português. Ele ressalta que se deve evitar o emprego de nomenclaturas complicadas, pois confundem e desnorteiam os alunos, e arremata com a afirmação “o fim da ciência é a simplificação e não a complicação” (COUTINHO, 1959, p. 57). Bechara também defende a reforma da nomenclatura e conclama aos professores para apoiar o Ministro da Educação e Cultura que instituiu a comissão para reforma da Nomenclatura Gramatical Brasileira: “teremos, assim, não mais uma seca e inexpressiva lista de nomes, mas a unificação a que tanto aspira o magistério nacional” (BECHARA, 1959, p. 51). Segundo ele, a falta de unificação traz prejuízos à escola devido às diversas formas gramaticais dadas pelos professores e pelos compêndios de língua materna ao mesmo fato gramatical.

2.4 Verificação da aprendizagem das regras gramaticais

A verificação da aprendizagem foi tema para alguns autores da revista *Escola Secundária*. O número 7, em dezembro de 1958, dedicou-se a este mote na publicação do artigo assinado pelo professor Leodegário A. de Azevedo Filho, que foi ensaísta, crítico literário, filólogo e professor, atuou como professor na CADES, foi membro da Academia Brasileira de Literatura e da Academia Brasileira de Filologia. No artigo, Azevedo Filho (1958c) problematiza a eficácia do método de julgamento subjetivo e sugere o julgamento objetivo. Segundo ele, o método de verificação da aprendizagem através de provas mensais e parciais, arguições e exame oral em que predomina o julgamento subjetivo é ultrapassado e injusto. Para ratificar seu ponto de vista, o professor Leodegário traz à tona a voz de Lourenço Filho, que descreve os desconcertantes resultados de avaliações de inglês e de geometria em que, devido ao julgamento subjetivo, obteve-se grande diferença nas notas atribuídas por 115 professores a uma mesma prova. A solução, segundo Leodegário de Azevedo Filho (1958c, p. 39), “é o julgamento objetivo”, também conhecido como *uniforme*, cuja principal característica é a elaboração de questões que tenham apenas uma resposta correta. O professor recrimina o teste tipo *verdadeiro-falso*, pois admite 50% da probabilidade de acerto, ressaltando que é possível utilizar este tipo de teste quando solicitar do aluno uma justificativa para a resposta escolhida – a maior parte das alegações do professor Leodegário partem dos dados estatísticos de acerto e erro. Em seguida, traz diversos tipos de teste recomendados por ele: a) O teste de múltipla escolha “é um dos melhores”, no entanto não deve elaborar um teste desse tipo com menos de cinco escolhas, para evitar a margem excessiva de acerto por acaso; b) O teste de formação de pares é “altamente” recomendável, mas não deve exceder a quatro pares e nunca uma coluna deve ser maior que a outra, se o aluno resolver três respostas acertará o teste; c) Já o teste de preenchimento de lacunas ajusta-se a vários assuntos e deve-se ter o cuidado de não colocar frases feitas que lembrem logo a resposta certa, não pode exceder a uma lacuna, havendo duas e se uma delas estiver errada, não haverá valor para a outra; d) o autor aconselha também o teste de substituição, que é uma modalidade do teste de preenchimento de lacunas e consiste em substituir, por exemplo, uma locução adjetiva por seu adjetivo similar. Uma prova objetiva deve ser elaborada, segundo ele, fazendo combinações desses tipos de testes e deve conter 20 ou 30 testes para abranger maior extensão da matéria; assim, o julgamento será mais preciso e justo.

O professor Azevedo Filho (1958c), além de exemplificar cada tipo de teste que recomenda, ainda problematiza outras questões atinentes à verificação da aprendizagem por

meio de testes objetivos. Quanto ao tempo de duração da prova objetiva, ele sugere que o bom tempo para a execução da prova é aquele em que o grupo médio pode resolver todas as questões propostas e que, evidentemente, cada professor organizará um teste exequível no tempo de que dispõe. Quanto à atribuição da nota, o autor sugere que o professor faça a correção, num primeiro momento, sem se preocupar com isso. A apuração poderá ser feita de dois modos: a) a primeira apuração, que indicará a porcentagem de acerto de cada aluno, baseando-se no critério absoluto; b) a segunda apuração deverá visar à adequação da prova ao nível da turma; se um excelente aluno obtiver nota ruim, a prova deve ter sido mal formulada, isto é, fora dos conhecimentos da turma, uma falha do ponto de vista didático. A medida da dificuldade das questões deve ser feita após a correção dos testes. Fazendo o levantamento estatístico da quantidade de acerto de cada questão, classificar-se-á em *grupo forte* (16% dos alunos acertaram, dever ser atribuído o valor de três pontos a esse tipo de questão), *grupo médio* (84% dos alunos acertaram, valor dois pontos), *grupo fraco* (mais de 84% dos alunos conseguiram acertar, valor um ponto) e *grupo nulo* (nenhum aluno acertou essa questão, a questão deverá ser anulada, isto é, não levada em conta para efeito de nota. O cálculo da nota deve ser feito sobre o valor proporcional atribuído a cada uma das questões; o aluno que acertou o maior número de questões deve merecer grau 10, “o princípio é justo e deve ser adotado” (AZEVEDO FILHO, 1958c, p. 43). Enfim, conforme prega o autor, a aplicação dos princípios da estatística matemática à elaboração de questões e à interpretação dos testes serve para controlar o valor e a segurança da prova aplicada e é indispensável à prática docente.

O número 8 da Escola Secundária também aborda o tema através da publicação do parecer da Comissão de Orientação do ensino, da Inspeção Seccional de Fortaleza, sobre as primeiras provas parciais de português de diversos estabelecimentos de ensino secundário do Ceará analisadas pela comissão. O artigo (INSPETORIA SECCIONAL DE FORTALEZA, 1959) explica que, procedidas as análises das provas, a comissão chegou a algumas conclusões estarrecedoras sobre o ensino da língua vernácula. A primeira delas é a inobservância dos programas oficiais pelos professores – entre a prescrição e a prática há uma grande distância -, a comissão observou que os professores, ou se afastam muito dos programas oficiais, ou agem como se eles não existissem. Segundo a comissão, os programas versavam sobre o ensino colocando a leitura, a interpretação e a análise do texto como centro de todo o trabalho docente e ponto de partida para todo o ensino do idioma nacional, no entanto as provas analisadas não apresentavam nenhum tipo de texto para estudo, nem referência aos textos estudados em sala. O que foi observado foi a “abundância de assuntos gramaticais [...] foi a gramática pela

gramática, sem observação funcional dos fatos da língua, sem apoio na leitura” (INSPETORIA SECCIONAL DE FORTALEZA, 1959, p. 46), o que contrariava tanto os programas como as instruções metodológicas da época. Em voga, estava a leitura como ponto de partida para o comentário, para a análise metalinguística, para o ensino gramatical, e que fato feria o princípio fundamental da renovação dos programas e das metodologias de ensino preconizados pelos órgãos oficiais de educação na época. A comissão observou a má elaboração de quase a totalidade das várias centenas de questões que constituíram objeto de análise. Na grande maioria das provas, havia “tão avassaladora preponderância do aspecto gramatical do ensino da língua, que não havia sequer lugar para a redação” (INSPETORIA SECCIONAL DE FORTALEZA, 1959, p. 47). Além disso, havia aquelas que se destacavam pela suas questões excessivamente fáceis e breves, outras pelas suas questões difíceis e quilométricas e outras em que o professor optou pelos aspectos raros da língua e pela nomenclatura complicada. A comissão transcreveu alguns exemplos de provas, cuja aferição se desviava do prescrito pelos programas – intermináveis análises sintáticas, acentuação de dezenas de palavras, ditado de palavras soltas e desconexas, pormenores inúteis e dicotomias sem sentido, exceções às regras e numerosas provas em que o desejo maior do professor é que o aluno memorizasse uma complicada terminologia e uns cem números de definições. A comissão também transcreveu, para que os professores conheçam finalmente, as instruções metodológicas para a execução dos programas de português da época que recomendavam a razoável sobriedade no ensino e aferição da análise sintática, evitando os excessos de nomenclatura, de pormenores, tendo sempre no horizonte que o objetivo da análise é orientar o estudante na inteligência dos textos e na correção dos erros por ele cometidos, sem prejuízo para o ensino prático e literário da língua. Quanto ao estudo dos advérbios, da colocação dos pronomes, particularidades de construção, esses deveriam ser feito ocasionalmente e sem listas de memorização e de definições. Na contramão disso, a Inspetoria (1959, p. 49) verificou que a gramática e a análise sintática, nas provas, pareciam representar o fundamento e a razão de ser do ensino do vernáculo, “ensinadas em si mesmas como fim, não como instrumentos, sem caráter prático, sem cunho educativo”. A interminável sequência de “cochilos” (INSPETORIA SECCIONAL DE FORTALEZA, 1959, P. 49), assim denominada pela comissão, é atribuída, no entanto, à falibilidade humana e ao pouco tempo de que dispõe o professor para a correção das provas, com a ressalva de que a atribuição de notas é um julgamento e, como tal, deve ser feito com senso de responsabilidade e de justiça. A comissão concluiu que o problema do ensino do português está na dependência de soluções múltiplas e complexas, que ultrapassam os limites de um trabalho de análise de provas parciais,

e que urge providências de ampla divulgação dos programas oficiais, mas é inadiável, principalmente, a “renovação de mentalidades” (INSPETORIA SECCIONAL DE FORTALEZA, 1959, p. 50).

A aferição da aprendizagem de português foi título do artigo assinado pela professora Maria de Lourdes Nunes de Andrade (ANDRADE, 1960) e publicado no número 13 da revista Escola Secundária. Na tentativa de fornecer subsídios para a prática docente, no que tange à avaliação, a autora trouxe também a sugestão da aplicação de testes objetivos, com uma só resposta correta, para medir o rendimento escolar, isto é, a solução da questão é feita através dos conhecimentos adquiridos em sala. Da mesma forma que Azevedo Filho já trazia na edição de 1958c, a autora também aponta questões importantes na elaboração de provas objetivas: a) tentando eliminar o fator sorte, a autora sugere que a prova deve conter um grande número de questões, de modo a abranger os pontos fundamentais da matéria dada; b) as questões devem admitir uma só resposta e devem-se evitar alternativas que deem margem à dupla interpretação; c) a prova deverá conter questões de grau diferentes (fáceis, médias e difíceis), começando pelas fáceis – para que os alunos mais atrasados possam responder sem desanimar- e terminando com as mais difíceis – aquelas que só os melhores possam responder; d) a solução de uma questão não deve depender da outra, não devem relacionar-se entre si; e) a probabilidade de acerto por acaso deve ser pequena, por isso autora, assim como Azevedo Filho, não aconselha o uso de questões tipo *verdadeiro/falso*, a menos que a resposta venha acompanhada de justificção; f) sendo que a ênfase no erro é, segundo ele, antipedagógica – faz com que o aluno se concentre nas proposições erradas – é desaconselhável a inclusão de erros para serem identificados e corrigidos²⁰. Andrade (1960) apresenta vantagens no uso dos testes pedagógicos (ou de escolaridade) entre elas a imparcialidade do julgamento, a eliminação do fator sorte, a criação do hábito da exatidão. Em seguida, apresenta exemplos de testes objetivos que podem ser utilizados na verificação da aprendizagem do português, como o preenchimento de lacunas, testes de substituição, de múltipla escolha e de formação de pares em colunas. Quando da aplicação das provas, a autora observa que o professor deve dar explicações antes do início das provas, mas que devem ser impedidas as perguntas dos alunos durante sua aplicação, a duração deve ser de acordo com a dificuldade da prova e com o nível dos alunos. A mesma sugestão de Azevedo Filho para a correção das questões é apresentada por Andrade, sem fazer referência ao autor: verificar o número de acertos e erros, atribuir um peso para cada questão e só então apurar as notas.

²⁰ Uma prática rotineira na aferição da aprendizagem em português até os dias de hoje.

• • •

Sabe-se que o período em que houve as modificações mais significativas no ensino do vernáculo – assim como em outras disciplinas – foram as décadas de 1950 e 1960, devido à democratização do acesso à escolarização e a iniciativas de renovação pedagógica. Por um lado, nessa época, as exigências da produção demandavam operários que, no mínimo, soubessem ler; de outro lado, as camadas populares lutavam pela democratização do saber através da democratização da escola (SOARES, 1986). Chegaram aos bancos das escolas públicas alunos provenientes das camadas sociais menos favorecidas, e estes alunos falavam diferente, além de terem construção de categorias outras através das quais interpretavam o mundo. A escola, que não estava adequada a essa nova realidade, não aceitava, ou sequer compreendia, os falares e os saberes desses alunos. A língua era vista como estática, pronta; a imagem de uma língua correta e adequada é responsável pelas qualificações e estigmatizações postas em prática pelos falantes (GERALDI, 2009). Há que se acrescentar a esses fatores de mudança a figura do professor – antes um estudioso da língua, proveniente das camadas mais elitizadas e bem remunerado –, com a demanda para suprir o número de escolas públicas que se multiplicou rapidamente, teve de ser recrutado num processo menos seletivo; os manuais didáticos assumiram a responsabilidade, antes do professor, de formular exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Tudo isso, segundo Soares (2004a), resultou numa ruptura epistemológica que mudou o ensino secundário e abriu um processo de depreciação da função docente, que conduziu ao rebaixamento salarial e à precariedade das condições de trabalho. Assim, a revista *Escola Secundária*, criada para dar subsídios teóricos e metodológicos aos diversos professores do ensino secundário na década de 1950, foi também uma tentativa de renovar e trazer maior qualidade ao ensino secundário brasileiro.

É possível notar que a revista *Escola Secundária* abordava questões do dia a dia do professor e que as sugestões fornecidas por ela partiam do que se praticava efetivamente na sala de aula, na ânsia de fornecer caminhos para uma prática docente alinhada com a pedagogia da Escola Nova. Nota-se, também, que a ideia de um ensino integral, que eduque para a vida, era algo almejado pelos autores. Esse ideal de educação, que compunha uma campanha pela regeneração do Brasil através da educação, já tinha sido mote da Associação Brasileira de Educação, a década de 1920. Entre os assuntos que aglutinavam liberais, comunistas (signatários do manifesto dos pioneiros da educação nova) e católicos na ABE estava, segundo Marta Carvalho (1989), o projeto político de uma grande reforma de costumes que ajustasse os homens a novas condições e valores de vida. Para isso a proposta de uma educação integral

seria uma das respostas políticas para regenerar o cidadão improdutivo e indolente, através da remodelação e reestruturação do sistema escolar e da implementação de uma política nacional de educação. A cruzada moral que absorvia os intelectuais engajados na ABE girava em torno da influência da escola na moralização dos costumes e a formação cívica como garantia do trabalho metódico, remunerador e salutar, através da disciplina consciente, na preocupação de que a educação não viesse a se tornar fator de desestabilização social. Esses valores incorporavam o que se entendia por educação integral, em oposição à instrução pura e simples.

O consenso dos dois polos no campo de disputa acerca da educação integral desfez-se na defesa do ensino do latim. A relação dos articulistas Alvacyr Pedrinha, Horácio F. Rolim de Freitas e Francisco de Melo com a Igreja Católica fica evidente na biografia e nos artigos. Na defesa do ensino do latim, esses autores demonstraram comungar com os preceitos da reforma Capanema, que valorizava o ensino das línguas clássicas. Há também que se ressaltar que, dentre os autores da revista citados neste capítulo, muitos faziam parte da Academia Brasileira de Filologia, fundada em 1944, alguns foram professores do Colégio D. Pedro II, Colégio modelo do ensino secundário e alguns atuaram como docentes nos cursos da CADES. Essa rede de sociabilidades certamente influenciou na escolha desses autores para compor os números da revista, uma vez que participavam dessas instituições, onde mais se discutiam as prescrições acerca do ensino da língua vernácula e os avanços da linguística.

Esses professores, ao produzir seus artigos sobre o ensino de gramática, movimentaram determinadas representações (modos de ver) do que seria um ensino renovado, aos moldes da pedagogia nova. A preocupação com uma escola secundária renovada aparece nos artigos analisados através da interação entre as disciplinas. Na escola ativa, defendida pelos renovadores (AZEVEDO *et al*, 1932), vemos uma concepção de aprendizagem em que alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas. Essa concepção compartilha a ideia de que o aprendizado não é estanque, mas harmoniza-se com a interação entre as disciplinas numa rede complexa de conhecimento.

O ensino ativo e funcional, defendido por Lourenço Filho (1978), também é representado na defesa da aquisição da norma culta da língua sem a preocupação com a taxionomia e a classificação – como se pôde notar nos textos, essa é uma tarefa de difícil execução, dada a cultura que deitou raízes no ensino do vernáculo. Segundo Lourenço Filho (1978), os modelos técnicos passaram a ser revistos pela pedagogia da Escola Nova em ensaios gradativos, definidos por novos conceitos e constructos, na engrenagem que compõe a teoria e

a prática. Por isso, a Escola Nova propõe: uma escola que tome a criança como centro e uma escola que contemple as condições de vida social e cultural, sem as quais nem mesmo o desenvolvimento do educando poderá ser equilibradamente proposto (LOURENÇO FILHO, 1978). O ensino funcional da gramática através dos textos é um indício de que as propostas para o ensino de gramática são representações da Escola Nova na visão desses autores. O “peso asfixiante da rotina” se enraizou no ensino do vernáculo, mas, como vimos, os artigos aqui citados já ofereciam outros caminhos. A noção de que “Aprende-se a gramática pela língua e não a língua pela gramática” (BECHARA, 1959, p. 51), ecoou na academia e nos círculos de discussão sobre o ensino do vernáculo.

3. ENSINO DA LITERATURA: A LEITURA DOS BONS AUTORES

No aprendizado das belas-letas (língua e literatura clássicas), os estudantes dos colégios dedicavam-se à leitura dos autores antigos e exercitavam a composição escrita. Em realidade, o contato com os textos constituía o fundamento dessa formação. A apropriação do saber se dava pela leitura de bons autores da Antiguidade, iniciava pela preleção e comentário do mestre e prosseguia pela memorização dos textos e dos extratos; pela tradução, a recitação das lições e pela redação de textos em prosa e verso.

(SOUZA, 2008, p. 92)

É impossível dissociar o ensino da literatura do ensino da leitura, como é notório nas palavras de Rosa Fátima, mas esse capítulo espera elucidar a especificidade que constitui o ensino do gosto pela leitura dos autores canonizados pela crítica literária e que constitui um importante pilar no ensino da língua vernácula desde sua gênese, pois, na história da sua escolarização, a literatura serviu, sobretudo, como instrumento de transmissão de modelos linguísticos e morais. O ensino da literatura no ensino secundário esteve integrado às disciplinas de Retórica e Poética até 1862, quando houve a ruptura dessas duas vertentes e passou a existir a disciplina de Poética e Literatura Nacional, através do Decreto 2.833, segundo Razzini (2000). A autora afirma que a ascensão tardia do ensino da literatura brasileira estava ligada ao fato de a nossa literatura até o século XVIII ser insipiente e precária. No entanto, apesar de o estudo gramatical anteceder os estudos da retórica, da poética e, mais tarde, da literatura²¹, textos literários, primeiramente os clássicos gregos e latinos e depois os de autores brasileiros, já eram utilizados como modelos no ensino da língua vernácula. “A disciplina de língua portuguesa baseava-se no estudo da gramática da língua e da leitura de antologias que privilegiavam autores portugueses e alguns brasileiros que mais se destacavam pela imitação dos clássicos” (CLARE, 2003, p. 9). Conforme Razzini (2000), houve uma aproximação da prática de ensino dos clássicos com a prática de ensino dos clássicos nacionais. Essa aproximação se deu através da constituição de uma história literária nacional e de um rol das obras consideradas clássicos nacionais. Com a extinção das disciplinas de retórica e poética, nascia a disciplina de história da literatura incorporando como conteúdos as práticas de leitura – recitação e composição – e a redação. Só em 1911, segundo Razzini (2000), essa disciplina passou a fazer parte do ensino da língua vernácula. Essas características que permeiam a constituição do ensino da literatura

²¹ Essa ordem de estudos foi herdada da tradição de ensino das línguas clássicas e reproduzida nos estudos das línguas vivas (RAZZINI, 2000).

vão imprimir uma certa cultura que, possivelmente, aparecerá nos artigos da revista Escola Secundária através dos escritos dos professores sobre a concepção de literatura e a prática em sala de aula que se queria divulgar através do periódico.

Tabela Nº 2 – Artigos sobre o ensino da literatura na revista Escola Secundária (1957-1963)

Edição	Autor	Título	Páginas
n.05., Jun 1958.	FREIXIEIRO, Fábio Mello.	Camões no 2º colegial	p. 50-55
n. 6, Set 1958.	AZEVEDO FILHO, Leodegário A	O ensino da literatura no II ciclo	p. 44-52
n.09., Jun 1959.	FREIXIEIRO, Fábio Mello.	A teoria literária no Programa de Português do 2º ciclo	p. 48-51
n.10., Set 1959.	CARVALHO, Jairo Dias de..	Ensino de Português e a Literatura vernácula	p. 53
n.11. Dez 1959.	COUTINHO, Ismael Lima	Sugestões metodológicas para a execução do ensino de português	p. 54-64,
n.12. Mar 1960.	CARVALHO, Jairo Dias	Interpretação de textos literários	p. 59-60,
n. 12, Mar 1960	MINICUCCI, Oswaldo	Por que nossos alunos redigem mal?	p. 55-58
n. 15, Dez 1960	FREITAS, Luiz P.	Cem obras essenciais da literatura brasileira	p. 60-67
n. 15, Dez 1960	DELÉO, Antonio Fernandes	O ensino de português	p. 52-59
n. 17, jun 1961	ROSA, Maria da Glória Sá	Pequenas sugestões para as aulas de literatura do 2º ciclo	p. 47-50
n. 17, jun 1961	CARVALHO, Jairo Dias de	A leitura: conceito, valor e finalidades	p. 51-52
n. 18, set 1963	PINTO, José Benedicto	O ensino da literatura na escola secundária	p. 75 a 78

Fonte: Elaborada pela autora com dados da revista Escola Secundária (1957-1963)

Neste terceiro capítulo, são analisados nove artigos que opinam sobre o papel da literatura no ensino secundário – elencados na tabela Nº2 acima. Desde já, nota-se que os professores Freixieiro e Jairo Dias de Carvalho tiveram maior participação no rol dos trabalhos

publicados sobre literatura. Este, em vida, pertenceu a associações ligadas à filologia e à literatura; aquele foi crítico literário, professor e revisor do periódico – os dois foram os que mais contribuíram para as publicações da revista *Escola Secundária*, além do professor Leodegário de Azevedo Filho.

3.1 Sobre os objetivos do estudo literário no ensino secundário

Na edição de 1958, o professor Freixieiro (1958. p. 50), que foi crítico literário, afirma que a finalidade por excelência do estudo literário nada mais é do que “educar pelo sentimento da beleza”. Já Jairo Dias de Carvalho - volto a lembrar que ele foi membro da Academia Brasileira de Filologia-, acreditava que o ensino da literatura serviria para assimilação natural da linguagem literária, de modo análogo ao que acontece com a língua falada, em que o domínio e a assimilação se dão a partir do convívio no seio familiar e na primeira escola (CARVALHO, 1959b). Assim, o estudo da língua materna deveria contemplar a leitura, por inteiro, das obras mais representativas da literatura vernácula, sem as quais, segundo Carvalho (1959b), é muito difícil alguém escrever com segurança e desenvolvimento. Para Maria da Glória Sá Rosa (1961) - que lecionou Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Teoria da Literatura e Prática de Ensino de Português, nas principais Escolas Superiores e escolas secundárias do Brasil, foi membro da Associação Brasileira de Críticos de Arte e dona da 19ª cadeira na Academia Sul-Mato-Grossense de Letras - uma das obrigações principais de quem leciona Português é despertar na juventude o entusiasmo pela leitura dos bons autores.

Da mesma forma, Pinto (1963, p. 76) escreve:

O importante é desenvolver o senso estético, é preparar o estudante para perceber as sutilezas do pensamento humano, as sensibilidades e o poder do intelecto; o importante, o essencial, é transmitir ao educando um motivo de interesse pela arte literária, apontando-lhe uma utilidade prática, um objetivo imediato; o essencial é fazer o aluno trabalhar o texto. É preciso mostrar ao estudante que o livro é fator de cultura, que não é simples fonte de diversão.

O professor José Benedicto Pinto foi membro do curso da CADES e, mais tarde, foi convidado a lecionar na Faculdade de Filosofia de Bauru pela Irmã Arminda, tinha uma proximidade, portanto, com os católicos.

O desenvolvimento do senso estético também é apontado por Coutinho (1959). O professor Coutinho foi seminarista e secretário particular do Bispo de Niterói; sua família tinha um profundo espírito religioso; depois de se afastar da carreira religiosa, começou a carreira de

educador e filólogo; durante alguns anos lecionou português, latim e grego; exerceu diversos cargos públicos ligados à educação no estado do Rio de Janeiro; em 1947, a Faculdade Fluminense de Filosofia iniciou seu funcionamento, criada por um pequeno grupo de intelectuais, dentre eles, o professor Coutinho, além de um dos fundadores, ele foi o primeiro diretor eleito; foi membro fundador da Academia Brasileira de Filologia e da Academia Fluminense de Letras; escreveu a obra *Gramática histórica*, até hoje consagrada (ROBERT, 2011). O senso estético, segundo ele, era um dos objetivos mais importantes do ensino de literatura. O gosto e a admiração pelos grandes escritores de língua portuguesa, segundo Coutinho, só poderão acontecer pela leitura de textos “adequados”. Em outras palavras, é essencial saber escolher os “bons” autores, isto é, aqueles que têm qualidades estilísticas e que são considerados padrões.

Os pensadores escolanovistas defendiam o ensino que atingisse uma educação integral, da mesma forma os autores da revista Escola Secundária que têm por mote o ensino da literatura também defendiam que a literatura serve à obtenção de uma cultura geral. Freixieiro (1958, p. 50), por exemplo, afirma que a “cultura geral é porventura o supremo escopo que se deve atingir, pois ela molda a personalidade do aluno, fá-lo sentir uma verdade que não é uma bitola”, então compreenderá e guardará o que aprendeu sem que o tempo desgaste facilmente. É a cultura geral que poderá formá-lo, convencê-lo e guiá-lo para os caminhos maiores da vida (FREIXIEIRO, 1958, p. 51). Para isso, o autor defende com paixão o mergulho nos escritos de Camões, pois, para ele, “Camões vale por si só uma literatura inteira”, é beleza e história, estética e vida (FREIXIEIRO, 1958, p. 51).

Outro ponto a ser ressaltado é a inversão copernicana que a Escola Nova difundiu e que é apontada pela professora Maria da Glória em seu artigo: “é preciso, antes de tudo, que o professor se despoje do seu egoísmo, do desejo natural de impressionar a classe e volte-se para o educando, como personagem central de todo o seu sistema de trabalho” (ROSA, 1961, p. 48). Dessa inversão copernicana aflora o método psicogenético, de raiz piagetiana, que é citado pelo professor José Benedicto Pinto no seu artigo de 1963, pois ao aluno são apresentadas situações-problema que estimulam a construção de novas estruturas mentais.

3.2 Sugestões de métodos de ensino inovadores

É comum o estudo literário partir de, ou resumir-se a, memorização dos dados da vida e da obra dos autores, sem o estudo dos textos propriamente ditos. Assim também o faziam os professores na primeira metade do século XX. O professor Fábio Mello Freixieiro (1958) ratifica essa afirmação quando critica esse tipo de abordagem. O autor, ao sugerir o estudo literário da obra de Camões, ainda argumenta acerca da insegurança das fontes históricas que ronda os dados sobre a vida do poeta lusitano, portanto seria insano inculcar no aluno a memorização de um conjunto de datas e dados de uma vida, controversos do ponto de vista histórico. Nas palavras do professor Leodegário Azevedo Filho (1958b, p. 48), “decorar nomes de autores e de livros. Isso, quando muito, pode ser história ou cronologia literárias, mas não é literatura” – lembrando que Leodegário Amarante de Azevedo Filho foi membro da Academia Brasileira de Filologia e da Academia Brasileira de Literatura.

A professora Maria da Glória Sá Rosa (1961, p. 48) também sinaliza essa prática e acrescenta que muitos professores se valem de sua boa oratória e despejam amplo manancial de fatos, curiosidades e informações sobre os autores,

o que os faz granjear certa reputação de ‘sábios’ entre os estudantes”, e que no fim das contas as aulas e tantas explicações não somam mais do que a satisfação de uma vaidade pessoal. O amor pela língua portuguesa, segundo ela, só vem através do convívio com os bons autores e que “só nos recordamos dos autores que conhecemos por meio das obras e não por anotações biográficas (ROSA, 1961, p. 48).

Ainda argumenta que o caminho deve ser o inverso: conhecer o autor, suas doenças, alegrias e pesares, através do estudo da obra, pois “os autores só subsistem através daquilo que escreveram” (ROSA, 1961, p. 48).

Também para o articulista da Escola Secundária José Benedicto Pinto (1963) mais vale ler a obra, que saber sobre ela. Ele apresenta em seu artigo a observação de que 80% dos alunos, naquela época, não liam coisa alguma e não conheciam as literaturas portuguesa e brasileira. A princípio atribui a culpa ao hábito de ler revistas em quadrinhos, segundo ele, isso era comum na época, mas retifica culpando a ineficiência do ensino de literatura que se limita a apresentar a biografia e a obra do autor sem mergulhar na leitura propriamente dita. Pinto (1963, p. 76) critica veementemente a leitura de histórias em quadrinhos: “há professores que indicam a seus alunos certas revistas que publicam romances famosos em quadrinhos, como se o essencial fosse conhecer o enredo da obra”. Carvalho (1959b) também critica a leitura dos quadrinhos argumentando que a substituição dos livros mais representativos da literatura vernácula pelas

revistas em quadrinhos acontece por indigência cultural ou preguiça mental. Da mesma forma, Minicucci (1960), que foi professor da CADES, critica os quadrinhos dizendo que a parte lida é mínima e a imagem gráfica satisfaz o leitor e, portanto, não o auxilia a melhorar o seu vocabulário, função importante da literatura defendida por ele, e acrescenta em outra passagem do seu artigo que aquele que só lê histórias em quadrinhos está afastado da boa leitura, os quadrinhos seriam um dos meios de distração que fazem a nova geração não se habituar à leitura.

Essa ojeriza aos quadrinhos é explicada por Vergueiro (2010). O autor esclarece que o desenvolvimento da indústria tipográfica e dos jornais possibilitaram o florescimento das HQs. Os Estados Unidos, no final do século XIX, foi o local que proporcionou elementos tecnológicos e sociais para o seu desenvolvimento. No Brasil, o aparecimento dos gibis e dos super-heróis contribuíram para a popularidade dos quadrinhos entre seus leitores. Durante a Segunda Grande Guerra, os autores das HQs produziram histórias com temas que a sociedade estava vivenciando como terror e medo e isso trouxe apreensão entre pais e educadores, que as compreendiam como obras que traziam temas preocupantes aos estudantes. Essa preocupação foi acentuada no período que se reporta ao final da Segunda Guerra e início da Guerra Fria. Nesse contexto, como afirma Vergueiro (2010), o psiquiatra alemão Fredric Wertham foi uma das pessoas que, juntamente com pais, educadores, grupos religiosos, não apenas criticava a leitura das HQs, como também investiu contra seu progresso e contra a disseminação entre os leitores. O psiquiatra tentava provar que os quadrinhos influenciavam comportamentos anômalos, tornando as crianças cidadãos desajustados para a sociedade. As observações de Wertham foram reunidas e publicadas em 1954 no livro denominado *A sedução dos inocentes*, grande sucesso de público que marcou a visão sobre os quadrinhos e influenciou a campanha para a censura nos Estados Unidos e no mundo. Houve diversos episódios de queima de gibis – a China foi a primeira a registrar a queima imposta pelo governo chinês -, em 1948, em Spencer na Virgínia Ocidental, crianças formaram quase dois metros de altura de revistas em quadrinhos que juntaram e atearam fogo, supervisionados por pais, professores e sacerdotes. Episódios assim foram difundidos e copiados em diversas partes do mundo (SARMENTO, 2014). Assim, apesar da imensa popularidade entre as crianças, adolescentes e jovens, as classes ditas pensantes, cultas da sociedade também estigmatizaram a leitura das histórias em quadrinhos; tinha-se como certo que esse tipo de leitura afastava as crianças das “boas leituras”, “do conhecimento”, trazendo prejuízo ao rendimento escolar e embotamento do raciocínio

lógico e ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social, como afirma Vergueiro (2010).

Aos poucos e com árduo comprometimento, os autores das HQs foram conquistando a aceitação da comunidade escolar e o preconceito foi sendo substituído pela valorização e consciência da importância dessas obras para a formação do leitor. Segundo Vergueiro (2010, p. 17),

aos poucos, o “redescobrimto” das HQs fez com que muitas das barreiras ou acusações contra elas fossem derrubadas e anuladas. De certa maneira, entendeu-se que grande parte da resistência que existia em relação a elas, principalmente por parte de pais e educadores, era desprovida de fundamento, sendo sustentada muito mais em afirmações preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento.

Conforme Vergueiro (2010), foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que as HQs começaram a ser valorizadas no contexto escolar. Mas, a oficialização do uso desse gênero aconteceu de forma mais sistemática com a prática a ser incluída na realidade de sala de aula no ano seguinte ao da promulgação da LDB, com a elaboração dos PCN.

Segundo Haidê Silva (2009), somente na década de 1970, com a radical mudança que a intervenção militar impôs ao sistema de ensino, é que os textos incluídos nos manuais didáticos não eram escolhidos exclusivamente por critérios literários, em razão da teoria da comunicação que sustentavam a base teórica do ensino de língua baseado nos aspectos pragmáticos e utilitários. Para desenvolver e aperfeiçoar o comportamento do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da compreensão de diferentes códigos, verbais e não-verbais, textos de jornais, revista, histórias em quadrinhos, publicidade e humor passaram a conviver com os textos literários nas salas de aula, pois era gritante a intensidade da presença desses gêneros nas práticas sociais. Pela primeira vez aparecem nos livros exercícios de desenvolvimento da linguagem oral utilizada no cotidiano.

De certa forma, o professor Deléo (1960, 54), articulista da Escola Secundária, já apontava um trabalho com leitura de livros que contivessem “a língua de hoje”. Ele faz um questionamento: “Será que os professores só acham literatura em Camões e Vieira?” (DELÉO, 1960, p. 54). Para ele, é necessário que a língua seja viva, presente no dia a dia do aluno. Além disso, defende que, para se firmar o hábito de ler, o professor deve generalizar sobre algumas obras e instigar os alunos a lerem fora da escola, para isso critica veementemente a imposição de quais obras os alunos devem ler. Para ele, o aluno é quem deve escolher o livro. Caso algum aluno não faça uma boa escolha, como exemplifica com o fato de um aluno da primeira série

que escolheu *Os Sertões* pelo fato de chamar-se também Euclides, o professor deve orientar que *talvez* a obra não seja adequada para a idade.

Outras sugestões metodológicas para execução do ensino da literatura são apresentadas por Coutinho (1959) - o artigo é direcionado à história da literatura portuguesa no 2º ano do curso clássico e à literatura brasileira na 3ª série colegial. Para a história da literatura portuguesa, o autor sugere separá-la em períodos, em consequência de grandes acontecimentos políticos e sociais que imprimiram novas ideias filosóficas e revoluções artísticas. Essa separação deverá ser feita pelos alunos a partir das discussões históricas. Em seguida, as escolas e correntes literárias serão estudadas, cabendo ao professor, explicar as origens, características e principais autores, apresentando os que serão mais detidamente estudados durante o ano. É importante frisar que a sugestão do professor Coutinho dá sempre a liberdade de pesquisa e crítica ao aluno ao executar a tarefa escolar, um experimento de uma escola mais ativa.

Como sugestão para o 3º ano colegial, o professor Coutinho (1959) ressalta que não se pode isolar a literatura brasileira das outras do continente americano, principalmente as hispano-americanas, pois há pontos convergentes entre elas, da mesma forma, não se pode dissociar a literatura do contexto histórico. As noções preliminares sobre o meio físico, o homem, o momento, a catequese dos índios, a colonização europeia, o movimento nativista, as lutas pela independência devem servir de base para estampar os movimentos literários e suas características. Começando com o Anchieta e Padre Antonio Vieira e as obras civilizadoras que os jesuítas realizaram no Brasil; seguindo pelo período colonial, em que a nossa literatura era insipiente e não destoava da portuguesa, contemplam-se as obras que enalteciam a natureza brasileira. Tendo como pano de fundo a vinda da família real e os primeiros estabelecimentos de ensino superior e os escritores que, na sua maioria, buscavam estudo em Portugal, focalizavam-se as obras de sentimento nativista importadas da Europa. A independência política e literária coincidiu com a implantação do romantismo, influenciado por ideias da França, Inglaterra e Alemanha, assim como os movimentos posteriores – realismo, simbolismo e modernismo – que tinham influência francesa. Coutinho (1959) adverte que os traços característicos e principais representantes dessas escolas literárias deverão ser focados pelo mestre.

É notória a preocupação de Coutinho com a cultura geral do educando, uma vez que integra os acontecimentos políticos e sociais aos movimentos da literatura. É notório também que há uma preocupação em diversificar as pesquisas e a metodologia didática ao sugerir debates dos temas em seminários para que os alunos não se deixem arrastar por opiniões já

assentes de críticas, mas que as pesquisas os obriguem a dar expansão às suas qualidades de observador e de analista. Mais uma vez, um articulista do periódico demonstra a intenção de tornar a escola mais ativa.

Outra prática bastante usual nas aulas de literatura até os dias de hoje é o uso do texto como pretexto para a análise linguística – morfológica e sintática – de trechos que, muitas vezes, nem são situados no conjunto da obra. Igualmente, essa prática se mostra como a perpetuação de um modo de abordar a literatura que esteve desde muito tempo na disciplina de ensino da língua vernácula. Segundo Freixieiro (1958), esse era o procedimento de muitos professores secundários e que era o responsável pelo desprazer dos alunos diante das obras literárias. Mas havia quem defendia a análise dos fatos gramaticais nos estudos literários. Jairo Dias de Carvalho (1959b, p. 53), por exemplo, defende que “identificada com a literatura, a gramática revitaliza-se e as finalidades do ensino de Português podem mais facilmente ser colimadas”.

Como sugestão para o ensino de literatura no 2º colegial, Freixieiro (1958) aponta a imersão na obra do maior poeta lusitano: Camões, e apresenta uma sequência didática dos conteúdos e dos aspectos a focalizar na abordagem da obra desse autor. O primeiro tópico apontado por Freixieiro recorta a história de Portugal diante do domínio árabe e do poderio castelhano, a expansão marítima portuguesa e o que isso resultou para Camões desse espírito de navegação e de conquista próprios do povo lusitano; o segundo situa a obra *Os Lusíadas* como produto final da influência do classicismo e do renascentismo na literatura portuguesa; o terceiro versa sobre o imenso patriotismo que Camões nutria e o quanto essa característica de sua personalidade foi indispensável para a produção de sua épica obra, pois, no contexto de decadência da monarquia portuguesa, o poeta julgava necessário reviver o passado glorioso da nação lusitana; o quarto tópico aborda o eixo da obra, que é a viagem de Vasco da Gama às índias, como meio de narrar os grandes feitos lusitanos; o quinto se debruça na interpretação da obra e nos elementos-força que costuram o texto do poeta pela *raça* do povo, o *meio* marítimo pelo qual se deu a expansão de Portugal e pelo *momento histórico* em que vivia a nação; como últimos tópicos estão o texto e a interpretação da mitologia em *Os Lusíadas*. Freixieiro (1958) ainda exorta o professorado a fazer ler e até recitar expressivamente dois dos episódios mais formosos da obra: o do ancião do Restelo e o do gigante Adamastor como forma de motivação para a apreciação da estética do poema com suas aliterações, sonoridade e ritmo perfeitos. A preocupação do professor Freixieiro com os aspectos metodológicos da aula de literatura vão para além do que já foi descrito; sugere, por exemplo, o uso de mapas da Europa, da antiga Fenícia e da Grécia para compará-los e fazer sentir a associação entre o meio marítimo e a

aventura geográfica de Portugal; sugere também o entrecruzamento com outros textos épicos como os de Virgílio e Homero, além de outras linguagens como a leitura de imagens de tapeçarias históricas que remontam o tema das grandes aventuras expansionistas e do filme *Camões* do cineasta Leitão de Barros. Convém ressaltar aqui que essa mescla de outras linguagens é uma evidência da renovação pela qual passava o ensino da língua vernácula em meados do século XX.

Outra sugestão inovadora para o ensino da literatura foi cunhada em outra edição da revista pelo professor Leodegário Amarante de Azevedo Filho (1958). O professor trouxe à tona a aplicação do Plano Morrison de ensino por unidades adaptada ao ensino da literatura. Segundo Veiga (2006), a primeira edição do livro de Morisson *The practice of teaching in secondary school* foi publicada em 1926 e abordou a proposta de organização e desenvolvimento do ensino estruturado em unidades para obtenção de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Esse método foi aplicado no Brasil, a partir de 1950, no Colégio Nova Friburgo, experiências que foram reunidas no livro *O ensino por unidades didáticas*, publicado em 1954, em cujo prefácio, Anísio Teixeira (*apud* CARVALHO, 1954) chama a atenção para o fato de Morisson ser ainda um conservador no plano da metodologia, apesar de reconhecer a importância das experiências realizadas no Colégio Nova Friburgo.

Segundo a professora Irene Mello Carvalho (*apud* OLIVEIRA, 1968), que implantou o ensino por unidades didáticas no Colégio Nova Friburgo²², o Plano Morrison apresenta equilíbrio entre a atenção que se deve dar ao enriquecimento da experiência do aluno e o desenvolvimento sistemático de um programa de estudos. O método admite que o estudo é também uma experiência válida para o educando, não exige globalização, nem fusão de matérias, permite desenvolver um programa sem lacunas e sem omissões e sistematizar o conhecimento, favorece o atendimento das diferenças individuais, fornece, por outro lado, uma orientação segura para o professor, através de suas fases tão bem estruturadas e tão logicamente seriadas. Segundo autora, obtiveram resultados positivos de dezenove anos de aplicação do método e isso comprova sua adequação ao estudante brasileiro e à estrutura de nosso ensino secundário.

O artigo de Leodegário Azevedo Filho (1958b) apresenta um modelo de organização de uma unidade didática de literatura, a partir da metodologia de Morisson. Segundo o autor, esse modelo já havia sido experimentado em alguns colégios e obtivera bons resultados. Ele explica que as fases do plano Morrison eram constituídas pela definição dos objetivos, das subunidades

²² Sobre isso, ver Clarino, 2017.

e do material didático, por um teste de sondagem, pela apresentação da unidade pelo professor, pela apresentação da cada subunidade seguida de um estudo dirigido, pela verificação da aprendizagem pelo professor e pela apresentação dos alunos. Essas fases devem ser planejadas, conforme orienta Azevedo Filho, e o material a ser ensinado deve ser previamente organizado para que tenham significado em si mesmos.

Para o II ciclo do ensino secundário, o professor Leodegário Azevedo Filho (1958b) apresenta um exemplo de unidade didática de literatura que tem como mote o classicismo em Portugal. Para isso, traça o objetivo da aprendizagem: não só levar os alunos à compreensão dos períodos de florescimento do renascimento, do barroquismo e do arcadismo em Portugal, mas também “despertar nos alunos o gosto pela leitura, comentário crítico e análise literária das principais obras do classicismo em Portugal” (AZEVEDO FILHO, 1958b, p. 45). Além disso, traça as subunidades que compõem a unidade didática e o teste de sondagem – composto por cinco perguntas destinadas aos alunos antes da explanação sobre o tema. Segue-se a apresentação geral sobre o que é o classicismo, suas principais características e suas fases na nação portuguesa. O planejamento prevê também um teste de controle da apresentação – composto de cinco perguntas sobre o tema que foi exposto. A seguir, apresenta-se cada subunidade com suas características, seguida de temas para pesquisa e debates com bibliografia indicada pelo professor, de leitura, comentário crítico e análise literária de algumas obras e de um estudo dirigido através do preenchimento de um quadro sinótico sobre as subunidades, sugere também, se o tempo permitir, a encenação teatral de algumas obras do período literário estudado.

O professor Leodegário traz, no artigo, algumas observações das experiências realizadas no ensino secundário através do plano Morisson aplicado ao ensino da literatura. Ele aponta, por exemplo, que os alunos revelaram interesse e entusiasmo pelo trabalho e que passaram dias em “bibliotecas públicas, realizando estudo realmente funcional e criador” (AZEVEDO FILHO, 1958b, p. 48). Aponta também que houve publicações de monografias dos alunos em revistas técnicas depois da experiência em sala de aula.

Já o professor Jairo Dias de Carvalho (1959b) sugere que o interesse do aluno pela literatura deve partir da escolha da antologia adotada em classe. O professor deverá apresentar aos alunos os trechos mais expressivos, sugerindo e motivando à classe a leitura da obra. Essa escolha não pode ser feita ao acaso, “depende dos interesses da turma e da adequação do autor ao nível intelectual dos discentes” (CARVALHO, 1959b, p. 53). Segundo Carvalho, um dos

primeiros cuidados que o professor tem de ter é verificar o que os alunos leem, que gênero preferem, como interpretam um trecho literário.

A sugestão metodológica cunhada pela professora Maria da Glória Sá Rosa, no seu artigo publicado em 1961, toma como procedimento primeiro a leitura silenciosa de poesia, seguida de uma espécie de teste de sondagem sobre o que foi assimilado na leitura silenciosa. Rosa (1961) argumenta que esse tipo de abordagem desperta o interesse em torno do autor e do seu escrito, pois oferece ao aluno o prazer de descobrir o caminho por si mesmo. Para ratificar, a autora aponta diversos casos em que foram aplicadas suas sugestões para o ensino da literatura no 2º ciclo e que obtiveram como resultado tanto o engajamento dos alunos no planejamento, realização e apresentação das obras, bem como na pesquisa sobre o autor e sobre a obra, demonstrando que esse método desperta o interesse dos alunos pela literatura. O sucesso do trabalho em equipe foi apontado pela professora como o melhor resultado da abordagem, pois “desperta o espírito de camaradagem e há maior aproveitamento nessa troca de ideias e impressões em torno de um estudo de interesse geral” (ROSA, 1961, p. 50). A literatura apresentada como peça teatral e a união de diferentes turmas para realização de um evento literário de competição em que se misturaram múltiplas linguagens – declamação de poemas, teatro, cadernos de recortes, desenhos, pequenas antologias – também tiveram êxito. As dificuldades apontadas pela professora estavam longe de ser falta de disciplina, pois ela afirma que a turma vencedora da competição era tida como uma das mais rebeldes do colégio. O que faltava ao colégio e aos seus projetos eram livros didáticos e uma biblioteca em que os alunos pudessem fazer as suas pesquisas para a realização do evento.

O professor José Benedicto Pinto (1963) também oferece sugestões de uma metodologia diferenciada no ensino da literatura que foi aplicada em sala e que obteve muito êxito. A abordagem sugerida por ele traz como primeiro procedimento a contextualização do ambiente político e social do tempo em que se desenvolveu a estética literária que se pretende estudar. Ele aconselha que se comece por autores da época moderna pela facilidade dos exemplos e da compreensão por parte dos alunos. Depois disso, os alunos promovem uma pesquisa acerca da psicologia do povo da época e das características do período literário através de um estudo minucioso do texto, tudo acompanhado pelo professor. Nota-se o papel do professor como mediador do conhecimento, alterando o centro do processo ensino-aprendizagem para o aluno. É exigido do aluno, então, um trabalho escrito para apresentação da obra estudada, acompanhada de um comentário. O trabalho deve seguir o seguinte roteiro: a) breve explanação sobre o tema; b) plano de composição da obra; c) principais personagens no caso do romance

ou principais e mais significativas imagens no caso de poesia; d) qualidades de estilo; e e) conclusões. Essa exigência e a atribuição de nota ao trabalho escrito, segundo Pinto (1963), levam os alunos a lerem as obras. Se gostarem da obra, espontaneamente lerão outras mais. O que importa é estimular os alunos a estudar, interpretar, compreender racionalmente o valor, a mensagem e o pensamento do autor.

Pinto (1963) alerta: o professor deve ter cuidado na escolha da obra a ser estudada pela classe. Para isso deve ser levado em conta a idade do estudante, o interesse que o livro pode despertar, a adequação da obra ao objetivo de formação integral do estudante e os valores estéticos do livro. Além disso, o professor deve ter cuidado também com os procedimentos didáticos adotados. O autor sugere ainda que, para desenvolver o interesse, é preciso lançar o aluno numa situação-problema, como preceitua o método psicogenético. Ao indicar a leitura, é preciso dar ao aluno sempre um problema, um ponto da obra em que ele deve focar, um objetivo imediato e tangível.

3.3 Sugestões de como abordar a teoria e a análise literária

Além de ensinar sobre os autores, suas obras e a escola literária à qual pertencem, o professor Freixieiro (1959) defende a importância de abordar assuntos relativos à teoria literária no 2º ciclo do ensino secundário. Conceitos de arte e de literatura; entrecruzamento da literatura e das demais artes e suas diferentes posições; influências sofridas pela literatura são alguns dos tópicos que o professor de literatura deve abordar em sala, segundo Freixieiro (1959). Ele ressalva que a teorização acerca da classificação dos gêneros em prosa ou em verso e os aspectos estilísticos, que se apresentam mais ou menos rígidos, não devem ser abordados com tanta inflexibilidade, pois a realidade depois poderá negar a teoria pura, além disso, julga ser da melhor técnica apresentá-los em conjunto com a própria literatura, para que os alunos vivenciem as virtudes e os defeitos estilísticos que são o bom e o mau estilo.

Os argumentos apresentados pelo professor Freixieiro (1959) para o ensino da teoria literária cercam a defesa da maturidade intelectual por meio das abstrações, das ideias, dos conceitos e dos ditames da vida social e filosófica. Em outras palavras, estimular a capacidade de abstrair conceitos para aperfeiçoamento do intelecto que, segundo ele, poderá ampliar os conhecimentos do aluno para a vida e o ajudará nos estudos posteriores. O autor pontua também que a teoria literária prepara o aluno para um estudo mais compreensivo e sólido das literaturas portuguesa e brasileira, além de outras literaturas estudadas em outras cadeiras de língua

estrangeira; a teoria literária também contribuiria para a cultura geral do educando, uma vez que por ela se tem uma melhor compreensão das ideias que têm regido a evolução político-social. Assim, o estudante não ficaria alheio à ordem dos fatos e da realidade ideológica da sociedade, isto é, faz parte do objetivo de preparar o aluno para a vida.

Como sugestões de abordagem da teoria literária em sala de aula, o professor Freixieiro (1959), aponta uma série de procedimentos didáticos que podem ser seguidos para êxito no processo de ensino-aprendizagem. Como primeiro passo, dar a responsabilidade ao aluno de, no prazo de uma semana, apresentar um esquema que estruture e dê a diretriz do trabalho a ser desenvolvido em classe – sobre o conceito de arte, por exemplo. Para isso, é preciso atentar para a escolha do aluno. Segundo Freixieiro (1959, p. 49), o “olho clínico” do professor deverá procurar pelos alunos médios, para que o trabalho seja convenientemente apresentado - se a escolha recaísse sobre os inferiormente dotados- e para que não crie problemas de receptividade – se fossem escolhidos os superiormente dotados. O professor, nesta etapa, servirá apenas de guia para a execução do trabalho.

O segundo passo consiste em corrigir a linguagem empregada pelo aluno, seus recursos verbais e sua dicção, a organicidade do esquema proposto. Quanto ao conteúdo, o professor deve avaliar a exposição, mostrando os pontos polêmicos que foram reduzidos indevidamente a pontos pacíficos, as ideias truncadas, elogiando a compreensão dos temas estudados e os aspectos positivos da apresentação. Além disso, o autor reforça: é responsabilidade do professor acrescentar os pontos capitais que não figuraram no trabalho do aluno, valorizando fatos que ele não poderia valorizar, e, principalmente, elogiar a exposição do aluno, coibindo qualquer manifestação ostensiva de desagrado. O professor Freixieiro (1959) apresenta ainda, para esse trabalho, um exemplo de prova objetiva para aferição da aprendizagem no ensino da teoria literária em que se notam questões de múltipla escolha, de completar lacunas e de associar colunas – com características bastante tradicionais.

Para o ensino do vernáculo, e aí se inclui o ensino da literatura, sempre se considerou a leitura e interpretação de textos tidos como modelos do bem escrever. Carvalho, em seu artigo publicado em 1960, na revista *Escola Secundária*, ressalta a importância desses textos modelares e observa que o comentário gramatical, quando o texto é usado como pretexto para ensinar análise sintática, por exemplo, “sufoca”²³ (CARVALHO, 1960a, p. 59) o valor estilístico do trecho estudado, o que o faz sugerir que a apreciação do valor estilístico do uso da linguagem deve ter preferência, nas séries mais adiantadas, ao ponto de vista gramatical

²³ Termo cheio de expressividade que foi utilizado pelo próprio autor.

(CARVALHO, 1960a, p. 59). Para exemplificar como se deve explorar um poema na sala de aula, o professor Carvalho apresenta o poema *Berço* de B. Lopes. A partir dele, o professor aponta alguns aspectos, a serem abordados em aula, como, por exemplo, a *linguagem familiar* com que foi escrito, apresentando um vocabulário singelo, embora seja alexandrino, que evoca um retrato da cidade natal pobre e pequena. Carvalho aponta ainda o uso dos diminutivos (igrejinha, pontilhão, velhinho, pequenina terra) que se junta à carga afetiva que as outras palavras do poema suscitam, formando uma narração modesta de B. Lopes, cheia de saudade e ternura. Carvalho (1960a) ressalta que a escolha do autor é proposital: B. Lopes não é dos grandes poetas brasileiros, mas sua obra alcança a alma popular, servindo bem ao propósito da aula.

A abordagem sugerida não deve, segundo ele, ser dada pelo professor, mas partir da própria classe sob a batuta das sugestões e impulsos didáticos do mestre. Essa orientação vem ao encontro dos pensamentos escolanovistas que tinham por objetivo tornar a escola mais ativa, dando voz ao aluno e ao aprendizado (LOURENÇO FILHO, 1978) e (AZEVEDO *et al*, 1932). Para isso, de acordo com as sugestões de Carvalho, devem-se formular perguntas que levem a classe a pensar sobre os sentimentos manifestos no poema, sobre a Vila evocada pelo autor, sobre quais fatores contribuem para a simplicidade e beleza do soneto e sobre as escolhas lexicais (diminutivos) que o autor fez para valorizar afetivamente a narração. Ao final, estarão abertos caminhos para trabalhos de pesquisa, seleção, leitura e interpretação de textos outros que tenham a mesma temática.

Os textos que servem de modelo do bem escrever devem ser selecionados com cuidado pelo professor. Com esse intuito, Luiz Paula Freitas (1960) publicou seu artigo *Cem obras essenciais da literatura brasileira*. Ele esclarece que selecionando cem obras, muitas obras importantes ficarão excluídas, mas explica que as obras listadas são fundamentais para qualquer professor de literatura. O autor estabeleceu cinco rubricas como agrupamentos – não como classificação –, a saber: poesia, ficção, teatro, jornalismo e oratória, ensaio. São listados poetas da fase colonial – numa antologia de Sérgio Buarque de Holanda -, da fase romântica – antologia de Manuel Bandeira -, parnasianos – antologia também de Manuel Bandeira -, simbolistas – de Andrade Murici, poetas modernos – antologia de Dante Milano-, integrantes da nova poesia brasileira – antologia de Fernando Ferreira de Loanda-, além de poetas como Augusto dos Anjos, Jorge de Lima, entre outros. É impossível reproduzir todos os nomes citados nas antologias, mas, após a análise de cada uma, fica evidente que os nomes apresentados pelo autor estão entre os cânones, já conceituados pela teoria literária.

A teoria literária e os que eram considerados cânones na literatura brasileira devem ser problematizados no contexto dos anos 1950 que se caracterizaram pela renovação na arte brasileira. O Brasil passava por grandes transformações econômicas e sociais, marcadas pelo desenvolvimento e pelo crescimento urbano. Niemeyer desconstruía as formas retas, impulsionando a arquitetura moderna. O rádio passou a conviver com a televisão. A bossa nova surgiu junto a outras manifestações culturais como a primeira bienal de arte de São Paulo, colocando o Brasil no cenário da arte internacional. A poesia deixava de lado a discursividade e renovava-se através do concretismo e do neoconcretismo. O movimento da poesia concreta quebrou com a sintaxe tradicional, apropriou-se do espaço, deu lugar à interação com o interlocutor como nunca tinha sido feito, nascia o poema-*praxis* e o poema processo. Apesar da pululante renovação na arte literária naquele período, Freitas não destaca nenhum nome da poesia concreta no rol da nova poesia brasileira, o mesmo se pôde notar nos escritos dos demais autores na revista Escola Secundária quando citam “bons autores” da literatura brasileira.

Entre as obras de ficção, Freitas aponta romancistas de renome do período romântico²⁴ – como José de Alencar, Bernardo Guimarães -, do período realista – como Aluísio Azevedo, Raul Pompéia, Machado de Assis-, do período pré-modernista – como Lima Barreto, Monteiro Lobato -, os modernistas – como Mário de Andrade, Érico Veríssimo, Raquel de Queirós, Jorge Amado. Entre os contistas listados por Freitas estão Monteiro Lobato, Machado de Assis e uma coletânea de contos organizada por Rolmes Barbosa e Edgar Cavalheiro. Quanto aos dramaturgos, Freitas cita apenas alguns, dentre eles Marins Pena e Nelson Rodrigues. Rubem Braga e Rui Barbosa são apontados como essenciais nas obras jornalísticas – que mais tarde passamos a chamar de cronistas. Entre os ensaístas apontados como essenciais na literatura por Freitas estão Euclides da Cunha, Gilberto Freyre, Graciliano Ramos, Mario de Andrade entre outros.

. . .

Nota-se que os artigos publicados na revista Escola Secundária, no que tange ao ensino da literatura, pouco destoaram do que já se pensava sobre a importância e sobre os objetivos da literatura no currículo do secundário. É importante enfatizar que a literatura nasceu como uma

²⁴ Como não é possível citar todos os nomes, listo apenas alguns.

disciplina à parte e foi incorporada ao ensino do vernáculo somente em 1911 e que o ensino do vernáculo já utilizava textos literários consagrados como exemplo do bem escrever. Esse fato pode ter contribuído para que os professores objetivassem desenvolver o “senso estético” dos alunos e assim contribuir para a perpetuação dos parâmetros da cultura da elite e do que era considerado um “bom texto”. Com uma voz dissonante, o professor Deléo que indica uma literatura com linguagem mais atual, as vozes que ecoam pelo ensino de textos “adequados”, isto é, que têm qualidades consideradas padrões pela elite cultural, são facilmente apontadas nos artigos.

Ao referirem-se aos textos “adequados” aos objetivos do ensino do vernáculo, os articulistas da revista *Escola Secundária* mantêm a tradição. Alguns autores fazem observações quanto à má influência das histórias em quadrinhos para o desenvolvimento da linguagem e da leitura, estigmatizando o gênero como inadequado ao aluno. Esse fato corrobora a aversão às histórias em quadrinhos constatada pela história desse período. Da mesma forma, é possível inferir que os autores consideravam inadequada a poesia concretista e neoconcretista, movimento em plena expansão no Brasil de 1955, pelo fato de nenhum autor referir-se a ela. A tradição do que é considerado literatura, ou “bom texto”, e a hegemonia da cultura tida como superior ficam evidentemente marcadas nos textos dos professores.

No entanto, é notório que há um movimento que busca renovar os procedimentos didáticos no ensino da literatura e que, notadamente, são representações do pensamento escolanovista. As representações são observadas nos seguintes aspectos: a) a busca pela educação integral: a literatura é parte integrante da cultura geral do educando, o que, segundo os autores, deve ser um dos objetivos primeiros da escola e das aulas de literatura; b) inversão copernicana: o aluno é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem, o professor aparece como mediador e deve ter essa inversão em mente até na escolha da antologia a ser trabalhada, buscando sempre contemplar o interesse do aluno; c) método psicogenético de Piaget: são exploradas situações-problema que estimulam a criação de novas estruturas mentais, em que é dado ao aluno um problema num ponto da obra específico, um objetivo imediato e tangível; d) aplicação do Plano Morrison: a metodologia utilizada é baseada em unidades didáticas, com passos pré-definidos; e) escola ativa: o aluno tem participação ativa nas atividades didáticas; f) múltiplas linguagens: os autores sugerem diversificar os métodos de ensino, trazendo para a aula mapas e tapeçarias históricas, promovendo seminários, debates, pesquisa, eventos literários de competição, peças teatrais em que o trabalho individual ou em equipe seja promotor do interesse do aluno pela linguagem literária. Nos artigos, é possível

apontar o entusiasmo com que os autores falam sobre suas experiências e sobre os bons resultados obtidos em sala.

Além desses aspectos, notam-se as duras críticas às metodologias, tidas como ultrapassadas – em oposição à renovação que propõem. O uso do texto literário com pretexto para a análise metalinguística, por exemplo, recebe palavras duras dos autores dos artigos; alguns atribuem a isso o desprazer dos alunos diante de textos magnificamente escritos. Criticam ainda a abordagem da literatura através da biografia do autor, muitas vezes insipiente, sem que não haja a leitura da obra propriamente dita. O aluno não chega a analisar a obra, limitando-se ao estudo da vida e das características da escola literária.

4. ENSINO DA LEITURA: PORTUGUÊS PELOS TEXTOS

Além da gramática, [...] os textos. Estudo e comentários de textos, onde (sic) se procura ressaltar e mostrar ao aluno a beleza e a justeza da expressão, [...]. Interesse motivado. Aprendizagem vitalizada e assimilada. Gramática por partes.

(MELO, 1958, p. 59)

O ensino da literatura, para que alcance seu objetivo, pressupõe o ensino da leitura, que desperta no aluno a competência linguística responsável por interpretar o que lê, não se tratando, portanto, apenas de decodificar os signos linguísticos. Ler é mergulhar no texto absorvendo as palavras e seus sentidos, fazendo associações com outras leituras, fazendo emergir conceitos e críticas, originando seu próprio juízo a partir do lido, enxergando nas marcas linguísticas o pressuposto e o subentendido. Como sugerem as palavras acima de Gladstone Chaves de Melo - que foi professor de língua portuguesa, linguística e filologia românica em diversos cursos de nível superior, inclusive em Portugal e na Alemanha, membro de diversas entidades ligadas às letras, com destaque especial para a Academia Brasileira de Filologia - é o trabalho com o vernáculo que ultrapassa a metalinguagem, motiva o aluno a encontrar a beleza e a arte no uso das palavras, o que o faz assimilar vocábulos e construções com muito mais facilidade.

O complexo e abrangente processo de compreensão e de interação com o mundo constitui o ato de ler. A recepção de um texto sempre pressupõe um ato ativo, pois quem escreve sempre almeja um outro, o leitor, seja ele real ou virtual. Brandão e Micheletti (2007) afirmam que um texto é sempre emitido para um alguém que o atualizará pelo ato da leitura; o leitor, então, é aquele que vai fazer funcionar o texto. As autoras abordam a concepção de leitura como uma atividade de linguagem que se insere numa prática social, portanto, política. Assim, a leitura é compreendida não só como leitura da palavra, mas também como “leitura de mundo”. A mera decifração de sinais não se sustenta nessa concepção de leitura que, de acordo com Brandão e Micheletti (2007), subentende um leitor autônomo, que lance mão de seus conhecimentos prévios, tanto linguísticos como os de mundo, para preencher os vazios do texto, buscando não só as intenções do autor, mas também construindo significações através das pistas e indicações presentes no texto e que ultrapassem seus limites, procurando incorporá-las no seu universo de conhecimento, para compreender melhor seu mundo e seu semelhante. Formar esse tipo de leitor é papel e o maior desafio da escola.

Os articulistas da Escola Secundária destacam a importância da leitura: a leitura, esse “diálogo confidencial com o autor” (BONAPACE, 1958, p. 52), é o que acompanha o aluno durante sua vida; seu desempenho na leitura pode ser motivo para fracasso ou sucesso na vida

profissional futura. Rebêlo Gonçalves, (*apud* BONAPACE, 1958), argumenta que a má leitura nos acompanha pelo resto da vida, como um estigma fatal. Já Ismael Lima Coutinho (1959) – lembrando que o professor Coutinho foi um dos membros fundadores da Academia Brasileira de Filologia-, afirma que a leitura é a principal fonte de aquisição de conhecimentos, por seu intermédio, o aluno aprende a língua e adquire cultura. Segundo ele, os trabalhos escolares do manejo do idioma devem girar em torno do centro de interesse do ensino que é a leitura. A partir dela, o professor deve suscitar debates em que provocará a todos a emitirem sua opinião e tirará todo o proveito do ensino da língua.

Tabela N° 3 – Artigos sobre o ensino da leitura na revista Escola Secundária (1957-1963)

Edição	Autor	Título	Páginas
n. 4, Mar 1958.	BONAPACE, Adolphina Portela.	A leitura em voz alta na aprendizagem da língua vernácula	p.52-56
n.8., Mar 1959.	MALDANER S. J. , Pe. Arno.	A interpretação de textos no ensino do Português	p. 37-39
n.11. Dez 1959.	COUTINHO, Ismael Lima.	Sugestões metodológicas para a execução do ensino de português	p. 54-64
n.12. Dez 1960.	MINICUCCI, Oswaldo.	Por que nossos alunos redigem mal?	p. 55-58
n. 13. Jun 1960	AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de.	Técnica de ensino da leitura	p. 44-48
n.15. Dez 1960.	DELÉO, Antonio Fernandes.	O ensino de português	p. 52-59
n.17. Jun 1961.	ARAGÃO, José Aluísio.	Princípios gerais que devem nortear o professor de português numa aula de leitura	p. 45-47
n. 17, Jun 1961	CARVALHO, Jairo dias de	A leitura: conceito, valor e finalidades	p. 51- 52

Fonte: Elaborada pela autora com dados da revista Escola Secundária (1957-1963)

Neste quarto capítulo, são analisados oito artigos que permeiam a leitura e a interpretação de textos no ensino do vernáculo no ensino secundário – elencados na tabela N° 3 acima. São apresentados a seguir os diversos aspectos e as sugestões metodológicas que fizeram parte do ideário dos articulistas da Escola Secundária, suas opiniões e seus argumentos de como deveria ser a abordagem da leitura no ensino secundário brasileiro. É possível notar, através das biografias encontradas, que alguns professores que se dedicaram a escrever sobre

leitura para a revista Escola Secundária tinham forte ligação com a CADES, inclusive o padre Arno Maldaner, um jesuíta, professor e diretor de colégios confessionais, que foi professor do curso da CADES. Além disso, há indícios da ligação dos autores com a Academia Brasileira de Filologia.

4.1 A leitura competente e a interpretação de textos na revista Escola Secundária

A interpretação do texto é de suma importância para Coutinho (1959), pois, segundo ele, é o único meio de aferir se o aluno entendeu o texto. Ele aponta para dois tipos de exercício de interpretação: global e parcial. A global abrange num só tempo todo o texto e deve ser feita em primeiro lugar, enquanto que a parcial é feita a partir de pequenos trechos, sugerida quando o assunto é demasiadamente complexo ou de grande extensão. Não há dúvidas da importância do trabalho com os textos, por isso os programas de ensino do vernáculo prescreviam o manejo dos textos, mas sempre há uma lacuna entre o prescrito e o praticado em sala de aula. O Padre Arno Maldaner (1959), que atuou como professor da CADES e dirigiu algumas instituições de educação católicas, aponta justamente esse fato no início do seu artigo:

Há anos vem-nos chamando a atenção um fato curioso no ensino de nossa língua pátria: a ênfase com que o programa de português insiste no emprego da interpretação de textos e a raridade com que se vê aplicado em nossos ginásios e colégios esse processo didático (MALDANER, 1959, p. 37).

As instruções metodológicas que acompanhavam o programa de português também são citadas por Maldaner (1959), pois evidenciavam que o professor deveria, em todas as aulas, instigar a interpretação do texto, a análise das ideias, o significado das palavras e a reprodução oral de um resumo do pensamento do autor, antes de abordar as questões de gramática. O padre aponta diversas outras prescrições para as séries ginasiais que davam primazia à análise e interpretação de texto, em que se devia fazer sobressair a ideia e o sentimento fundamental do autor, além de apreciar a ideia e os sentimentos acessórios, a fim de conduzir ao juízo crítico, situando a obra e o autor em conjunto com o seu tempo. Há, portanto, um consenso de que a prescrição para o programa de português no tempo de Maldaner dava grande importância à interpretação de textos. No entanto, como alerta o autor, no interior da sala de aula, o professor faz aquilo que deseja fazer, deixando a interpretação de textos em segundo plano. Esse fato, segundo Maldaner (1959), baseia-se nas observações que fez pessoalmente em colégios, ginásios de Porto Alegre e em São Leopoldo e através da observação das aulas dos que foram seus alunos nos cursos da CADES.

A verificação desta realidade instigou-o a empreender a investigação acerca das dificuldades encontradas para o ensino da interpretação de texto e das vantagens deste no ensino do vernáculo (MALDANER, 1959). O que se entendia por interpretação de texto, e que está exposto nas instruções metodológicas para o ensino do português de meados do século XIX, é que consiste em analisar as ideias, estudar o pensamento do autor e sua forma de expressão, examinar o conteúdo e a forma, verificar as qualidades estilísticas do texto, quer de uma obra extensa, quer de um trecho selecionado. Nesse viés, o professor Deléo (1960) também discute o tema e afirma que o trabalho com o texto deve ir além do resumo do trecho e do estudo do vocabulário, segundo ele, o professor tem obrigação de esmiuçar as ideias do autor, discutir as afirmações dos personagens, perguntar com frequência a opinião do aluno sobre o assunto de que trata o texto e pedir sempre que o aluno justifique sua resposta. Deléo (1960) explica que a leitura se faz várias vezes, sendo que a cada leitura, mais informações podemos tirar do texto.

Segundo Maldaner (1959), a interpretação de textos faz com que os alunos não só aprendam a apreciar um texto literário, mas também se deem conta do porquê da beleza literária, assim descobrirão como o autor conseguiu atrair e manter a atenção do leitor, através dos recursos empregados que tornam sensível e concreta a ideia abstrata que tinha em mente. Eles também estarão aptos a reparar na precisão dos vocábulos que o autor escolheu para falar a todos os sentidos, a sentir como a incidência de termos alegres ou tristes, a reparar as vogais lúgubres ou risonhas que imprimem sentimentos em todo o texto. Nas palavras de Maldaner (1959, p. 38): “os alunos farão, portanto, uma dissecação [do texto], mas seu trabalho não terminará aí: hão de relacionar as partes com o todo, necessariamente terão de fazer uma síntese, uma reconstrução”.

O ponto nevrálgico, apresentado por Maldaner (1959), no ensino da interpretação de texto, é que isso exige preparação especial do professor, bom gosto literário e seleção correta de textos. Além disso, exige grande esforço dos alunos, acostumados também pela “lei do menor esforço”, já têm formadas respostas modelo, listadas nas generalidades, quando instigados a dar opinião sobre a apreciação sobre um texto (MALDANER, 1959, p. 38). O trabalho com textos exige esforço mental, estudo lento e pausado, trabalho ordenado e metódico, alicerçado no método comparativo, na decomposição das partes e junção ao todo, enfim, ao verdadeiro trabalho de pesquisa que resulta num juízo de valor.

Coutinho (1959) ratifica a opinião de Maldaner. Para ele a leitura exige um cuidado do professor na escolha do texto a ser utilizado na aula e, como o acesso ao original nem sempre é possível, Coutinho orienta o professor a adotar uma antologia que seja recomendada não só pela

seleção de bons autores, como também que tenha a idade e o interesse do aluno, isto é, que dê preferência para os autores contemporâneos. Mas, para as classes mais avançadas no curso, o autor sugere que sejam incluídos autores arcaicos, de maneira que o aluno consiga apreciar a evolução da língua e não só ter uma visão da história da língua que falamos, mas também associar ao conhecimento obtido nas aulas de gramática histórica que faz parte do currículo, sem falar nos autores clássicos, representativos de cada época literária, o que poderá servir de ilustração para as aulas de história da literatura. Sugere também que sejam selecionados textos em prosa e em verso, sem dar preferência a apenas um, mas os textos deverão conter sempre atrativos, acompanhando as variações de gosto do adolescente e as fases de seu desenvolvimento.

Segundo Coutinho (1959), o professor deverá extrair dos textos assuntos relacionados à vida artística, social, econômica e política. Deverão vir à tona os elementos necessários para o ensino da língua e a educação moral do aluno, com o intuito de criar nele uma consciência patriótica, para isso, no momento da seleção dos textos, o professor deverá deter-se naqueles que focalizam a terra, os homens, os animais, as plantas, as coisas e os problemas brasileiros. Não deve esquecer, no entanto, o lado estético de maneira que os excertos possam despertar o gosto das letras.

Entre as vantagens que todo esse trabalho desencadeia, apontadas por Maldaner (1959), estão o costume que o aluno vai cultivar de aprofundar-se no estudo de um texto, na leitura atenta ao sentido preciso de cada termo, na indução de fazer, a cada instante, um resumo mental do que acabou de ler. Além disso, quando descobre por si mesmo os encantos e as belezas da joia literária, necessariamente nasce, cresce e se desenvolve nele a estima e admiração pela literatura, despertando interesse pela boa leitura. A leitura também é eficiente, segundo Coutinho (1959), como excelente fonte de aquisição de vocabulário, pois é na frase que o aluno percebe as palavras e seus vários matizes semânticos. Após a explicação de cada palavra ou expressão desconhecida, o aluno as incorporará, segundo Coutinho (1959), definitivamente em seu patrimônio léxico individual. Para aferir isso, o autor sugere que o professor exija que o aluno formule frases curtas, oralmente ou por escrito, o que contribuirá para enriquecer o vocabulário usando a sinonímia, a antonímia e os termos analógicos. E para fazer associação com o conhecimento do processo de formação de palavras, a sugestão do autor era que o professor exercite com os alunos a ocorrência dos radicais latinos e faça um levantamento dos principais membros de cada família etimológica.

Outra vantagem é o eficiente auxílio que a leitura impõe na arte da composição, pois o aluno imitará, em suas redações e exercícios, as construções e formas de usar a linguagem dos grandes autores. Coutinho (1959) ratifica dizendo que a leitura favorece também aquele que quer escrever, pois a falta de assunto que atormenta a maioria dos alunos, quando lhes é solicitada uma composição livre, decorre da falta de leitura. A primeira fase da escrita, segundo Coutinho, é a imitação, daí a importância da leitura dos bons autores; para ele deve ser compulsória a leitura das obras dos grandes mestres que possuíam um talento criador e o dom da expressividade.

Oswaldo Minicucci (1960), que foi professor e orientador da CADES, aponta a falta do hábito de leitura – de bons escritores – como crucial na falta de habilidade para redação dos alunos de seu tempo. Entre os fatores que pontua para que os alunos não leiam, estão as distrações como a televisão – uma novidade em 1960 -, o futebol, o cinema, o teatro, os passeios, os gibis²⁵. As distrações afastaram o jovem do ambiente familiar e da leitura. Segundo Minicucci (1960, p. 55), “o aluno que melhor redige é aquele que lê mais”. Para auxiliar na formação do hábito de ler, o autor sugere um livro de leitura selecionado com cautela, pois lá ele poderá encontrar um trecho de Machado de Assis, por exemplo, e será impelido a procurar outras obras do mesmo autor, por isso a orientação do professor para que o aluno leia os bons escritores é fundamental para desenvolver a bom hábito de leitura. Lendo, o aluno estará desenvolvendo em si meios para aquisição de vocabulário e de construções bonitas, necessários a quem quer ser um bom redator.

A leitura também permite gravar com mais facilidade as regras de ortografia. Através da observação dos textos o aluno focaliza os tipos de acento, as principais regras de aplicação do sistema ortográfico vigente. Para melhor fixar os preceitos ortográficos, Coutinho (1959) propõe ao professorado a prática de ditados de trechos atraentes e que estes sejam escritos no quadro, permitindo a correção coletiva. Desaconselha, no entanto, que sejam ministradas listas de palavras com a grafia errada para que o aluno as corrija – Coutinho não problematiza o porquê dessa orientação.

A importância da leitura e da interpretação de textos, apontada por Maldaner (1959), justifica plenamente a primazia dada a elas no programa de português de sua época. Segundo ele, seus alunos – alunos dos cursos da CADES -, diante dessa exposição, saíram convencidos de que o enorme esforço empreendido pelo professor e pelos alunos para o ensino dos textos é

²⁵ Havia um movimento contra a leitura de histórias em quadrinhos na época. Esse assunto já foi abordado no capítulo 3.

compensado pelas enormes vantagens no processo de ensino-aprendizagem da língua vernácula. É um meio bastante eficaz para alcançar a formação integral da personalidade dos alunos e, segundo ele, esse é a finalidade do professor de português. Logo abaixo dessa afirmação de Maldaner, a Revista Escola Secundária apresenta uma citação de Jacques Maritain (1950), do livro *La educación en este momento crucial*, que aborda a educação integral como a mais importante e a primeira finalidade da educação: “formar o homem, ou melhor, orientar o desenvolvimento dinâmico pelo qual o homem forma a si mesmo e chega a ser um homem” (MARITAIN, 1959, p. 39). A educação integral era uma das bandeiras dos pensadores da CADES, ligados ao movimento escolanovista.

Aragão (1961), que foi professor da CADES e diretor do ensino médio do MEC, igualmente afirma que o texto é o mais importante instrumento do trabalho do professor de português. Todos os elementos necessários à aprendizagem da língua encontram-se de maneira viva e funcional, segundo ele, no texto. O professor, então, deve lançar mão desse maravilhoso instrumento de trabalho e só abandonar determinado texto, depois de o haver explorado ao máximo. Só a leitura bem realizada pode alcançar os objetivos a que se propõe o ensino de língua, que engloba a educação e a cultura.

O professor Jairo Dias de Carvalho (1961) corrobora o entendimento dos outros autores. Diz ele que a leitura é indispensável para o aperfeiçoamento cultural, principalmente nos tempos modernos em que o acesso às fontes do saber está cada vez mais perto das massas ignoras, até então o saber estava limitado a grupos privilegiados. Carvalho (1961) cita as palavras de Lourenço Filho em que afirma que “ler não é apenas reproduzir o texto manuscrito ou impresso. É um processo de elaboração mental, que se realiza diferentemente no cérebro de cada leitor” (LOURENÇO FILHO *apud* CARVALHO, 1961, p. 51). O leitor competente percebe as formas gráficas das palavras e interpreta seus significados, traduzindo-os ou não em sons articulados, mas reage a eles ideativa e emocionalmente, por isso a leitura tem valor educativo e social. Segundo Carvalho (1961), o valor educativo da leitura está no desenvolvimento intelectual, isto é, nos suportes lógicos do pensamento, além de na educação estética e no cultivo do bom gosto literário. O valor cultural da leitura está no fato de ser um veículo pelo qual o leitor se informa de qualquer conhecimento já estabelecido, dando espaço para que os conhecimentos se formem a partir desse.

Carvalho (1961) chama a atenção para a necessidade de universalizar o acesso à escolarização, e conseqüentemente ao ensino da leitura, como imprescindível ao progresso da nação. Para isso, cita as palavras de Bertrand Russel, que fez questão de transcrever no artigo:

A existência de massas ignorantes numa população constitui um perigo para a sociedade, quando há considerável porcentagem de iletrados, o mecanismo governamental é obrigado a levar em consideração esse fato, tanto mais quanto a democracia, em sua moderna forma, seria totalmente impossível para uma nação onde a maior parte dos cidadãos não soubessem ler (RUSSEL *apud* CARVALHO, 1961, p. 52).

Carvalho (1961) adverte que não se deve confundir a leitura competente com mera alfabetização. A leitura plena é necessária para participar do mundo, segundo ele, para ler os letreiros, avisos, notícias em geral; compreender ordens de serviço, regulamentos e contratos; ler obras técnicas ou literárias, relatórios, entre muitos outros, pois a leitura está sempre presente nas múltiplas atividades da vida moderna e é imprescindível ao cidadão.

4.2 Leitura em voz alta e leitura silenciosa: entre a tradição e a mudança

A revista Escola Secundária discute a leitura sob duas formas: silenciosa e em voz alta. Os professores de português pouco se ocupam da leitura em voz alta, mas, segundo Bonapace (1958, p. 52), “ler em voz baixa é só fazer meia leitura”. Para a autora, a leitura da arte literária, para ser bem apreendida pelo pensamento, deve aliar-se ao som. A melodia só seria realmente representada pelo som e não apenas pela sensação auditiva que o sinal escrito de cada palavra evoca na leitura silenciosa. A professora cita as observações de Fidelino de Figueiredo (*apud* BONAPACE, 1958) acerca da importância da leitura em voz alta para assimilar plenamente a doçura, o arrebatamento, a força da aliteração, isto é, assimilar plenamente a fusão das ideias com os sons que a representam e os recursos estilísticos presentes na arte literária. Bonapace (1958, p. 52) arremata que, quando se lê em silêncio a poesia “salta aos olhos”, mas é na leitura em voz alta que o ritmo poético pode ser sentido. A professora Bonapace (1958) aponta que o interesse do aluno pode ser evidenciado através da leitura em voz alta. O hábito da leitura expressiva e compreensiva em voz alta deve ser adquirido já na primeira série ginásial, pois esse hábito é de grande utilidade para a aprendizagem da língua pátria nos anos seguintes.

Rebêlo Gonçalves (*apud* Bonapace, 1958, p. 53) chama de “espetáculo grotesco de oradores” aqueles que praticam a leitura sem regras e sem reflexão antecipada, com dicção arrastada, sem inflexões, sem os requisitos convenientes de uma articulação vocabular. A autora enumera algumas causas que dificultam os exercícios de leitura em voz alta, entre elas está o fato de as turmas serem excessivamente grandes, em que o aluno lê poucas vezes e não recebe orientação para aperfeiçoar-se. Há também a timidez excessiva, pois não é hábito do aluno apresentar-se em público. Segundo Bonapace (1958), está aí a grande diferença do aluno brasileiro e do norte-americano. De acordo com a autora, que estagiou em *High Schools*, o

estudante norte-americano ingressa na escola para aprender a preparar-se para a vida, são disciplinados, estudam com silêncio e docilidade. Quanto à leitura, Bonapace (1958) observou que os alunos norte-americanos mantêm o respeito mútuo, o que concorre para que eles saibam apresentar-se em público sem problemas. Eles resumem para os colegas as partes principais de uma matéria, encarregam-se de reportagens e leem em voz alta com naturalidade.

Para o ensino no Brasil, a professora Bonapace (1958) apontou que é preciso habituar os alunos a falarem em público, cortar brincadeiras e gracejos, alimentar o respeito mútuo, não permitir que caçoem dos mais tímidos, dar o exemplo participando da leitura. Além disso, a autora sugere, para as primeiras séries ginasiais, os trechos dialogados, indicando que o diálogo é ótimo para desenvolver a leitura expressiva, isto é, exprimir ideias, sentimentos, pontos de vista, beleza e narrar fatos frisando cada pormenor da ação. A leitura expressiva pode se utilizar de um poema épico no colegial ou de uma pequena fábula na primeira série do ginásio.

A autora apontou também técnicas de direção da leitura em voz alta que professores podem colocar em prática em sua sala de aula. Segundo ela, o professor precisa fornecer todos os elementos para que se compreenda a leitura, “nunca se deve dar início à leitura sem explicações prévias” (BONAPACE, 1958, p. 54). É preciso motivar o aluno com explicações e comentários. A partir da 4ª série do ginásio, podem ser feitos comentários acerca da vida do autor, do seu estilo, da época em que viveu, enquanto que nas primeiras séries os comentários devem se desenrolar a partir do próprio conteúdo do texto. Além disso, a motivação inicial pode ser feita através de gravuras e ilustrações para vivificar as explicações verbais, pois as gravuras e ilustrações contribuem para que haja a devida correlação com o real: “o material didático ilustrativo desperta e aumenta o interesse da turma em relação ao trecho que vai ler” (BONAPACE, 1958, p. 54). Além disso, a autora aponta outra maneira de centralizar a atenção dos alunos: avisando-os que terão de resumir as ideias principais do texto em composição oral ou escrita.

Depois dos recursos motivadores, passa-se à primeira rodada da leitura. Para isso, o professor deve partir o trecho em várias partes, pequenas, mas de conteúdo completo que ficará a cargo de vários alunos. Bonapace (1958) exorta que é importante que o professor não siga ordem pré-estabelecida, porque o aluno saberia o momento de começar a leitura em voz alta; é preciso que ele não saiba para permanecer atento durante toda a leitura. Todos os alunos deverão trabalhar igualmente, mesmo os tímidos, os que têm voz fraca ou os que leem mal. O professor deverá estimulá-los constantemente para que progridam e, para que a aula não caia na monotonia intolerável, o professor deve mesclar a leitura de alunos bons e de alunos fracos,

além de intercalar com sua própria leitura, ela servirá de modelo. Nessa primeira rodada, segundo Bonapace (1958), o professor deverá corrigir apenas erros de pronúncia e acentuação. A correção deve ser feita de maneira rápida: o professor pronunciará a palavra ou expressão errada e o aluno deverá repeti-la; não se deve interromper a leitura dos alunos com longas explicações, comentários e divagações.

Terminada a primeira rodada, a autora sugere a “exegese do texto” (BONAPACE, 1958, p. 56). Os alunos receberão todas as informações que permitam maior compreensão do conteúdo e do estilo, compreendendo o vocabulário e o significado das palavras, sua origem, seus cognatos e a maneira correta de pronunciar-las. É nesse momento que a professora sugere explicações relativas a topônimos, fatos históricos, personagens, mitologia, encontrados no texto, o que oportuniza a interdisciplinaridade entre as demais disciplinas do currículo. Depois disso, ela explica que o texto pode ser utilizado como pretexto para o estudo gramatical. O professor deve procurar no texto exemplos de diversos fatos gramaticais já estudados, como casos de concordância e de regência, particularidades de gênero, número e grau das palavras, exercícios de conjugação de verbos. Segundo a autora, o texto servirá também como ponto de partida para matéria nova gramatical.

Na segunda e última rodada de leitura, supérflua para alguns, a professora defende que só agora será possível a leitura plena. O aluno estará seguro do assunto, do conteúdo, das palavras que antes eram desconhecidas, e poderá fazer uma leitura verdadeiramente expressiva. Para Bonapace (1958), portanto, essas diretrizes do ensino da leitura em voz alta ajudarão o professor no seu trabalho do ensino do vernáculo com maior eficácia, promovendo maior compreensão do texto e melhor desempenho linguístico.

Coutinho (1959), no entanto, aconselha que, antes da leitura em voz alta, seja feita uma leitura silenciosa. Esta permite que o aluno preste mais atenção ao que está lendo, sem preocupar-se em suscitar as críticas dos colegas numa leitura em voz alta. Ele afirma que é costumeiro o professor fazer participar da leitura vários alunos num mesmo texto; a interrupção para mudança de leitor pode redundar na perda de interesse da classe, salvo nos casos em que o texto contém diálogos. Convém que seja um único aluno escolhido para a leitura e, estimulado pela preferência do professor, procurará não o decepcionar.

Da mesma forma, Aragão (1961) aponta a leitura silenciosa como procedimento para as atividades de leitura e compreensão do texto que propõe. Ele argumenta que a leitura silenciosa vem em primeiro lugar porque, ao fazê-la, o aluno não se preocupa com a entonação, a expressividade, a dicção, além de economizar esforço visual e vocal, facilitando a compreensão.

A leitura oral, segundo ele, deve ser o coroamento de todo o trabalho realizado com o texto, não esquecendo que deve ser sempre expressiva, que todos os alunos devem ler e que o professor não deve intervir na leitura em voz alta dos alunos.

4.3 Técnicas de ensino da leitura: sugestões metodológicas

O professor Leodegário de Azevedo Filho (1960) disserta em seu artigo sobre as técnicas de ensino da leitura que orientam eficientemente, segundo ele, a aprendizagem dos alunos. Como primeiro passo, o professor indica que os alunos devem ter motivação, isto é, motivos que levem a criança, o adolescente e o adulto à leitura e aponta alguns fatores motivacionais, tais como: a) o desejo de conhecer, pois os livros são fonte permanente de aquisição de conhecimento e de cultura; b) a necessidade profissional, uma vez que não há profissão que dispense a leitura como instrumento para alcançar a eficiência e a melhoria no trabalho; c) como o encanto da leitura traz satisfação e repouso espiritual e é uma fonte de divertimento, a fruição é um dos motivos de procurar a leitura; d) a satisfação dos desejos não realizados, porque às vezes encontramos nas páginas dos livros uma viagem que queríamos fazer, um elemento que concorre para o nosso melhor ajustamento social; e) A leitura também proporciona maior compreensão da vida, pois podemos formar uma filosofia de vida realmente sadia através dos livros; f) a boa leitura permite que modifiquemos o nosso comportamento, pois nos educa. Como mostra o autor, há inúmeras motivações para cultivar o hábito da leitura, a distinção que se faz é que há diferenças entre os interesses das crianças, dos adolescentes e dos adultos.

Como um dos processos recomendáveis para o ensino da leitura, Azevedo Filho (1960) apresenta um exemplo de plano de aula utilizando o conto *Plebiscito* de Artur Azevedo. No princípio da aula, a leitura silenciosa. Para a segunda leitura, em conjunto, o professor deve selecionar entre os voluntários um narrador e quatro personagens. Após a leitura do texto, o professor deverá chamar outro aluno para que comente e interprete a história oralmente. Passe-se, então, ao estudo do vocabulário desconhecido, respondendo às perguntas formuladas pelos alunos, enquanto outro anota no quadro-negro o significado de cada palavra desconhecida. As conclusões de ordem moral presentes no texto devem ser instigadas pelo professor para que haja uma formação da personalidade do adolescente. Por fim, o professor deverá aplicar um teste para verificação da aprendizagem com perguntas de interpretação do texto e do vocabulário – o professor Leodegário Azevedo Filho (1960), em seu artigo, apresenta o conto

completo e dá exemplos de como explorar o texto e o vocabulário a partir de teste escrito, ele esmiúça a metodologia didática em seus pormenores, com a clara intenção de levar os leitores da revista a reproduzi-la em sala de aula. O exemplo apresentado pelo autor presta-se à leitura dramatizada, no caso de um poema, sugere que a leitura seja feita por um aluno que saiba declamar; num texto em prosa, propõe que o próprio professor faça a leitura para os alunos.

O professor Aragão (1961) também sugere uma série de procedimentos didáticos para a abordagem do texto na sala de aula. Em primeiro lugar, Aragão exorta para a importância da escolha do texto a ser trabalhado, uma vez que ninguém é obrigado a estudar todos os excertos de uma antologia. O autor aponta a compreensão como o primeiro objetivo a ser alcançado na leitura de cada texto. Assim, sugere que, numa fase introdutória, o professor procure dirimir as dificuldades, de forma que a primeira leitura já seja compreensiva. Para isso, o professor deve fazer uma introdução preparando psicologicamente para a leitura, situando o texto na obra do autor e este no seu tempo. Em seguida, poderá esclarecer previamente o sentido das palavras novas, que são desconhecidas dos alunos, e cuja significação é profundamente indispensável para o entendimento do texto – não examinar todo o vocabulário, apenas o indispensável para a compreensão-, por exemplo, palavras que não podem ser compreendidas pelo contexto, referências históricas, mitológicas, científicas, geográficas, folclóricas. Antes da leitura do texto, o professor deve preparar uma atividade a ser feita logo após, contendo uma situação-problema, de modo que o aluno investigue no texto o problema, isso tem um caráter motivacional. Aragão descreve, como exemplo, algumas atividades de como explorar uma situação-problema no texto: a) responder a um questionário oral ou escrito sobre o texto; b) propor ao aluno a organização de um questionário interpretativo; c) fazer um resumo do texto; d) dar-lhe um novo título; e) indicar a ideia principal; f) indicar as demais ideias por ordem de importância; g) identificar o plano de composição do texto; h) estudar as personagens física e psicologicamente; i) estudar os lugares; j) fazer julgamentos de ideias e atitudes; k) estudar os vocábulos novos; l) observar o estilo do autor, imagens empregadas, sutilezas do autor; m) estabelecer comparação, fazer associações; n) fazer esquemas e tirar as próprias conclusões; e o) realizar debates. Depois da leitura oral, que coroa o trabalho com o texto, o professor ainda deve elaborar inúmeros trabalhos práticos, em forma de tarefa de casa, como por exemplo, redações, paráfrases, exercícios de vocabulário, exercícios gramaticais, trabalhos de correlação com outras disciplinas, exercícios de ortografia etc. Aragão (1961) ainda aponta que, por todas as observações que faz sobre o ensino através dos textos, é muito mais fácil ensinar apenas gramática e análise sintática do que ser realmente professor de português.

É certo que para ser *realmente* um professor de português há de se ter condições favoráveis. Sabe-se que o crescimento do acesso à escolarização, em meados do século XX, resultou na falta de mão de obra qualificada. Além disso, Azevedo Filho (1960), no seu artigo, deixa claro que naquele período faltavam meios aos professores nas escolas. Ele sugere que os textos sejam mimeografados para que todos os alunos tenham acesso, mas admite que nem todas as escolas têm esse recurso, o que faz com que o trabalho do professor seja mais difícil. O autor explicita essa situação algumas vezes em seu artigo. Uma sugestão que ele apresenta é o professor transcrever os exercícios propostos no quadro-negro e ler os contos selecionados para que os alunos escutem e que possam discutir seu teor e seu vocabulário.

O ensino da leitura deve se dar na escola primária, mas, segundo Coutinho (1959), compete aos professores da escola secundária forjar o bom leitor quando a escola primária não o faz. É preciso suprir as deficiências do aluno corrigindo-lhes as articulações viciosas, os erros de prosódia, as omissões das palavras, das sílabas e dos fonemas, coibir a leitura apressada e a demasiadamente lenta, determinar a observação das pausas marcadas pela pontuação, orientar a variação do tom segundo a natureza da frase, exigir uma leitura clara, rítmica e expressiva. Enfim, a escola deve proporcionar uma evolução crescente no ensino da leitura para que o aluno, quando terminar o processo de escolarização, seja competente no ato de ler e interpretar.

Coutinho (1959) recomenda que depois da leitura do texto em sala, esse deverá fornecer matéria para a análise sintática e a léxica, argumentando que a linguagem é comunicação e que ela se faz através da frase, logo o estudo dos termos da frase tem preferência ao estudo do léxico. Entretanto, o próprio autor desencoraja a análise de períodos extensos e frases complexas, de difícil compreensão, pois perdem seu caráter hermético, tornando-se maleáveis à análise. Coutinho (1959) argumenta que o ensino da gramática deve ter lugar no ensino do vernáculo, mas depois de superadas as dificuldades de vocabulário, interpretação, ortografia e semântica.

Aragão (1961, p. 45), afirma: “Nunca utilizar o texto apenas para ‘passar a vista’, como um trampolim para estudos gramaticais”. Segundo ele, somente depois de explorados os diversos aspectos do texto é que deve ser feito o seu estudo gramatical, de acordo com a exigência do programa, o adiantamento e as necessidades dos alunos. Carvalho (1961) concorda com Aragão, pois afirma que a leitura e a interpretação são o ponto de partida para o ensino das noções gramaticais, entendendo gramática como a disciplina que examina os fatos da linguagem culta e dele extrai as normas. O conhecimento da metodologia do ensino da leitura é, portanto, fundamental para o correto exercício da função docente.

. . .

Como se viu, a noção de leitura que apresentaram os articulistas da revista *Escola Secundária* ultrapassava a mera decodificação das letras. A importância que os autores deram à leitura como “leitura de mundo” nos dá a dimensão da transformação pela qual passava o ensino do vernáculo na metade do século XX. Chartier (1990), na teoria da leitura, explica que as abordagens que consideram o ato de ler como uma relação transparente entre o texto e o leitor são insatisfatórias. Segundo ele, os textos não se inscrevem no leitor “como o fariam em cera mole” (CHARTIER, 1990, p. 25), mas o ato de ler é um processo de construção de sentido, logo de interpretação, situado no cruzamento entre o leitor, dotado de competências específicas, que tem uma posição e é caracterizado por uma prática do ler, e o texto, cujo significado se encontra sempre dependente de dispositivos discursivos e formais, no caso do impresso, dispositivos tipográficos. Portanto, a produção de sentido no ato de ler é uma relação móvel, diferenciada, que depende de variações, simultâneas ou separadas do próprio texto, da impressão que o dá a ler e da modalidade da sua leitura – oral, silenciosa, sacralizada ou laicizada, comunitária ou solitária, pública ou privada, elementar ou virtuosa, popular ou letrada etc (CHARTIER, 1990).

Ficaram bastante visíveis, também, nos artigos, as representações das ideias escolanovistas, que influenciavam o curso da CADES e as prescrições educacionais da época. A educação integral, várias vezes apontada nos artigos, a participação ativa do aluno no contato e no trabalho com o texto, a interdisciplinaridade e o preparo para a vida, propostos por Bonapace (1958) no trabalho com a leitura, a influência de Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, apontada por Carvalho (1961), são alguns exemplos elencados nos artigos. Nota-se que os autores tinham ligação com a CADES além de pertencerem a círculos de filologia e faculdades de filosofia que poderiam constituir uma rede e sociabilidades responsáveis pela escolha dos autores dos artigos. Mas, não se pode deixar de notar a singularidade da presença do jesuíta Pe. Arno Maldaner, oriundo de colégios confessionais, mas que foi professor da CADES como ele explicita no seu artigo.

Além desses aspectos, nota-se a defesa da leitura em voz alta na sala de aula, enumerando os benefícios dessa metodologia e o contraponto com a leitura silenciosa. Essa defesa pode ser resistência às mudanças no ensino do vernáculo e tentativa de permanência dessa prática. No entanto, não deixam de apontar a importância da leitura silenciosa na formação linguística do aluno. É importante frisar também a presença forte de sugestões de

metodologia didática nos artigos, corroborando a intenção da revista de formar e melhorar a prática dos professores no cotidiano da escola.

5. ENSINO DA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA: DUAS FACES DO MESMO IDIOMA

Embora apareçam em separado, nesta tese e até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as práticas de leitura, de escrita e de oralidade estão fortemente relacionadas: à medida que a escrita transforma a fala, a fala transforma a escrita; lê-se o que está escrito, escreve-se para que outros leiam, ouve-se o que é lido, levando em consideração o contexto de produção da linguagem. Da mesma forma, o ensino da expressão oral e da expressão escrita está inter-relacionado e se completa para alcançar o domínio da cultura letrada. Fazem parte dos objetivos do ensino do português do ensino secundário, segundo o articulista da Escola Secundária Antônio Fernandes Deléo (1960), fazer com que o adolescente entenda o que ouve e lê, aprenda a falar e a escrever. No entanto, é impossível analisar as práticas escolares do ensino da oralidade e da escrita centrando-se exclusivamente no código; é preciso entender esses temas como práticas sociais de que a escola lança mão para atingir a plena competência linguística.

Conforme acrescenta Marcuschi (1997), a escrita tornou-se um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia e é essencial à própria sobrevivência pela forma que se impôs nos seus usos sociais. Enquanto a fala é natural do ser humano, a escrita foi inventada e passou a fazer parte do cotidiano. É a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (oral ou escrita) que determina o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade.

Tabela Nº 4– Artigos sobre o ensino da expressão oral e escrita na revista Escola Secundária (1957-1963)

Edição	Autor	Título	Páginas
n. 4, Mar 1958a.	EL-JAICK, Jamil.	O ensino da língua escrita	p.57-59
n.5., Jun 1958.	AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de.	Técnica do ensino e da medida da composição literária	p. 45-49
n.7. Dez 1958b.	EL-JAICK, Jamil.	A revisão de provas tipográficas	p. 44-46
n. 8. Mar 1959	CÂMARA JR. Mattoso.	Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro	p. 40-46
n. 9. Jun 1959	CARVALHO, Jairo Dias.	A composição oral	p. 41- 47
n. 10. Set 1959	BECHARA, Evanildo.	A posição da gramática no Ensino médio	p. 45- 52

Continua

Tabela Nº 4– Artigos sobre o ensino da expressão oral e escrita na revista Escola Secundária (1957-1963)- continuação

n.11. Dez 1959.	COUTINHO, Ismael Lima.	Sugestões metodológicas para a execução do ensino de português	p. 54-64
n. 12. Mar 1960	MINICUCCI, Oswaldo.	Por que nossos alunos redigem mal?	p. 55-58
n.14. Set 1960.	FREIXEIRO, Fábio Mello.	Plano de curso e programa experimentais de português	p. 58-61
n.15. Dez 1960.	DELÉO, Antonio Fernandes.	O ensino de português	p. 52-59
n.15. Dez 1960.	CARVALHO, Jairo dias de	Língua falada e língua escrita	p. 60- 61
n. 18. Set. 1963	CARVALHO, Jairo Dias de	Exercícios de composição oral	p. 69-74

Fonte: Elaborada pela autora com dados da revista Escola Secundária (1957-1963)

Neste quinto capítulo, são analisados doze artigos que permeiam o ensino da expressão oral e escrita no ensino secundário – elencados na tabela Nº 4 acima. São apresentados a seguir os diversos aspectos e as sugestões metodológicas que fizeram parte do ideário dos articulistas da Escola Secundária, suas opiniões e seus argumentos de como deveria ser o ensino da expressão oral e escrita no secundário brasileiro, bem como as discussões acerca da expressão oral e da abordagem da escrita através de jornal e outros textos de circulação social em sala de aula.

É possível notar, através das biografias encontradas, que alguns professores que se dedicaram a escrever sobre expressão oral e escrita para a revista Escola Secundária hoje são renomados autores: Evanildo Bechara – membro importante da Academia Brasileira de Letras, defensor do último acordo ortográfico das nações lusitanas e da Academia Brasileira de Filologia; Mattoso Câmara Junior – autor importantíssimo para os estudos fonológicos do português brasileiro. É importante assinalar que Mattoso Câmara estudou Linguística nos Estados Unidos, na Universidade de Colúmbia (Nova Iorque); Linguística Comparada, com Jakobson – autor da teoria da comunicação-; frequentou a Universidade de Yale, onde esteve em contato com Bloomfield, considerado a maior figura da linguística norte-americana na época; fez um curso intensivo de Fonética Experimental no laboratório da Universidade de Chicago; participou de um curso de Geografia Linguística com Bonfante, na École Libre des Hautes Études; no Brasil, apresentou a tese pioneiríssima *Para o estudo da fonêmica portuguesa*, aprovada com distinção; foi professor do ensino secundário no Distrito Federal e no Colégio Pedro II; foi membro-fundador da Academia Brasileira de Filologia; foi membro e

conselheiro de inúmeras associações de Linguística, Filologia e Antropologia, nacionais e estrangeiras. A grande e pioneira contribuição desse linguista brasileiro foi a de descrever a língua com o referencial teórico estruturalista (UCHÔA, s. d.).

5.1 O papel do professor no desenvolvimento da boa escrita e do bem falar

Nos artigos sobre o tema, publicados na revista *Escola Secundária*, os professores discutem o imperativo da boa escrita e do bem falar, expondo a responsabilidade do professor da língua materna em desenvolver essas capacidades. El-Jaick (1958a) afirma que o ensino da língua escrita assumiu importância superior ao da língua falada, pois a vida moderna redefiniu a comunicação no espaço e no tempo e superpôs a palavra escrita. Ele ainda exemplifica que a exigência de demonstrar a capacidade linguística por meio da palavra escrita é presente em qualquer processo de seleção, uma vez que se presume que ela significa a última instância do idioma. Da mesma forma, Coutinho (1959) - educador e filólogo, membro da Academia Brasileira de Filologia e de outras entidades ligadas às letras - afirma que a língua escrita se difere da falada porque não tem os mesmos recursos expressivos como a voz, o gesto, os movimentos da face, razão pela qual o aluno deve se familiarizar desde cedo com a expressão escrita, enriquecendo o vocabulário e ampliando os meios de expressão escrita para provocar nos outros as reações que deseja. Já Carvalho (1959a), que também foi membro da Academia Brasileira de Filologia, sustenta que a linguagem oral é própria das relações do cotidiano, enquanto que a linguagem escrita é cultivada pelos prosadores em suas obras de arte, sendo um instrumento que requer técnica apropriada e aprendizagem especial. São, para ele, duas faces do mesmo idioma.

A cada dia se busca com maior importância desenvolver a competência linguística do aluno, principalmente a escrita. A falta de habilidade em escrever é discutida e apontada nos resultados de exames nacionais, um exemplo de hoje é o ENEM, com frequência cada vez maior. O professor Leodegário de Azevedo Filho (1958a), que foi professor da CADES e membro da ABRAFIL, já retratou esse cenário no seu artigo publicado pela revista *Escola Secundária*. Segundo ele, os alunos escreviam pouco, já naquela época, e escreviam muito mal, uma prova de que o objetivo básico do ensino de nosso idioma já não vinha sendo atingido satisfatoriamente. Uma das razões apontadas por Leodegário Azevedo Filho (1958a) é a preocupação maior com o ensino excessivamente teórico dos fatos gramaticais do que com a prática da composição literária, talvez por falta de tempo para corrigir os trabalhos de redação

ou por não conhecerem a boa técnica do seu ensino. Além disso, o autor cita as influências externas à escola que levam os alunos a escreverem e falarem mal a nossa língua, dentre elas os veículos de comunicação como rádio e televisão que muitas vezes, segundo ele, deseducam - nota-se aí uma pré-concepção de que o contato com a linguagem dita informal ou de não prestígio é um obstáculo para aprender a linguagem mais prestigiada socialmente. Deléo (1960) além de descrever o mesmo cenário de falta de competência linguística dos alunos, ainda problematiza a fragilidade do curso superior para professores de português, o que resultaria em profissionais que só sabem mandar decorar a gramática, deformando e sucateando ainda mais o ensino do vernáculo.

Segundo Deléo (1960), diante deste cenário, alguns professores culpam o ensino primário ou os exames de admissão pela precária carga de conhecimento do nosso idioma. No entanto, Deléo (1960) afirma que o ensino secundário tem de tomar para si essa responsabilidade, não sendo possível que os alunos saiam do ginásio sabendo pouco. E acrescenta que uma boa aula de português deve levar o aluno a falar e a escrever e que ninguém aprende a escrever se não falar. O que importa, para o autor, é a prática na sala de aula da fala e da escrita, é o uso da língua que garantirá o desenvolvimento da competência linguística.

Na esfera escolar, a responsabilidade pelo domínio do idioma escrito muitas vezes fica apenas a cargo do professor de português. El-Jaick (1958a) e Azevedo Filho (1958a) apontam que os professores das demais disciplinas também têm responsabilidade pelo ensino da palavra escrita, pois toda aula deve ser uma aula de linguagem. El-Jaick (1958a) acrescenta a sugestão de adotar um caderno para cada disciplina, em que o aluno deverá fazer os apontamentos dos dados essenciais assimilados, alegando que essa prática aprimora os hábitos condizentes com a expressão escrita, uma vez que o vernáculo é meio para o ensino das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. Uma razão para que isso não aconteça, apontada por El-Jaick,(1958a), é que muitos professores deixam de cobrar a produção de textos nas suas disciplinas por desconhecer os implacáveis preceitos da língua escrita, mas ressalva que há esforço da maior parte, inclusive há casos em que a cooperação entre as diversas áreas resultam num convênio objetivo e eficaz de atribuição de notas em português a trabalhos escritos em outras disciplinas, o que gera no aluno a convicção de que a língua é de fato um meio e não um fim e por isso deve estar em constante aperfeiçoamento.

5.2 Ensino da expressão escrita: sugestões metodológicas

Coutinho (1959) afirma que é imprescindível que a leitura seja fonte motivadora de toda a aprendizagem da língua e, portanto, seja fonte para os exercícios escritos. Pensava da mesma forma o professor Oswaldo Minicucci - que foi professor da CADES e atuou em diversas instituições públicas e privadas ligadas à educação - pois ele tomou as palavras de Antonio Albalat para afirmar a importância da leitura para o desenvolvimento da expressão escrita: “É após a leitura que nos tornamos escritores. Ela nos ensina a arte de escrever” (MINICUCCI, 1960, p. 56). Ele reafirma que a leitura de bons autores é manancial para aprender vocabulário, o que é utilíssimo nas redações e ratifica que, afastado das boas linguagens, não tendo o hábito da boa leitura e desinteressado da beleza das páginas literárias, o aluno pena para redigir algum texto. Portanto, para ele, o aluno que lê mais é o que melhor redige, o que melhor observa os fatos do seu meio e o que vive num ambiente onde se fala corretamente a língua padrão.

A boa escrita e, segundo Leodegário Azevedo Filho (1958a), a composição literária revelam a síntese de conhecimentos do autor. “Para sabermos o nível cultural de uma pessoa, basta ler o que ela escreve” (AZEVEDO FILHO, 1958a, p. 46), portanto não se pode escrever bem sem um determinado nível de cultura geral. Segundo o autor, está aí mais uma das causas da deficiência nas redações de alguns dos nossos alunos. Coutinho (1959, p. 58) também defende que os exercícios escritos – redação, composição ou análise literária- são uma espécie de “pedra de toque para verificação do grau de maturidade da personalidade do educando”, além de representar a síntese das noções de gramática e de vocabulário, somadas às experiências pessoais do aluno, o que serviria para avaliar a capacidade do aluno no manejo da língua.

Intencionando ser mais didático para os leitores, Coutinho (1959) estabelece a diferença entre a redação e composição, abordando também sugestões de quando o professor deve lançar mão de um ou de outro. O autor ressalva que há muitos pontos de contato entre as duas práticas escritas, o que leva muitas vezes à confusão. Mas, grosso modo, a redação é “a expressão escrita de assuntos práticos de interesse imediato ou de pouca extensão” (COUTINHO, 1959, p. 58), como requerimentos, ofícios, portarias, circulares, telegramas, bilhetes etc. O autor frisa que o uso da palavra redigir designa o exercício de “pôr por escrito” (COUTINHO, 1959, p. 58). Quanto à composição, Coutinho explica que tem por objeto assuntos mais nobres, que põem em jogo a inteligência, a imaginação e a memória.

O aprimoramento da expressão escrita é lento, gradual. Coutinho (1959) afirma que o progresso da arte de escrever requer paciência, que a posse dos meios utilizados na escrita é

resultado de longos esforços e que é mister que o professor acostume o aluno a organizar seu pensamento antes de se pôr a escrever. O autor também argumenta que a preguiça mental ou a pressa são os principais responsáveis pelos disparates que aparecem nos exercícios escritos propostos em sala de aula. Portanto, a leitura é apontada por diversos autores como responsável pelo aprimoramento da expressão escrita.

Apesar disso, na revista *Escola Secundária*, havia também autores que defendiam que saber gramática é fundamental para o exercício eficiente da expressão escrita. El-Jaick (1958a), por exemplo, elenca os conhecimentos linguísticos que a prática da escrita exige. Para ele, o domínio da ortografia, que cobra o conhecimento total do léxico, da pontuação, que supõe o descortino preciso da estrutura da frase, da sintaxe, do emprego de termos e estilo, é exigido no momento da escrita. Além disso, ainda se exige letra, apresentação estética e obediência às convenções do cerimonial da palavra escrita – o que está diretamente ligado ao seu uso social.

O professor Ismael Lima Coutinho (1959) também faz suas sugestões de exercícios para desenvolver os recursos de expressão escrita utilizando os conhecimentos sobre as normas gramaticais e estrutura da frase. Ele aconselha três propostas de trabalho: a) a formação de frases simples, aplicando o vocabulário já estudado; b) a paráfrase de frases com estrutura diversa – substituir orações coordenadas, subordinadas, reduzidas, por estrutura diversa, mas de sentido equivalente; c) conversão de períodos compostos em simples. Nota-se que, nessas sugestões, o trabalho de escrita ainda está focado no ensino através de fragmentos de textos e não no texto completo. Apesar disso, Coutinho (1959) também sugere o resumo, a interpretação de texto, as paráfrases de textos curtos, a conversão de versos em prosa como exercícios de que se podem colher bons resultados no aprimoramento da expressão escrita.

Quanto à influência do ensino de gramática no aprimoramento da escrita, o professor Minicucci (1960) apresenta dois pontos de vista. Para o primeiro ponto, Minicucci usa as palavras do professor Liberato Bitencourt (*apud* Minicucci, 1960) que defende que a gramática é uma exposição de fatos do idioma e, sendo assim, apenas auxilia, norteia e apressa a aprendizagem, mas não ensina o bem falar e o bem escrever, ele utiliza o argumento de que há muita gente que fala e escreve com acerto sem jamais haver manuseado um livro de gramática. Minicucci (1960) ratifica esse posicionamento com o fato de haver muitos estudantes, profundos conhecedores dos cânones gramaticais que não conseguem redigir sem desembaraço. Há também, segundo o autor, aqueles que desvalorizam uma redação que, apesar de repleta de bonitas construções literárias e imagens admiráveis, apresenta erros de concordância, regência e ortografia. Minicucci coloca-se no meio termo, aceita que aquele que lê bons autores, convive

com falantes da variante culta e que é bom observador vai escrever com certa justeza, mas adverte que essa pessoa necessita conhecer as questões gramaticais de maior importância para expressar-se com integral acerto.

A sugestão de técnica do ensino da escrita propostas por Azevedo Filho (1958a) é constituída de cinco etapas, já experimentadas por ele. A primeira etapa é composta de exercícios de substituição e de paráfrases. Para isso, sugere o autor muito cuidado na hora de escolher o texto a ser parafrazeado; deve ser modelar, escrito por bons autores e naturalmente acessível ao nível de compreensão do aluno. O professor deverá seguir os seguintes passos: a) proceder a leitura do texto com a explicação do vocabulário e com a interpretação fiel do pensamento do autor; b) indicar o material: os alunos deverão utilizar o texto, o papel de rascunho, o caderno de paráfrases, lápis e caneta; c) iniciar o exercício propriamente dito com a leitura de período por período; como exemplo, o professor deve interpretar o primeiro período e parafrazeá-lo no quadro negro, seguindo o procedimento, quando surgir dificuldade; d) recolher as paráfrases e corrigir (em casa), devolvendo os trabalhos corrigidos para que os alunos transcrevam no caderno de paráfrases. Essa técnica, segundo o autor, proporciona que os alunos se libertem gradativamente do texto e enunciem os primeiros sinais de estilo próprio.

Na segunda etapa, o autor prevê a reprodução de textos, seguindo, em linhas gerais, os mesmos passos da técnica da paráfrase. A diferença é que não será feita de período a período, mas a partir da leitura e da interpretação do texto. O aluno deverá reproduzir o teor do texto com suas próprias palavras. O professor procederá as correções e devolverá as redações aos alunos para que transcrevam em caderno próprio. Como terceira etapa dessa técnica, Azevedo Filho (1958a) sugere a produção de texto referente a temas sugeridos pelo texto trabalhado em sala. Só se deverá passar para esta etapa quando os alunos estiverem reproduzindo bem os textos lidos. Na correção das redações o professor deverá apontar os deslizos e devolvê-las aos alunos. A etapa quarta dessa técnica prevê redações sobre temas escolhidos pelos alunos – Leodegário sustenta que essa etapa deve ser uma das últimas, ao contrário do que acontece.

E, na etapa definitiva, a técnica prevê a produção de monografias e trabalhos de pesquisa literária. O professor pode iniciá-la com exercícios de leitura e comentário crítico de livros, sob a confecção de um roteiro a ser seguido: introdução, o autor e sua época, o enredo do livro. A bibliografia que vai ser utilizada para escrever a última etapa deverá ser elencada pelo professor, de acordo com os pontos do programa oficial do ensino de literatura. Para exemplificar, Leodegário cita o exemplo bem-sucedido de um aluno que de tal forma se interessou pelo tema que escolheu – a astronomia dos Lusíadas – que seu trabalho foi publicado na 1ª página do

almanaque da revista *Ciência Popular*. Leodegário de Azevedo Filho (1958a) defende com entusiasmo essa técnica e argumenta que conduz a melhores resultados quando o professor está engajado também nessa tarefa.

Como sugestão metodológica para o ensino da escrita, o professor Minicucci (1960) apresenta o método de redação imitativa no curso ginásial. Valendo-se do valor da leitura como fonte inspiradora das boas redações, a redação imitativa sugerida por Minicucci deve seguir alguns passos: a) dá-se ao aluno um trecho interessante de um bom escritor; b) fazem-se comentários destacando os vocábulos desconhecidos e a beleza das construções literárias; e c) incumbe-se o aluno de elaborar um trabalho sobre um assunto semelhante àquele que foi abordado, utilizando as palavras novas que aprendeu naquele dia. A redação imitativa, para o autor, é bastante proveitosa e uma base inestimável para a formação da bagagem literária do aluno.

Como sugestão de prática de escrita e de revisão de textos, o professor Jamil El-Jaick (1958b) apresentou um projeto de jornal escolar. Para defender seus argumentos, o autor traz à tona a ideia de clube de imprensa que, segundo ele, alavancaria a vontade dos alunos em escrever e ver seus nomes projetados em jornal ou revista. Apesar de muitas escolas, em algum momento da sua trajetória, publicarem um jornal escolar, a iniciativa, segundo ele, é efêmera pela falta de recursos ou descontinuidade de cooperação do grupo engajado. Como não é uma atividade inserida no currículo escolar e organizada como tal, pouco proveito se tira dessa oportunidade, no entanto não há quem negue a eficácia desse recurso para o aprimoramento da expressão escrita. El-Jaick (1958b) exulta o inestimável proveito que se pode extrair de um clube de imprensa, mais precisamente de atividades que envolvam revisões de provas tipográficas, isto é, textos originais que sofrem correção no processo de composição e impressão de um jornal ou revista.

De acordo com o professor Jamil (EL-JAICK, 1958b), fazendo a revisão das provas tipográficas, o aluno lucra em vários sentidos. Através de atividades assim, o aluno aprende a usar o dicionário, corrige e fundamenta grafias, retifica regências, acerta flexões adequando-as à sintaxe das concordâncias, além de pontuar com mais precisão, observar a frequência dos termos empregando outros vocábulos e pesquisando suas significações, até entrar finalmente nos domínios da estética literária. Segundo ele, essa atividade, geralmente, é feita com entusiasmo e afirma a personalidade do aluno, além de sobressair os aspectos de liderança. Na impossibilidade de promover um clube de imprensa ou um jornal, El-Jaick (1958b) sugere que o professor transcenda os portões da escola. A sugestão é que o professor realize incursões de

estudo a uma oficina tipográfica de jornal ou revista, ou poderá levar aos alunos provas tipográficas dessas oficinas. O importante é que essa atividade seja vivenciada pelos alunos.

Para a atividade de revisão das provas tipográficas propriamente dita, o professor Jamil sugere que seja feita em equipe ou individualmente e que as provas tipográficas sejam escolhidas pelo professor sempre da menor dificuldade para a maior. À medida que os erros vão aparecendo, aconselha-se organizar uma apostila que esgote o assunto, indo muito além do livro didático. Para proceder a correção, os alunos deverão obedecer às convenções da área, utilizando a simbologia mais comum, embora reduzida. El-Jaick (1958b) adverte que essa atividade exige correção cuidadosa e precisa e apresenta um modelo de correção de prova tipográfica com as siglas utilizadas para aqueles leitores que investirem em atividades paradigmas.

Além do jornal, aparecem na revista Escola Secundária outras propostas de exercícios da expressão escrita. Coutinho (1959), por exemplo, explica que trabalhar com o gênero epístola é de grande proveito para o aluno, pois inúmeras serão as circunstâncias em que deverá se comunicar a distância. Coutinho propõe trabalhar com diversos textos derivados da epístola: cartas familiares, de negócios, sociais, doutrinárias, sempre observando a especificidade que cada um tem, tendo que se observar a linguagem e o tratamento utilizado em cada um. À época, estava vigente a abordagem do ensino da expressão escrita baseado nas tipologias textuais. Isso fica evidente no artigo escrito por Coutinho (1959) em que discute quais tipos de textos são adequados para o ensino secundário. O autor afirma que a narração é propícia para as primeiras séries do curso ginásial, mas exemplifica utilizando os tipos de textos nos quais esse tipo de texto aparece: contos, historietas, apólogos, parábolas. Já a descrição, por exigir maior esforço de concentração, deverá ser abordada nas séries subsequentes. Na abordagem do gênero descritivo, o autor chama a atenção para que o professor escolha temas que mais interessam os alunos e que mais lhe provoquem entusiasmo, como versar sobre a terra natal, o bairro, a escola, os esportes, as diversões, as leituras etc. Quanto ao gênero dissertativo, apesar de não apresentar nenhum gênero discursivo em que esse tipo de texto aparece, Coutinho (1959) sugere que seja proposto ao aluno dissertar sobre a análise literária de alguma obra estudada no programa. Ele adverte, entretanto, que a dissertação só deve ser exigida quando o aluno já tenha atingido uma soma maior de conhecimentos e experiências, não só dos fatos relativos à língua, mas também das ciências que lhe permitam dissertar com desenvoltura, e isso deve ocorrer na maturidade do curso colegial. Nessa atividade o aluno não só apreciaria a natureza da obra, mas também o desenvolvimento e a linguagem, interpretando o pensamento do autor, atentando para os

processos estilísticos, enfim examinando-a no seu conjunto em consonância com a época, com a escola, formulando um juízo crítico seguro a respeito da obra analisada.

É sempre difícil a escolha de temas para proposta de redação escolar. Coutinho (1959) sugere que os temas sejam sobre assuntos de interesse do aluno, que capte logo sua simpatia, tendo o cuidado de não propor um tema que ultrapasse a experiência do educando. Propõe também que as composições com temas livres são excelentes para engajar o aluno na tarefa. Ele sugere que a turma proponha o tema para a redação, mas, na impossibilidade de o mesmo tema agradar a todos, sugere separar a turma por temas, sendo que todos deverão escrever sua redação individualmente; o autor exorta, porém, que essa sugestão não poderá ser observada pela ocasião das provas de verificação da aprendizagem, pela dificuldade que terá o professor para a adoção de um critério uniforme.

Minicucci (1960) fala da necessidade de um método de redação para desenvolver nos alunos menos dotados algo que os faça redigir satisfatoriamente. Nesse método, a questão da escolha dos temas, para ele, é de suma importância. Numa proposta de redação com tema livre, o professor Minicucci sugere levar o aluno a elaborar um roteiro e um esquema de trabalho, nos quais deverá colocar as partes do tema em forma de tópicos ordenados. Ele argumenta que dividir o assunto em tópicos ordenados e ler sobre o tema escolhido dará ao aluno elementos que o conduzam a escrever alguma coisa aproveitável. Exorta, entretanto, que o professor tem um papel fundamental na orientação dessa tarefa, pois há diferenças entre os indivíduos na capacidade de falar e de escrever, e que o esquema servirá de orientação aos que têm facilidade de redigir, mas será fundamental para os que têm dificuldade.

A difícil tarefa da correção das redações também foi mote para as discussões presentes na revista *Escola Secundária*. O professor Jamil El-Jaick (1958a) observa que o pesado encargo de fazer competentes os alunos na língua vernácula, proficiência que as demais disciplinas curriculares exigem, faz o professor converter em tarefa mais leve evitando os trabalhos escritos para não se sobrecarregar com a correção. Corrigir os trabalhos em sala seria um despropósito; de pouco valeria também uma leitura e correção superficial. Na verdade, El-Jaick (1958a, p.58) afirma que essa correção trivial de retocar as redações até ao “esbulho da personalidade dos alunos” é perda de tempo, é um trabalho inútil, uma vez que quase a totalidade dos alunos nem repara nas emendas feitas pelo professor e não tira o menor proveito da correção.

Como sugestão metodológica para o ensino da prática da escrita e correção, El-Jaick (1958a) relata uma técnica, adotada por um professor, cujo nome não identifica, em que os alunos produzem por mês uma vintena de redações cada um. Para aplicar a nota individual do

aluno, o professor tira ao acaso um dos trabalhos e avalia. Como diretriz para o prosseguimento do seu plano de curso, o professor registra as falhas mais comuns observadas nas redações avaliadas. A produção insistente de exercícios escritos quase diários vai habituando o aluno às formas assimiladas na leitura e exposições em classe. Esta é a primeira fase da técnica que o professor chamou de fase escrita. Na segunda fase, a fase oral, o professor traz à baila exemplos para remover as falhas elencadas nos trabalhos. Segundo El-Jaick (1958a, p. 58), “opera-se, desse modo, uma correção evolutiva, lenta, mas pessoal, graças à conscientização progressiva da língua literária”. O autor aprova esse método por ser exequível e prático, não tendo dúvidas da sua eficácia.

O professor Evanildo Bechara (1959), em seu artigo publicado na Escola Secundária, também exemplifica e sugere um método para correção de textos escritos que ele mesmo praticou e com êxito. A primeira observação que ele faz é a de que não se deve criar o erro para que os alunos corrijam, mas ele deve aparecer espontaneamente e com certa insistência entre as redações dos alunos. Erros individuais, de um só aluno, segundo ele, deverão ser corrigidos individualmente, da mesma forma, erros de uma turma nem sempre se podem estender a outras turmas. O professor deverá fazer um levantamento dos erros mais frequentes e comuns à maior parte da turma. Exorta ainda que existem tipos diferentes de erros em diversos pontos do país, há certos erros regionais que não se devem levar a zonas que não os conhecem.

Jamil El-Jaick (1958a), além de citar a experiência de outro professor, sugere a partir da sua própria, o planejamento de uma redação por semana, pelo menos. Segundo ele, o próprio aluno deve poli-la, passá-la a limpo, apresentando-a com os maiores requintes estéticos. O professor deve lê-la com atenção, num ambiente reservado, e assinalá-la com sobriedade, seguindo a orientação de: sublinhar as frases incompletas ou mal estruturadas, as expressões inadequadas ou mal-empregadas, a repetição de termos, os jargões, os lugares comuns e os vocábulos fatais; riscar verticalmente os erros de ortografia e de pontuação; e riscar inclinadamente os erros de sintaxe e de flexão. Ao pé, Jamil sugere fazer observações sobre os conteúdos, ressaltando as qualidades e apontando os defeitos e estilo, valendo-se preferencialmente do estímulo. A correção propriamente dita, o aluno deverá fazer na aula de correção, que se transformará num estudo dirigido. O professor deverá motivar a classe para a tarefa através do elogio aos progressos da turma, passando a seguir para a enumeração de defeitos mais gerais, levantados através de uma ficha na hora da leitura, com o cuidado de nunca citar o autor do erro. Essa prática desencadeia a participação ativa do aluno na correção, pois cada um corrigirá o seu trabalho, riscando o que foi assinalado e escrevendo por cima a

correção. O professor, que deverá assistir o aluno na tarefa, circulando pela sala, parando de carteira em carteira para orientar, induzindo a pesquisas e a conclusões que consigam desarraigar erros e aprimorar o uso da palavra escrita.

Escrever uma monografia é diferente de fazer uma composição literária. Leodegário de Azevedo Filho (1958a) também aborda essa prática apontando para a impossibilidade de uma correção puramente objetiva. É possível medir, segundo ele, objetivamente a forma da escrita, atentando para ortografia, vocabulário, estrutura dos períodos e orações, sequência de ideias, contudo haverá sempre a presença de elementos subjetivos, sobretudo quando se trata do conteúdo. Ele sugere que sejam reservados pelo menos 40 por cento do valor da nota para a correção subjetiva e os demais pontos para a correção da linguagem, mas ressalta que é impossível um critério perfeito na correção de redações, principalmente de caráter literário.

Azevedo Filho dá exemplos de como outros autores procedem na correção da palavra escrita. Silva Ramos (*apud* Azevedo Filho, 1958a) afirma limitar-se a corrigir concordância nominal e verbal, regências e complementos, abstendo-se de substituir o estilo do aluno pelo dele, procedimento que condena como um atentado à liberdade e cada qual tem de expressar conforme sente. Outro exemplo trazido à baila é o do professor Antenor Nascentes (*apud* Azevedo Filho, 1958a), que explica que seus critérios para correção são baseados nos tipos de erros cometidos pelo aluno, pois revelam claramente o grau de cultura. Para isso organizou uma tabela com esses erros, sempre que alguma redação incorre num deles, é considerada abaixo da média, quando não incorre em nenhum, é considerado da média à máxima – intervalo 0-5 ou intervalo 5-10. São por ele considerados erros crassos juntar o pronome oblíquo em ênclise à palavra; desrespeitar a norma de uso do acento indicativo de crase; separar verbo do sujeito através da vírgula; flexionar incorretamente os verbos, principalmente no imperativo; usar solecismos grosseiros como o verbo haver no sentido de existir ou o uso do pronome do caso reto como objetos; misturar o uso das pessoas gramaticais; usar períodos desarticulados, incompreensíveis, sem oração principal. Quando aparecer o primeiro erro crasso, a redação é classificada com nota 5, que deverá ir baixando conforme aparecem outros. Não incorrendo nesses erros, a redação é classificada como 6 e poderá ir subindo pela escolha de vocábulos, estrutura das frases. Apesar da objetividade que se procura com essa tabela, Azevedo Filho (1958a) chama a atenção para o fato de que esse critério também é discutível, como sempre será numa correção de redação.

Ele próprio apresenta seus critérios para correção: 50 por cento da nota para o conteúdo (imaginação, sensibilidade, originalidade) e 50 por cento para a expressão (lexicologia,

sintaxe). Apesar da simplicidade da sugestão dada por Azevedo Filho (1958a), ele mesmo admite que não é perfeito. Além dessa, o autor também sugere testes para aferir o grau de escrita do aluno em que é solicitado formar frases empregando verbos em diferentes tempos, modos e pessoas; completar lacunas com predicado ou orações principais de frases fragmentadas ou em textos. Apesar de defender essa abordagem, o autor observa que esses testes não apresentam a profundidade necessária para que a redação seja satisfatoriamente medida.

Minicucci (1960), por sua vez, defende que a redação do aluno não pode ser avaliada sob um prisma único. Ele sugere que as notas sejam atribuídas pelo conteúdo literário, pela imaginação e originalidade das ideias, pela apresentação do assunto e pela correção da gramática e da ortografia. Ele crê que a avaliação através desses critérios múltiplos dará ao professor melhores recursos para indicar os meios de melhorar as deficiências dos alunos em diferentes aspectos.

5.3 O ensino da expressão oral

Para o professor e articulista da revista Escola Secundária Jairo Dias de Carvalho (1959a, p. 42), os exercícios de composição oral são uma extraordinária oportunidade com a qual se depara o professor na sua “gloriosa missão de plasmar a personalidade adolescente”. O autor também buscou respaldo nas vozes de Raul Castagnino e José Forgione (*apud* CARVALHO, 1959a) para ratificar tal ideia. Segundo esses autores, é no exercício de composição oral e escrita que o aluno aplica de uma só vez os conhecimentos adquiridos separadamente no ensino gramatical, nas leituras que fez e nas experiências da vida, além disso, na prática da composição o aluno põe em jogo a faculdades mais nobres do espírito, educa seus sentidos, desperta em sua inteligência as primeiras ideias estéticas e lança mão dos materiais apropriados para o cultivo dos sentimentos. Para Carvalho (1959a), os exercícios de composição oral são melhores que os de escrita, pois ensinam a pensar, a organizar esse pensamento e a exprimi-lo.

Carvalho também cita as observações de John Dewey – famoso por seus pensamentos escolanovistas- quanto à essa capacidade de expressar-se oralmente. Para Dewey, “só pensa quem é capaz de manifestar o pensamento” (*apud* CARVALHO, 1959a, P. 43). Carvalho também afirma que a expressão oral é anterior à escrita, portanto qualquer pessoa que é capaz de expressar-se oralmente com acerto o fará por escrito; os erros que o aluno apresenta na linguagem oral são projetados nas redações; corrigidos na oralidade, corrigir-se-ão na escrita.

Ele ainda completa que muitos objetivos do ensino do português poderão ser alcançados através de cuidadosa preparação e execução de exercícios de composição oral. Da mesma forma, Deléo (1960) defende que é preciso falar para aprender a escrever e que é fundamental a participação oral de todos os alunos nas atividades de prática oral.

A pobreza do vocabulário que muitos alunos apresentam, segundo Dewey (*apud* CARVALHO, 1959a), decorre não só do limitado campo de experiências individuais, mas também da indolência e falta de concepções precisas. Dewey (*apud* CARVALHO, 1959a) adverte ainda que loquacidade não indica posse real da linguagem, pois existem muitos que discorrem facilmente sobre vários assuntos, mas mantêm um acanhado círculo de ideias. Um dos objetivos do ensino da expressão oral, portanto, seria enriquecer o vocabulário.

Deléo (1960), quando discute o ensino do vocabulário, o faz baseado no fato de que a palavra é, antes de tudo, som, um conjunto de sons, um bloco sonoro, que produz um impacto no nosso aparelho auditivo. Segundo ele, é preciso que o professor pronuncie a palavra e faça com que vários alunos a pronunciem também, que coloque a palavra num exemplo e faça os alunos darem exemplos. Em cada aluno a palavra despertará uma série de associações curiosas e absolutamente indispensáveis para que o aluno incorpore o vocábulo estudado. O professor Deléo (1960) também exorta que não é fácil fazer com que todos os alunos participem da aula, haverá aqueles que, tendo a oportunidade de falar em sala, livrar-se-ão dela, mas é preciso ter paciência. Um dos problemas fatais no ensino da expressão oral, apontado por Deléo, é o tabu de que falar com clareza, correção e propriedade, isto é, falar bem, é falar difícil. O professor deve ser um bom exemplo de linguagem clara e acessível.

Segundo El-Jaick (1958a) o aprendizado da expressão oral se obtém naturalmente, gradualmente, no processo de escolarização e no contato com o ensino da língua vernácula. Para ele, o currículo da disciplina de português proporciona a leitura, a interpretação de texto, o estudo do vocabulário, os exercícios de composição oral, a análise gramatical, literária e estilística das virtudes do idioma. Tudo isso leva o aluno a enriquecer a fala “pobre” que lhe foi transmitida e, através desses conhecimentos adquiridos na escola, ele lê, fala, argumenta, revida (EL-JAICK, 1958a, p. 57). Ele ainda acrescenta que, na escrita, não se toleram os descuidos e as liberdades da língua falada e as regras da linguagem escrita vão repontando as deficiências da fala.

Para Carvalho (1959a), a língua oral é aquela que se emprega nas relações cotidianas de trabalho ou de vida familiar; é própria dos falantes nativos, sendo impossível ao estrangeiro utilizá-la como os naturais do país. Para ele, o idioma encontra apoio na linguagem oral, se

assim não fizer, será uma língua morta, como o latim ou o grego antigo. O autor apresenta as seguintes modalidades da língua falada: a) a linguagem oral cuidada – de uso restrito- é típica das pessoas de cultura superior; b) a linguagem oral corrente – de uso cotidiano- que pode ser vulgar, típica das pessoas incultas, ou uma linguagem das pessoas de cultura média. Essas distinções, segundo ele, partem da escolha de vocábulos; assim, há ainda a gíria e o calão. Como gíria, Carvalho (1959a) denomina o conjunto de vocábulos dominantes de determinados grupos profissionais ou populares, sendo que chega, às vezes, a incorporar-se à linguagem corrente. O calão é apresentado por ele como uma linguagem dos *malfeitores* plena de termos obscenos e grosseiros. A proposição fundamental do artigo de Carvalho (1959a) é que o todo aluno tem uma linguagem já internalizada que aprendeu no berço e em seu meio social e que a língua que vai aprender na escola é artificial, lógica e intelectual, compacta e uniforme. A tese que ele defende é a de que a composição oral é um recurso didático pouco explorado e que possibilita ao estudante o domínio de numerosos fatos do idioma, sendo superior à composição escrita, pois é elemento informativo do psicograma discente e é um processo de organização do pensamento.

Como sugestão metodológica para ensino da expressão oral, Carvalho (1959a) apresenta uma técnica que pressupõe três fases: a invenção, a disposição e a elocução. A invenção é a fase em que as ideias devem ser criadas. As ideias que o adolescente apresenta podem ser amplas ou restritas, seguras ou errôneas, dependendo do seu grau de cultura, do ambiente social e da experiência vivida. Para despertar essas ideias, o professor deverá pô-lo em contato com os fatos e objetos que constituem o tema a ser trabalhado. Na segunda fase, a disposição, o aluno deverá ordenar as ideias criadas, dispô-las em sequência lógica e transformá-las em pensamentos, que se traduzirão em linguagem. É preciso ressaltar que o que se pretende não é levar o aluno a apropriar-se de ideias alheias, mas levá-lo a desenvolver suas próprias ideias. Na fase de elocução, o aluno deverá elaborar um roteiro escrito em que se define, divide e delimita o assunto a ser apresentado, por meio de palavras-chave. É importante, porém, como destaca Carvalho (1959a), que a escolha do assunto seja pensada com atenção, pois dela pode resultar o êxito ou o fracasso. Ele sugere que o tema seja familiar aos alunos, de preferência sugerido por um texto ou por um fato da vida e, para atingir o objetivo ao qual se propõe a revista – o de oferecer assessoria na didática dos professores leitores-, o autor expõe exemplos de esquemas estruturados, passo a passo, em torno de temas como a utilidade dos bondes, a escola, a infância.

O professor Jairo Dias de Carvalho (1959a) ainda aconselha que o mestre estimule a discussão acerca da origem e do significado das palavras-chave presentes nos esquemas e que solicite a cooperação de toda a classe, obtendo participação ativa de todos os discentes. Numa escola renovada, segundo ele, a composição não é apenas a arte de dizer, mas a organização do pensamento para o desenvolvimento oral de um tema altamente compensadora. Mas não há necessidade de se realizar, em seguida, exercício escrito; uma sugestão de trabalho posterior, proposta por Carvalho, é fazer uma dramatização sobre o tema. Todas essas sugestões apresentadas, explica Carvalho (1959a), foram fruto dos princípios defendidos em seu artigo e aplicados na sala de aula, com bons resultados.

Nas análises dos artigos da revista *Escola secundária*, é possível identificar trechos em que a oralidade aparece, como inferior, estigmatizada. El-Jaick (1958a) usa os adjetivos pobre, deficiente, descuidada e plena de liberdades – num sentido pejorativo- para se referir à expressão oral. Carvalho (1959a) a apresenta como a linguagem das pessoas menos cultas, portanto inferiores socialmente; Carvalho (1959a, p. 42) também cita as palavras de Mattoso Câmara Júnior para exortar os jovens a deixarem de lado a gíria, pois “é um sintoma de um nível baixo de cultura”. No entanto, Carvalho (1959a), apesar dos vocábulos carregados de preconceito, reconhece que existem diferentes modalidades na língua falada, das quais se lança mão de acordo com as diferentes situações de interação social: a das pessoas de cultura superior, a das pessoas de cultura média, a das pessoas incultas com seus plebeísmos, a dos grupos populares ou profissionais – gíria- e a das pessoas que qualificou de malfeitores, por utilizarem termos obscenos e grosseiros. Já Deléo (1960) orienta o professor a explicar ao aluno que a gíria é diferente da linguagem popular e a mostrar a beleza e o colorido desta, embora às vezes gramaticalmente incorreta.

Neste viés, Carvalho (1959a, p. 41) admite que existam matizes especiais para a “língua cotidiana” e para a “língua culta”, que decorre da educação e grau de instrução de quem fala, por isso, segundo ele, filólogos, naquela época, distinguem não propriamente a língua falada e a língua escrita, mas “línguas faladas e línguas escritas”. Carvalho também reconhece que a língua que a escola ensina – hoje chamada de variante padrão – é artificial, extremamente lógica, compacta e uniforme como uma camada de gelo, sob a qual borbulha uma corrente. Carvalho (1959a, p. 41) explica o uso dessa metáfora:

Onde o gelo cede, surge a água corrente, que é a língua popular e natural, a espadanar e a marulhar sussurrante. O frio que gela a água é o esforço dos gramáticos e pedagogos. O raio de sol que a liberta é a força indomável da vida, vitoriosa das regras, despedaçando os grilhões da tradição.

Para ele, as pessoas cultas procuram aproximar sua linguagem do padrão estabelecido através da tradição literária, por isso é cuidada, artificial, lógica e uniforme, fruto da lapidação da linguagem. Para Bechara (1959, p. 51-52), a norma padrão é um código de bem falar e bem escrever em que são instruídos os falantes nativos, sendo que cada qual procura exprimir-se de acordo com ele, é o “português de lei”. De acordo com ele, a correção da linguagem, própria das pessoas cultas, assenta-se no uso elegante de uma elite social, como a corte ou a burguesia abastada de uma cidade capital e no uso dos grandes escritores de uma época.

Carvalho (1959a), explicita um modo de ver a língua como pautado nas situações de interação social e nos papéis sociais que cada indivíduo ocupa na sociedade quando reforça que um parlamentar tem de adequar a sua linguagem para falar com seus familiares, sem utilizar o vocabulário e a sintaxe com que confunde seus adversários, caso contrário, não seria entendido. Da mesma forma, continua o autor, um conferencista não poderia utilizar termos populares para dissertar a respeito de temas elevados. Da mesma forma e apesar do tom um tanto preconceituoso de Bechara (1959), o autor admite que devam ser feitas adequações diante da situação discursiva dos falantes. Ao citar as palavras de Sousa da Silveira (*apud* BECHARA, 1959, p. 49): “Tenha-se sempre na lembrança que a naturalidade do falar nem sempre se admite no escrever, transportada ao falar, pode converter-se em afetação ou pedantismo”, o autor assegura que a língua literária não se há de estender ao trato familiar até mesmo das pessoas cultas numa referência à adequação da linguagem às situações de uso.

O renomado filólogo Mattoso Câmara Júnior (1959), em seu artigo publicado na revista *Escola Secundária*, discorreu sobre a influência da oralidade na escrita através dos erros escolares, observados como sintomas de tendências linguísticas na variante do português falada no Rio de Janeiro. Na pesquisa que desenvolveu na época, Câmara Júnior analisou ditados e descrições de uma gravura, utilizados como exame de admissão para o ingresso no segundo ciclo do ensino secundário, portanto de crianças de 11 e 13 anos, num colégio do Rio de Janeiro, a fim de destacar os erros frequentes e constantemente repetidos como próprios da linguagem coloquial culta, sedimentada no meio familiar dessas crianças. O autor destaca que o colégio escolhido fica na zona sul da cidade, cuja população é constituída pelo alto nível social, o que exclui naturalmente as crianças de classe humilde, o que em análise semelhante lhe trariam resultados distintos.

O estudo de Mattoso Câmara Júnior (1959) corroborou conclusões de ordem fonética, morfológica e sintática das pesquisas linguísticas da época em referência à língua coloquial culta, como ele mesmo destaca. Mattoso sumariza as observações a que chegou analisando o

corpus empírico sobre as tendências linguísticas do português do Rio de Janeiro, a saber: a) de ordem fonética: deficiências no uso do acento tônico (exemplo: “*com está e outras diversões*”); confusão entre há – verbo haver, a- pronome oblíquo ou artigo, à – junção preposição e artigo (exemplo: “*José que só à vira...*” ; tendência a anular diferença ente *e* ou *i*, *o* ou *u* (exemplo: “*sintiu-se, acostumado*”), em posição anterior à sílaba tônica; tendência a nasalizar o *i* no início dos vocábulos – provavelmente por analogia ao prefixo *in* (exemplo: “*inquilíbrio*”); redução do *en* inicial para *in* (exemplo: “*insolaradas, imbarcação*”); tendência a nasalizar o *i* ou *u* tônicos finais por mero mecanismo fonético (exemplo: “*loro, popa*”); anulação da oposição entre o ditongo /ow/ e *o* fechado (exemplo: “*falô*”); tendência à vocalização do *l* ou *u* velar pósvocálico, que passa à semivogal *w* (exemplo: “*autas, caução*”); anulação da oposição entre ditongo de pospositiva *y* e vogal simples diante da consoante chiante na mesma sílaba *x*, com a realização da vogal ditongada (exemplo: “*mais /mayx/*”); precariedade do *r* e do *l* intervocálicos em contato com *i* (exemplo: “*tapúrio*”); confusão entre consoante surda e sonora (exemplo: “*trejo, cigue-zague*”); tendência à omissão do *s* e do *r* finais antes de pausas (exemplo: “*dos lado*”); b) de ordem morfológica: deficiências na colocação pronominal (exemplo: “*escrevermos, meu avô me deu-o, sem ver eles nadarem*”); confusão na flexão de formas (exemplo: “*se ele passa-se*”); tendência de omitir a forma pronominal dos verbos reflexivos (exemplo: “*despedi de todos*”); c) de ordem sintática: tendência à próclise no início (exemplo: “*me parece ser dia dos professores*”) ou confusão do *se* em função apassivante que é sentida como impessoalização do verbo (exemplo: “*vesse algumas casas*”); tendência à impessoalização pela não concordância do verbo com o sujeito posposto (exemplo: “*existe ao fundo duas vacas*”); tendência a transformar um sujeito em complemento circunstancial, de sorte que o verbo impessoaliza-se (exemplo: “*há um bonito pasto aonde tem as vacas e os cavalos*”); tendência de usar *que* como conectivo geral em detrimento dos pronomes relativos (exemplo: “*uma ponte de madeira que sobre ela está um menino*”). O autor explica que esses foram os aspectos levantados nas análises dos ditados e redações que tiveram maior frequência, outros, de caráter mais esporádico e acidental não foram computados nesse estudo.

. . .

Como se viu, as sugestões apresentadas pelos articulistas para o ensino da expressão oral e da expressão escrita cumprem o papel de formação didática da revista, com exemplos práticos e defendidos pelo autor como exequíveis, próprios para que o professor leitor os reproduza em sala de aula. Além disso, muitos autores defendem a participação ativa do aluno

nas correções das redações, nos exercícios práticos de escrita, na escolha dos temas para as redações. Esses, aliás, devem versar sobre assuntos afetos ao aluno, que lhe provoquem entusiasmo e interesse. O que não se pode negar ser uma representação do pensamento escolanovista, corroborado também pela menção ao famoso John Dewey e suas observações acerca da expressão oral. Nota-se também que, apesar das permanências e da reprodução de um discurso em voga naquele momento, há uma mostra das mudanças nos paradigmas. Os autores analisados contrapõem a língua falada, própria para o cotidiano, e a língua escrita, própria para prosadores e poetas, numa abordagem simplista do complexo jogo linguístico, no entanto alguns esboçaram, tanto a língua falada como a escrita, como resultado da influência da interação social.

CONCLUSÃO: ENTRE RUÍNAS E ANDAIMES

Este trabalho de pesquisa é uma tentativa de contribuir com a história da disciplina escolar de Língua Portuguesa, por isso o título desta tese empresta os termos “entre ruínas e andaimes”, presentes em uma citação na revista *Escola Secundária*, de Alceu Amoroso Lima, sob o pseudônimo de Tristão de Athayde (1960, p. 54). A utilização dos termos de Amoroso Lima intenciona mostrar o processo de renovação educacional pelo qual passou a disciplina de Língua Portuguesa. Nas palavras de Goodson (1997, p. 18):

Nos anos sessenta, poder-se-ia caracterizar a reforma curricular como uma espécie de torrente. Por toda a parte as ondas criavam turbulência e actividade, mas, na verdade, limitaram-se a engolir algumas ilhotas, enquanto as massas terrestres mais importantes não foram praticamente afectadas e as montanhas (o terreno elevado) permaneceram completamente intactas. Agora, à medida que a maré recua rapidamente, o terreno elevado é visto como uma silhueta austera.

O autor explica que, no terreno elevado, o que é *básico* e *tradicional* é reconstituído e reinventado. Portanto, esse processo de mudança não é tão radical quanto se propõe, mas é constituído pela concomitância do novo e do velho.

Já o subtítulo menciona a renovação do ensino de língua portuguesa, termo esse utilizado largamente pelos defensores da Escola Nova no Brasil. Azevedo et al (1932) cita o movimento francamente renovador que veio para trazer novos ares, novas ideias, novas aspirações, novo espírito à escola e ao professorado. A renovação teria instigado a efervescência intelectual que abriu e vivificou a escola, mostrando-se como o oxigênio que dá vida à educação. Esse termo contrapôs-se severamente à escola tradicional, pois, segundo Azevedo et al (1932), era segregadora, isolada, não influenciava no cotidiano do aluno, era um lugar onde espíritos velhos se arrastavam, sem convicções, em labirintos de vagas ideias. Lourenço Filho (1970) também utiliza várias vezes o termo e defende que o movimento de renovação do século XX partiu da investigação sobre a natureza do homem e suas condições de formação individual para ampliar-se, com o objetivo de possuir as condições de expressar e modificar as suas capacidades. Por isso, fez-se a opção de aqui utilizar o termo *renovação*.

A conjuntura de luta no campo educacional entre esses renovadores, defensores da escola pública, e os defensores da escola privada nos anos 1950 serviu de cenário para a publicação da revista *Escola Secundária* como estratégia para fazer circular as ideias de renovação educacional de raízes escolanovistas. A revista *Escola Secundária* tinha o objetivo de auxiliar o professor na sua prática cotidiana. Os textos publicados trazem, em sua maioria, experiências de inovação da abordagem do vernáculo que tiveram êxito, apresentando todos os

seus pormenores, numa tentativa de levar os seus leitores a reproduzirem nas suas aulas as experiências publicadas. Há inúmeras sugestões de como abordar a gramática, como lidar com os textos literários, como devem ser propostos os exercícios, como devem ser compostas as provas, como devem ser as propostas de redação, como o professor deve corrigir o texto produzido pelo aluno etc. O intento da revista era o mesmo do curso da CADES, entidade que deu origem à revista: melhorar a qualidade do ensino secundário no Brasil.

Pensando em alcançar esse objetivo, os autores deram a ver nas páginas da revista suas representações acerca da pedagogia nova como modelo de prática docente. Além disso, não se pode negar que as mudanças no ensino do vernáculo no secundário – como evidenciam os dados levantados nesta tese - esteve entre “ruínas e andaimes”, pois não só há indícios das representações de métodos baseados nos princípios da Escola Nova, mas também ficaram evidentes permanências, isto é, pensamentos enraizados na prática docente que, apesar dos espaços de transformação, ainda continuavam correntes. As páginas da Escola Secundária demonstraram que essas ideias pedagógicas coexistiam nas mentes do professorado brasileiro.

Os autores dos textos sobre o ensino do vernáculo, escolhidos para serem publicados na revista, em sua maioria eram nomes ligados à Academia Brasileira de Filologia, fundada em 1944 no Rio de Janeiro. Dentre eles estão nomes que se destacaram no cenário brasileiro da língua portuguesa e ensino, como Evanildo Bechara – hoje membro também da Academia Brasileira de Letras e um dos articuladores do novo acordo ortográfico com outros países lusófonos-, e Mattoso Câmara Junior – famoso foneticista brasileiro -, Jairo Dias de Carvalho – professor, poeta e filólogo-, Leodegário de Azevedo Filho – ensaísta, crítico literário, filólogo e professor -, Ismael Lima Coutinho – professor e filólogo- etc. Há também registros de que alguns desses articulistas lecionaram no Colégio Pedro II, instituição modelo para o ensino secundário no Brasil. Além disso, a ligação com o curso da CADES, obviamente, também aparece na rede de sociabilidades entre os articulistas.

Não se pode deixar de notar a singularidade da presença de professores que tiveram um contato com a Igreja Católica, apesar da disputa estabelecida no campo educacional da época. Luiz Alves de Mattos, o redator-chefe da revista esteve ligado à Ordem dos Beneditinos até 1939. O Jesuíta Pe. Arno Maldaner, oriundo de colégios confessionais, foi professor da CADES e aparece como articulista da revista. A presença de Alceu de Amoroso Lima, homem do grupo católico, é marcada através de uma citação. Apareceram evidências da relação dos articulistas Alvacyr Pedrinha, Horácio F. Rolim de Freitas e Francisco de Melo com a Igreja Católica, eles foram defensores do ensino do latim, língua oficial da Igreja Católica Romanica, como

necessário para compreensão da Língua Portuguesa. O professor José Benedicto Pinto foi convidado a lecionar na Faculdade de Filosofia de Bauru pela Irmã Arminda, tinha uma proximidade, portanto, com os católicos. A disputa que movimentava o campo educacional na época parece não ter sido tão acirrada quanto se pensa no subcampo da Língua Portuguesa.

Marta Carvalho (2003) já demonstrou que a separação entre os defensores da educação pública e os defensores da educação privada é redutoramente demarcada; a cisão entre eles não foi tão profunda quanto mostram alguns estudos historiográficos e não deve, portanto, ser tomada de forma tão absoluta. Segundo ela, a demarcação do campo pedagógico em moderno x tradicional, ou melhor, renovadores x católicos, é insuficiente, pois suprimia a zona de consenso que girava em torno dos mecanismos de controle, homogeneização, integração e hierarquização social – ou se fazia esse controle por mecanismos modernos ou por mecanismos tradicionais. Essa demarcação *a priori* também prejudicou os registros de uma pedagogia da escola nova católica (CARVALHO, 2003) – hoje já há estudos sobre a pedagogia da escola nova católica, pela ação de Everardo Backheuser nos anos de 1930²⁶ e do Padre Pierre Faure nas classes secundárias experimentais na década de 1950²⁷. A questão principal na luta entre esses dois polos era cooptar o professorado promovendo uma mudança de mentalidade que assegurasse a esses grupos o controle da orientação doutrinária do sistema educacional, para isso as estratégias utilizadas por eles foram bastante diferentes, segundo Carvalho (2003). Os renovadores, através do uso de expressões como “Educação Nova”, “Escola Nova”, “renovação”, buscavam incutir métodos e preceitos pedagógicos que dessem legitimidade ao conjunto de iniciativas que esse grupo vinha tomando em projetos de promoção, por intermédio da escola, de uma reforma da sociedade (CARVALHO, 2003, p. 95). Os católicos, por sua vez, instanciavam o discurso pedagógico como juiz dos preceitos escolanovistas, evitando as transformações que seus adversários esperavam. Para isso, as estratégias dos católicos se concentraram na prescrição e proscrição das novas pedagogias, procurando discrepâncias com os preceitos católicos. Esse grupo atingia não só o professorado das instituições católicas, mas também os professores católicos das escolas públicas. A demarcação de posições como estanques foi dominante na literatura sobre a educação, através das expressões que designavam as iniciativas renovadores de remodelação da escola e de reestruturação do sistema escolar, e foi ela que pairou durante muito tempo na memória dessa militância. Marta Carvalho desconstruiu esse campo de litígio e mostrou que havia pontos de aproximação entre esses dois

²⁶ Ver Rosa (2017).

²⁷ Ver Vieira (2015).

grupos. Os dados levantados por essa pesquisa, portanto, corroboram os estudos de Marta Carvalho.

A aura de renovação que tinha a revista *Escola Secundária* muito se deve a Luiz Alves de Matos, o redator-chefe. Segundo Carvalho (2000), depois de sua laicização, Matos criou, em 1959, as Classes experimentais no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Lá, seu grande laboratório pedagógico, desenvolve sua didática experimental avessa à memorização e à verbalização. Para ele, segundo Carvalho (2000), a aprendizagem verdadeira se funda na experimentação que leva à assimilação e aplicação dos conteúdos estudados. Matos também atuou como organizador, supervisor e diretor de ensino no colégio Nova Friburgo, da FGV, onde as classes secundárias experimentais foram a experiência mais ousada de renovação pedagógica. Essas experiências de renovação permitiram, por exemplo, a integração das disciplinas de Português e Latim no Colégio Santa Cruz. Apesar desse ponto de convergência tão expressivo, não se constatou a presença de outros professores que tinham ligação com as classes experimentais secundárias.

Há que se notar também, entre os articulistas escolhidos, a presença quase insignificante das mulheres. Dentre elas está a autora que abre a discussão sobre o ensino do vernáculo na revista, Adolphina Portela Bonapace, cuja fama não ultrapassa pouquíssimos registros da sua atuação docente e o título de mestre pela UERJ. Já Maria da Glória Sá Rosa tem sua atuação profissional devidamente registrada nas páginas da *web*, foi professora e membro das instituições de cultura do Estado do Mato Grosso do Sul. Sobre Maria de Lourdes Nunes Andrade pouco se sabe, a não ser que escreveu livros sobre a produção de texto, a crase e *O elogio da velhice*, uma antologia para a 3ª idade. Sabe-se que o acesso à cultura letrada passa também pela discussão de gênero, a presença ínfima das mulheres na revista *Escola Secundária* é uma evidência da legitimidade que se costumava dar ao homem como produtor de cultura.

Como vimos no primeiro capítulo, a tradição da primazia da gramática e dos *bons* textos sempre estiveram presentes no ensino do vernáculo no ensino secundário brasileiro, como continuação das práticas herdadas do ensino do latim. Os acontecimentos históricos imprimiram na história da disciplina de língua portuguesa essa característica e colaboraram no processo de sua constituição que resultou no que vemos hoje. Nas décadas de 1950 e 1960, foco desta pesquisa, vimos as mudanças sociais e culturais que influenciaram sobremaneira as muitas transformações pelas quais passou essa disciplina nos últimos 70 anos e elas são observáveis nos artigos da *Escola Secundária*.

O segundo capítulo desta tese, que trata da análise das questões acerca do ensino da gramática nos artigos da revista *Escola Secundária*, apresenta uma série de exemplos inovadores de como tratar a gramática em sala de aula. Aparecem muitos pensamentos a favor de um ensino pautado no uso da língua, tendo como principal objetivo tornar o aluno competente linguisticamente. Outros, porém, defendem o ensino do latim como imprescindível para a obtenção da proficiência na língua portuguesa. Da mesma forma, há quem dissesse que a análise metalinguística era o meio para que o aluno se tornasse competente na linguagem. São as permanências que há muito se enraizaram na cultura escolar dessa disciplina. É mais importante lembrar que foram apontados indícios das representações dos pensamentos dos renovadores nas sugestões para o ensino da gramática: a preocupação com o ensino integral, um ensino ativo e funcional, tendo o aluno como centro, fazendo dele o foco para a abordagem sistematizada da língua, além da quebra de paradigma da natureza estanque das disciplinas, integrando-as no processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro capítulo, que trata do ensino da literatura no currículo do ensino secundário no Brasil nas páginas da revista *Escola Secundária*, não só demonstrou as mesmas representações apontadas no capítulo anterior, mas também fez circular outras representações do pensamento escolanovista, como o método psicogenético de Piaget, o Plano Morrison, as múltiplas linguagens, diversificações nos métodos de ensino que tornam a escola ativa e o aprendizado funcional. Quanto ao ensino da literatura, foram encontradas posições distintas. Um professor defende a escolha de textos literários mais modernos, enquanto que a maioria dos articulistas mantêm o pensamento de que é preciso trazer para a sala de aula os textos *adequados* ao ensino por serem exemplos do bom uso da linguagem, servindo de modelos aos estudantes. Há uma voz uníssona contra a leitura das Histórias em Quadrinhos, que ganhavam mercado na época, representando os pensamentos enraizados do que é considerado literatura, deixando clara a opção de contribuir com a perpetuação da cultura da elite. O fato de nenhum articulista se manifestar acerca da poesia concreta ou neoconcreta, que pululava naquela época no cenário cultural brasileiro, corrobora essa afirmação.

Para esclarecer este ponto, tomam-se as poesias concreta e neoconcreta. A grande revolução proporcionada por esses movimentos literários foi o poema-*praxis*, isto é, poema que toma o espaço e a forma como possibilidade de leitura. A leitura viria da compreensão do todo - linguagem verbal e não-verbal. Da mesma forma, a crítica às Histórias em Quadrinhos levantada pelos autores faz referência a pouca linguagem verbal utilizada nas suas produções. Para tornar o aluno competente no uso da língua, a leitura deveria seguir os modelos instituídos,

isto é, deveria vir da compreensão da linguagem verbal, apenas, numa visão reducionista do ato de ler. As HQ, portanto seriam inadequadas, pois incentivariam a preguiça mental. Além disso, qualquer um poderia escrever uma HQ ou um poema-*praxis*, a cultura letrada não seria imprescindível para o autor dessa cultura; a produção de leituras estaria acessível a todos. A partir dessas constatações, pode-se inferir que a posição dos articulistas é extremamente conservadora. Dar visão e legitimar esses novos movimentos culturais seria dar possibilidade para o não-letrado poder produzir um ato político e a produção de um ato político só está autorizada e legitimada para quem domina a cultura letrada.

Apesar disso, as duras críticas ao ensino da literatura que se limita ao ensino dos períodos literários são importantes demonstrações de pensamentos de mudança. A leitura propriamente dita das obras ficava em segundo plano e o ensino da literatura baseava-se no estudo dos períodos literários, biografia dos autores e características das obras. Essas práticas pedagógicas podem ser provenientes da abertura democratizante do sistema de ensino, da formação de professores de língua - provenientes das camadas sociais menos favorecidas-, do avanço da cultura científica e das manifestações culturais e sociais externas à escola – como o avanço da tecnologia e a mudança cultural na história da leitura e da escrita.

No quarto capítulo, que versa sobre a noção de leitura, apesar do que foi constatado da análise sobre a intransigência dos articulistas com as Histórias em quadrinhos. A mera decodificação das letras é rechaçada pelos autores que sugerem uma leitura ampla dos textos e defendem a ampla formação intelectual que culmine na prática social, levando a crer, portanto, que a leitura seja plena, isto é, que o aluno consiga fazer associações com o mundo que o cerca. Dentro desse quesito, leitura, vozes que defendem a leitura em voz alta como importante para a formação linguística do aluno foram ouvidas. Para os articulistas a leitura em voz alta deve ser alvo de aferição da aprendizagem e objeto de intensa prática na sala de aula certamente uma tentativa de que essa metodologia sobreviva ao tempo. Foram encontrados indícios, ainda, das representações do pensamento escolanovista na defesa da educação integral e no preparo para a vida, na escola ativa que promove a inserção do aluno como centro e na congruência das disciplinas escolares.

No quinto capítulo, que analisa os artigos sobre o ensino da língua falada e da língua escrita, evocam os articulistas o ensino da escrita pautado no uso e a importância do desenvolvimento da linguagem escrita. Ao mesmo tempo, sugerem que a fala, que é caracterizada como pobre e deficiente, é empecilho para apreender a linguagem dita culta; ela deve ser sempre corrigida, em todas as situações sociais, o que levaria o aluno a melhorar sua

escrita. Esse discurso que estigmatiza a fala corrobora a inferência feita anteriormente de que a aura do ensino secundário na revista autorizava a perpetuação da cultura da elite como modelo do bem falar e do bem escrever. Apesar disso, há menção à educação integral e à escola ativa.

À guisa de síntese, os artigos analisados trazem à tona várias representações dos pensamentos escolanovistas, algumas mais explícitas, como o Plano Morisson e a retomada de pensamentos de Dewey, outras mais disfarçadas. Entre os articulistas há uma voz uníssona de luta para que a escola seja um lugar de educação para a vida, isto é, que proporcione um ensino integral, articulando o conhecimento intelectual com a prática social, esse é um dos pilares do pensamento escolanovista. Em várias passagens, é possível notar a inversão copernicana colocando o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem, seja na escolha da antologia a ser estudada em sala, seja na prática de buscar sempre despertar o interesse do aluno. Outro ponto importante é a escola proporcionar que o aluno seja ativo, esmerando-se em pesquisas e apresentações sobre um determinado tema, participando ativamente nas correções de textos, nas leituras em voz alta e nos debates em sala de aula; a participação ativa do aluno, não um mero espectador do professor que tudo sabe. A isso, somam-se as várias citações de intelectuais renovadores, como John Dewey, Morrison, Piaget, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira etc, numa explícita tomada de partido pelo pensamento desses liberais, definindo o lugar da revista no campo educacional brasileiro. Há de se salientar também as inovações nas metodologias didáticas expostas pelos autores da revista, tais como: a interdisciplinaridade aparece como ponto importante de integração dos conhecimentos; a abordagem da gramática não como finalidade principal do ensino do vernáculo; o uso de múltiplas linguagens, como eventos de competição, seminários, debates, pesquisas, trabalhos de conclusão, peças teatrais, jornais escolares, epístolas, clubes, trabalhos individuais e em grupos, até o uso de mapas e tapeçarias no ensino da literatura.

A presente pesquisa vem contribuir com as discussões postas hoje sobre o ensino do vernáculo. Quanto ao ensino da gramática como um fim em si mesmo, tão criticado pelos autores da Escola Secundária, encontramos atualmente vozes consonantes como Possenti (2000) e Geraldi (2009). Segundo aquele, para ensinar as regras da norma culta, usa-se o auxílio da metalinguagem, essas duas atividades estão muito frequentemente relacionadas. Para Possenti (2000), os termos metalinguísticos deveriam ser suprimidos, em vez disso, propor substituições de formas não cultas por outras adequadas socialmente. Geraldi reproduz algumas das observações de Rui Barbosa (*apud* GERALDI, 2009, p 122), datadas de 1946, sobre o ensino do vernáculo daquele período:

Na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas. [...] O fruto desse processo irracional é digno do método, que sistematiza assim a mecanização da palavra, descendo-a da sua natural dignidade, para a converter numa idolatria automática do fraseado. [...] é de definições, de classificações, de preceitos dogmáticos que entretece todo este ensino.

Geraldi (2009) ratifica as observações de Rui Barbosa e rechaça a tradição pautada nos estudos gramaticais que supõe que a partir desse conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho linguístico. Segundo ele, a escola agiria como se para aprender a usar um interruptor ou uma tomada elétrica fosse necessário saber como a força da água se transforma em energia e esta em claridade na lâmpada que é acesa. Através dessa simples metáfora, Geraldi (2009) ratifica a posição de que o conhecimento gramatical não é, em seu todo, um conhecimento necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente.

Quanto ao ensino de literatura, é notório que a escola tem falhado na sua tarefa de formar leitores competentes para interpretar as mensagens características de uma cultura fundada na escrita. Segundo Teresa Colomer (2007, p.30), o debate contemporâneo sobre o ensino da literatura parte da constatação de que: “a busca de um novo modelo de ensino literário se inicia com um certo consenso na reflexão educativa das últimas décadas: o objetivo é desenvolver a competência interpretativa e é necessário fazê-lo através da leitura”. Por isso, seria preciso decidir se a escola deve *ensinar literatura* ou *ensinar a ler literatura*. Isso, para Colomer (2007, p. 30), provoca a intersecção do ensino da leitura e do ensino da literatura, e o entendimento tácito de que é mais importante “ler literatura” do que “saber literatura”. Segundo Gomes (2011), as práticas de leitura escolar, registradas ao longo do tempo, sempre deram primazia aos fragmentos de textos. As orientações curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006) valorizam a leitura por fruição, sem finalidade imediata, propõem que haja contato direto com as obras e de que seja privilegiada a experiência literária e deslocam os conhecimentos acerca da história da literatura do seu lugar costumeiro para uma espécie de aprofundamento na última etapa do ensino médio.

De acordo com Gomes (2011), a abordagem da literatura, transformada em matéria escolar, tende a valorizar mais os meios (estilos, períodos, conceitos, técnicas e métodos de análise) do que o fim (sentido construído pelo leitor a partir da leitura direta das obras). Todorov (2010) afirma que os aportes teóricos da semiótica, da pragmática, da retórica e da poética, que organizam os conteúdos disciplinares, tendem a inverter os meios e os fins, dando ênfase excessiva aos meios e transformando-os na finalidade mesma do ensino da literatura. Ele critica, principalmente, a influência dos estudos literários na formação universitária, lugar

de circulação de uma concepção redutora de literatura, resultado de teorias estruturalistas e pós-estruturalistas. Ele questiona também os cursos de formação de professores e o lugar ocupado pela teoria literária:

Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve-se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo: o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários, é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta visível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento (TODOROV, 2010, p. 41).

Essas observações de Todorov são pertinentes principalmente quando se trata da formação precária de professores brasileiros nos cursos de letras. Os alunos que têm chegado aos cursos de licenciatura têm repertório reduzido de leituras e noções vagas acerca do texto literário, principalmente a partir do processo de democratização da escolarização do século XX, em que tantos alunos de classes menos favorecidas, como professores leigos passaram a fazer parte do processo de escolarização.

Hoje, a literatura não tem mais o mote de “leitura por excelência”. O ensino da literatura, que antes figurava imponente na educação linguística e leitura, está se deslocando para posições adjacentes. Entre as causas dessa mudança – que influenciaram o ensino secundário como um todo estão a abertura democratizante do sistema de ensino, a formação de professores de língua-provenientes das camadas sociais menos favorecidas-, o avanço da cultura científica e manifestações culturais e sociais externos à escola – como o avanço da tecnologia e a mudança cultural na história da leitura e da escrita. Esses fatores resultaram em abordagens que tendem a valorizar a análise dos meios, isto é, os períodos literários, os estilos, os conceitos; deixando à deriva o fim, isto é, o sentido que o leitor constrói a partir da leitura das obras. O consenso que se tem hoje, e que corrobora os escritos dos professores na revista *Escola Secundária*, é que é preciso desenvolver a competência interpretativa e isso se faz através da leitura; mais importante que *saber literatura é ler literatura*.

Mas, para ler literatura, o ensino da leitura deve estar presente. A leitura competente, para a qual os autores da revista *Escola Secundária* chamavam a atenção, é mote de muita discussão atualmente. Segundo Magda Soares (2004a), nas últimas décadas houve uma série de questionamentos sobre alfabetização e o desenvolvimento da competência linguística plena, alimentados pelos índices das pesquisas nacionais e internacionais que medem os resultados do

processo de escolarização, mais precisamente aqueles que se referem à leitura e à escrita. Há pouco mais de três décadas, surgiu da necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais na área de leitura e de escrita que ultrapassem a mera decodificação de letras, daí formou-se o conceito de Letramento. Nas palavras de Magda Soares (2004a, p. 97), Letramento é “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Essa concepção de aprendizagem da língua privilegia o envolvimento do aluno com as diferentes funções da escrita, seus diferentes portadores e com os muitos tipos e gêneros de texto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 19) abordam o letramento como

produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), o objeto de ensino-aprendizagem da disciplina de língua portuguesa seria, portanto, o conhecimento linguístico e discursivo operado pelo aluno ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.

Seguindo na mesma direção da proposta dos PCNs, o MEC lançou o Pró-letramento em 2007, programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2007). O programa define leitura como uma atividade individual, mas que se insere num contexto social; diz respeito à capacidade relativa à decifração, à compreensão e à produção de sentido. Segundo o programa, a leitura abrange as capacidades necessárias para participação ativa nas práticas sociais letradas que ultrapassam o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), resultando nos usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), o letramento não pode ser dissociado do ensino centrado nos textos e seus usos sociais.

Nesse viés, os PCNs (BRASIL, 1998) apontam as vantagens do ensino de leitura e produção de textos orientado por gêneros discursivos para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. O conceito de gênero discursivo, segundo Bakhtin (1992), refere-se a formas típicas de enunciados – falados ou escritos – que se realizam em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social. Vendo a língua como algo concreto, pois é fruto da interação social dos participantes da situação de comunicação, Bakhtin mostrou a necessidade de se considerar o processo linguístico, que se materializa pelas enunciações. De acordo com Bakhtin (1992, p. 279):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

É certo que a sociedade é dinâmica e pode efetuar mudanças nas características dos gêneros, até mesmo extinguir alguns e criar outros, na medida em que o tempo passa. Essas características típicas dos gêneros têm certa regularidade, pois, como explica Maingueneau (2001), cada gênero do discurso se submete a certas condições de êxito, tais como: a) uma finalidade, determinada socialmente para o uso daquela forma de linguagem; b) o estatuto do enunciador e do co-enunciador, que assume papéis que determinam de quem parte e a quem se dirige o discurso; c) o lugar e o momento que legitimam determinado gênero do discurso; e d) uma organização textual típica de cada gênero. Sobre a organização textual que cada gênero apresenta é importante frisar que há uma margem para transgressão, alguns mais outros menos, de acordo com as convenções sócio-historicamente estabelecidas.

Além das características textuais típicas de cada gênero, incluindo os aspectos gráficos, que podem ser analisados na sua materialidade, há também aspectos discursivos que não são visíveis fisicamente. Estas referem-se às condições de produção e de circulação dos gêneros discursivos na sociedade. São as respostas às perguntas: quem escreve, em geral, esse gênero? Para quem? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Que influência o leitor pode sofrer a partir da leitura desse gênero? Que resposta pode dar ao texto? Como esse gênero é produzido e circula na sociedade? Para que o aluno seja capaz de agir como sujeito ativo na leitura e na escrita de textos, é preciso que ele tenha sua competência linguística desenvolvida. É indiscutível, portanto, a responsabilidade das aulas de língua portuguesa no desenvolvimento dessa competência.

Dolz & Schneuwly (2004) defendem que para desenvolver a autonomia do aluno no processo de leitura e de produção do texto é preciso dominar o funcionamento da linguagem em situações de comunicação, isto é, por meio dos usos sociais dos textos. Cabe ao professor criar as condições para a apropriação das características discursivas e linguísticas dos gêneros, em diversas situações de comunicação social. Nem todos os gêneros prestam-se à produção escrita, alguns se prestam muito bem a projetos de leitura, nos vários níveis de ensino. Esses projetos devem levar os alunos a perceberem a composição de cada gênero, seus aspectos verbais e não-verbais, as informações que apresenta e as que omite, suas condições de produção e de circulação. Assim, a escola estará formando um cidadão crítico e participativo na sociedade.

Conforme Lopes-Rossi (2002), o tradicional ensino de redação baseado nas tipologias textuais – narração, descrição e dissertação -, vem sendo posto à prova desde a década de 1980 pelas pesquisas em linguística aplicada. Para os pesquisadores, a escola não cumpre o papel de desenvolver as habilidades de escrita dos alunos. Para Lopes-Rossi (2002), as condições de produção de redação na escola são consideradas inadequadas pela artificialidade das situações de redação, pois o texto não é autêntico, não tem outra finalidade a não ser cumprir uma exigência do professor; pela descaracterização do aluno como sujeito no uso da linguagem, em que o aluno procura reproduzir um certo discurso privilegiado pela escola; pela artificialidade dos temas propostos que não interessam aos alunos; pela falta de objetivos de escrita a não ser tirar nota; pela falta de um real leitor, a não ser o professor que dará nota; pela falta de acompanhamento do professor durante a elaboração do texto; pela atitude comum do professor de ser um corretor do texto e não um leitor participativo; pela falta de ânimo do próprio professor em relação à correção do texto do aluno. Por todas essas razões e à luz do conceito bakhtiniano de gênero discursivo²⁸, Lopes-Rossi (2002) considera a tipologia clássica inadequada a uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa mais ampla dos alunos. A leitura, portanto, antecipa e fundamenta o processo de produção textual na escola.

A abordagem do ensino da leitura dos gêneros discursivos, treinando os alunos a observarem as características linguístico-textuais e as características discursivas, não visíveis na materialidade do texto e de seu suporte como as condições de produção e de circulação do gênero na sociedade, permite a escolha vocabular adequada, o uso de recursos linguísticos e não-linguísticos e a seleção de informações mais eficientes ao propósito do texto, o tom, o estilo e a identificação das condições de êxito, dos quais lança mão o aluno na hora de produzir seu texto (LOPES-ROSSI, 2002). Nessa prática pedagógica, o aluno deve incluir, além dos conhecimentos relativos ao léxico e à estrutura da língua, conhecimentos específicos a respeito dos diferentes gêneros discursivos, isso não implica, entretanto, segundo Lopes-Rossi (2002), o domínio de todos. Os gêneros trabalhados na escola devem ser conhecidos e praticados em experiências sociais e escolares significativas. Cabe ao professor criar condições para que o aluno se aproprie das características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais e, quando pertinente, à produção e circulação social dessas produções. Lopes Rossi

²⁸ Bakhtin conceitua “gênero discursivo” como as formas típicas dos enunciados – falados ou escritos – que se realizam com condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social (*apud* LOPES-ROSSI, 2002, p. 25).

(2002) adverte que o desenvolvimento do processo de escrita é lento e deve ser adaptado a cada nível de ensino.

À prática de ensino através de gêneros discursivos associam-se as práticas de letramento na escola. Possenti (2000, p. 47) afirma que “não se aprende por exercícios, mas através de práticas significativas” e que, para escrever de fato, como prática social, é preciso olhar o exemplo do trabalho do escritor e do jornalista. Eles não fazem redações, eles pesquisam, vão às ruas, ouvem os outros, leem arquivos e outros livros para escreverem, e lerem, e relerem, e reescreverem, e depois mostram aos colegas ou aos chefes, ouvem suas opiniões, para depois reescreverem de novo. Nessa prática, a ideia de letramento ou o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p.18), contrapõe-se à ideia anterior de alfabetização que se limita à aquisição das técnicas próprias da leitura e da escrita, para significar o exercício da cidadania, em que o sujeito apropria-se dos usos sociais da leitura e da escrita, incorporando-os à sua prática cotidiana e envolvendo-se em mudanças no seu próprio ser no mundo. Como Soares (2001, p. 18) aponta, essas mudanças são de ordem social, psíquica, cultural, política, cognitiva, linguística, econômica que implica em “mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade”.

Possenti (2000, p. 31) defende que saber uma língua significa saber dizer e saber entender frases, isto é, quem faz isso tem o domínio da estrutura da língua, em outras palavras, domina a gramática²⁹ da língua, portanto, é um falante competente; mesmo diante de uma frase “incompleta” o falante é capaz de fazer hipóteses de interpretação. E isso não se limita àquele que faz uso da norma culta. Para Possenti (2000), julga-se a fala dos outros a partir da sua própria, considerando que a diferença é um defeito ou um erro. Se isso fosse verdade, ninguém saberia falar, pois o falante se expressa diferente daqueles que são para ele modelos de comportamento linguístico. Segundo Possenti (2000), o grande problema no ensino da escrita está no domínio do texto, não da gramática, pois o que se ensina é a modalidade escrita da língua, estando certo de que o aluno já domina a modalidade oral da língua. Entender isso, seria imprescindível para usar o tempo escolar para ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada (POSSENTI, 2000). Na escola, é primordial que o preconceito linguístico seja extinto e não há nada mais errado do que

²⁹ O termo gramática, como existem várias acepções para o termo, é utilizado aqui como a estrutura profunda de uma língua, isto é, o conjunto de regras que o falante domina para produzir frases ou sequências de palavras compreensíveis e reconhecidas como sendo de uma determinada língua e não regras que se aprendem na escola através de análises morfológicas ou sintáticas (POSSENTI, 2000).

pensar que aquele que não domina a norma padrão fala *tudo errado*, pois, para Possenti (2000), há erros que chocam e erros que não chocam mais e que, se fizesse um levantamento dos erros e dos acertos na fala de um aluno, concluir-se-ia que é relativamente pequena a diferença entre o que um aluno já sabe da língua e o que lhe falta saber para dominar a norma padrão.

Essas e outras questões pululam nas pesquisas modernas acerca do ensino do vernáculo, mas muito ainda se há de investigar sobre o processo de constituição da disciplina de Língua Portuguesa que ajude a formular propostas de intervenção no ensino do vernáculo, a partir dos ensinamentos que traz a pesquisa histórica. Algumas questões, que considero relevantes para pesquisas futuras, sejam elas na forma de artigos científicos ou trabalhos mais profundos, são mencionadas aqui para que fomentem novas pesquisas: a) a análise da escola intramuros, em outras palavras, a investigação do que foi feito efetivamente das reformas prescritas para o ensino do vernáculo a partir da década de 1960; b) buscar registros dos leitores da revista *Escola Secundária* e do uso que fizeram das sugestões metodológicas; c) promover a pesquisa em torno das classes experimentais do colégio de aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil; d) investir na investigação acerca da influência da ABRAFIL nas prescrições para a disciplina da Língua Portuguesa a partir da década de 1960; e) investigar a relação da ABRAFIL com a CADES; f) problematizar as representações das ideias escolanovistas nos manuais para a disciplina. Esses pontos são apenas alguns dos assuntos que a leitura dessa pesquisa poderá suscitar.

Não se pode obliterar que essa pesquisa é também uma forma de representação, é uma leitura possível de um passado, dirigida por uma leitura do presente. É uma representação criada por meio da análise das fontes selecionadas e dos muitos autores que serviram de base para a tessitura dessas linhas. Deve-se ter em mente, ainda, o lugar social de onde teço, como professora de Língua Portuguesa do ensino médio, que almeja entender o passado e a história da disciplina para perceber as práticas e problematizá-las, com intuito de melhorar a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

APRESENTAÇÃO. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n. 18, p. 6, 1963.

ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Rio de Janeiro, MEC- CILEME, v. 23, n.58, p. 26-104, abr-jun,1955.

AMADO, Gidásio. Apresentação. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n. 01, p. 3. Jun. 1957.

ANDRADE, Maria de L. N. Aferição da aprendizagem de português. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro: MEC, n.13. p. 49-54, Jun. 1960.

ARAGÃO, José Aluísio. Princípios gerais que devem nortear o professor de português numa aula de leitura. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro, n.17, p. 45-47, jun. 1961.

ATHAYDE, Tristão de. Entre ruínas e andaimes. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n. 13, p. 54, Jun. 1960. Escrito por Alceu Amoroso Lima.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. Técnica do ensino e da medida da composição literária. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n. 5, p. 45-49, jun. 1958a.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. O ensino da literatura no II ciclo. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n.6, p. 44-52, set. 1958b.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. Verificação da aprendizagem de português. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro:MEC, n. 7, p. 39-43, Dez 1958c.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. Técnica de ensino da leitura. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n. 13, p. 44-48, jun. 1960.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. Editorial. **Revista da Academia Brasileira de Filologia**. Nova fase. Nº 1 – Primeiro semestre de 2002. Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. Debates e propostas. 1932. Disponível em: <http://www.download.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BASTOS, Maria H. C. e ERMEL, Tatiane de F. Ritos de passagem, classificação e mérito: os exames de admissão ao ginásio (1930 – 1961). In: DALLABRIDA, Norberto e SOUZA, Rosa F. de. **Entre o ginásio de elite e o colégio popular**: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961). Uberlândia, EDUFU, 2014.

BECHARA, Evanildo. A posição da gramática no ensino médio. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n. 10, p. 45-52. Set. 1959.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Reformas da disciplina língua portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977- 2008)**. 2011. (Pós-doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BONAPACE, Adolphina Portela. A aprendizagem da língua vernácula e seus objetivos. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n. 1, p.29-30, Jun. 1957.

_____. A leitura em voz alta na aprendizagem da língua vernácula. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n. 4, p.52-56, mar. 1958.

BOTELHO, José Mario. Um pouco de história da ortografia da língua portuguesa. **SOLETRAS** (UERJ), v. único, p. 157-171, 2008.

BOURDIEU. Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: Bourdieu, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, p. 89-94, 1983.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996. 231 p.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.

BRANDÃO, Helena H. N. e MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Vol 2. São Paulo: Cortez, 2007.

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

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial de 13 de outubro de 2009**, pág 52, seção I.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. 2013. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/dmdocumentos/documento_orientador.pdf>. Acesso em:01 fev. 2015.

BRITTO, Luiz Percival. **A sombra do caos**: Ensino de línguas x tradição gramatical. Campinas: Mercado das letras, 1997.

BUENO, Francisco M. da S. Gramática Normativa da Língua Portuguesa. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n.03, p. 39. Dez. 1957.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set/dez, 2011.

_____. (Org). História da disciplina escolar de Língua Portuguesa (XIX-XXI): Tensões, desafios e perspectivas. **Domínios de linguagem**. v. 9, n. 4, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewfile/27757/15361> Acesso em: 02/06/2017.

CÂMARA JR. Mattoso. Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC. n.8, p. 40-46, mar. 1959.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Irene Mello. **O Ensino por Unidades Didáticas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1954.

CARVALHO, Jairo dias de. A composição oral. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n. 9, p. 41- 47, jun. 1959a.

_____. Ensino de Português e a Literatura vernácula. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n.10. p. 53, set. 1959b.

_____. Interpretação de textos literários. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n.12. p. 59-60, mar. 1960a.

_____. Valor e método da análise sintática. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n.14, p. 61-62, Set 1960b.

_____. Língua falada e língua escrita. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n. 15, p. 60- 61, dez. 1960c.

_____. A leitura: conceito, valor e finalidades. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n. 17, p. 51- 52, jun. 1961.

CARVALHO, Luís Miguel. Sobre a circulação do conhecimento educacional: três incursões. In: Ó, Jorge Ramos do; _____. **Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico moderno (1880-1960): Estudos comparados Portugal – Brasil**. Lisboa: Educa, 2009. (ciências da Educação: 7) p. 155-194.

CARVALHO, Marta M. C.; HANSEN, João. A. Modelos culturais e representação: uma leitura de Roger Chartier. **Varia História**, Belo Horizonte, n.16, p.7-24, set.1996.

CARVALHO, Marta C. de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Por uma história cultura dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, C. P. de e CATANI, D. B. (orgs). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo, 1998.

_____. A caixa de utensílios e a biblioteca: Pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana G. e HILSDORF, Maria L. S. **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

_____. **A Escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Merise S. de. 2000. **Construindo uma didática experimental no Rio dos anos 50/60**. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação – I CBHE, 2000, Campinas. Disponível em:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/119_marise_santos.pdf> Acesso em: 27/05/2017

CATANI, Denice. A imprensa periódica educacional: As revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Revista Educação e Filosofia**, n° 10 (20), jul/dez, 1996, p. 115-130.

CATANI, Denice e SOUZA, Cynthia P. **A geração de instrumentos de pesquisa em história da educação: estudos sobre revistas de ensino**. In: VIDAL, Diana, HILSDORF, Maria Lúcia. (Orgs). Brasil 500 anos: tópicos em história da educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 241-254.

CEALE. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>. > Acesso em: 22 janeiro, 2017.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural, entre práticas e representações**. Tradução Maria Manoela Galhardo, Lisboa, Difel. Difusão Editorial Ltda, 1990.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalrs/nocao_de_representacao.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2016.

_____. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>>. Acesso em: 18 set 2017.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CLARE, Nícia de A. V. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. **Idioma** n. 23, p. 7-24, 1º e 2º semestres de 2003. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23.pdf>.> Acesso em: 08 março, 2016.

CLARINO, Juliana M. S. **As contribuições de Irene Mello Carvalho para o processo de renovação do ensino secundário (1950-1956)**; 2017; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CLARINO, Juliana M. S e DALLABRIDA, Norberto. **A perspectiva da Jayme Abreu sobre a reforma do ensino secundário na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1955 – 1964).**VII Simpósio Nacional de História Cultural. USP, 2014.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COUTINHO, Ismael Lima. Sugestões metodológicas para a execução do ensino de português. **Escola Secundária.** Rio de Janeiro:MEC, n.11, p. 54-64, Dez. 1959.

CRUZ, Heloisa de F. e PEIXOTO, Maria do R. da C. Na Oficina do historiador: Conversas sobre história e imprensa. **Projeto História.** São Paulo, n. 35, p. 253-270, Dez. 2007.

CUNHA, Rodrigo. Embates e acordos na história das reformas ortográficas. **Ciência e Cultura.** Versão On-line. Vol. 61, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciaecultura.bvs.br>>. Acesso em 24 abr. 2015.

DALLABRIDA, Norberto e SOUZA, Rosa F. de. **Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961).** Uberlândia, EDUFU, 2014.

_____. **A fabricação escolar das elites: O ginásio Catarinense na Primeira República.** Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

_____. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação.** Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio-ago. 2009.

_____. **A UNESCO e a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1952-1955).** In: XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación (Congresso), 2014, Argentina.

DE DECCA, Edgar S. Questões teórico-metodológicas da História. In: SAVIANI, Demerval; *et al.* **História e História da Educação.** O debate teórico metodológico atual. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DELÉO, Antonio F. O ensino de português. **Escola Secundária.** Rio de Janeiro:MEC, n. 15, p. 52-59, Dez. 1960.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova.** São Paulo: Ática, 1992.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUSSEL, Inês e CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: Uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

EL-JAICK, Jamil. Nomenclatura gramatical. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n. 2, p. 53-56, Set. 1957.

_____. O ensino da língua escrita. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC. n.4, p. 57-59, mar. 1958a.

_____. A revisão de provas tipográficas. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC. n.7, p. 44-46, dez. 1958b.

EVASÃO e reprovação do ensino médio preocupam, reconhece ministro. **Jornal do Senado**, Brasília, 10 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30069/evasao-e-reprovacao-no-ensino-medio-preocupam-reconhece-ministro>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

FARACO, Carlos A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FELISBINO, Adriana M. O percurso histórico da ortografia da língua portuguesa. **Inovação Tecnológica**, São Paulo, v.3, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2013.

Florestan Fernandes. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo, Dominus Editora e EDUSP, 1966.

FONSECA, Silvia A. De. **A Revista “Escola Secundária” e o programa de professores da CADES**. ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003.

FREITAS, Horácio F. R. de. O ensino pragmático do latim. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n. 15, p. 62-65, Dez. 1960.

FREITAS, Luiz P. Cem obras essenciais da literatura brasileira. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n. 12 p. 60-67, dez. 1960.

FREIXIEIRO, Fábio M. Camões no 2º colegial. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n.05. p. 50-55, jun. 1958.

_____. A teoria literária no Programa de Português do 2º ciclo. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n.09. p. 48-51, jun. 1959.

_____. Plano de curso e programa experimentais de português. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro: MEC, n.14. p. 58-61, Set 1960.

FUCHS, Lynn S. et al. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. **Scientific Studies of Reading**, p. 239 - 256, 2001. Disponível em: [http:// http://eyebooks.demicon.ru/files/1236786045.pdf](http://eyebooks.demicon.ru/files/1236786045.pdf) > Acesso em: 20 janeiro, 2017.

GATTI, Giseli C. do V. ; INÁCIO FILHO, Geraldo; GATTI JÚNIOR, Décio. Reformas e expansão do ensino secundário no Brasil: o caso do Colégio Estadual de Uberlândia, em Minas Gerais (décadas de 1930 a 1960). In: DALLABRIDA, Norberto e SOUZA, Rosa F. de. **Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)**. Uberlândia, EDUFU, 2014.

GEN, Bárbara de A. **Em defesa da família: Um estudo sobre a propagação do ideário educacional da Igreja Católica no boletim “Servir” (anos 1950/1960)**. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. Anais do IV CBHE – A educação e seus sujeitos na História. Goiânia: SBHE, 2006. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo06/Barbara%20de%20Amorim%20Gen%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 30/08/2017.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: Exercício de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

GOMES, Inara. R. . Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. **Nau Literária (UFRGS)** , v. 06, p. 1-11, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/16231>> Acesso em: 24 janeiro, 2017.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: O breve século XX (1914-1989)**. São Paulo. Cia das letras, 1996.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INEP. **IDEB – resultados e metas**.2016. Disponível em:<[http://www. ideb.inep.gov.br](http://www.ideb.inep.gov.br)>. Acesso em: 1 ago. 2017.

INSPETORIA SECCIONAL DE FORTALEZA, Comissão de orientação do ensino. Análise das primeiras provas parciais de português. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n. 8, p. 46 – 50. Mar. 1959.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, Jan/ JUN. 2001.

KORNIS, Mônica A. **O Brasil de JK: Sociedade e cultura nos anos 1950**. 2002. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Sociedade/Anos1950>. Acesso em: 27/05/2017.

LIMA, Danilo M. ; BERTOLETTI, E. N. M. **A Produção Científica acerca da História do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil**. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá: UFMT/ SBHE, 2013. v. VII. p. 01-14.

LIRA, Alexandre T. do N. **A campanha em defesa da escola pública: a mobilização social no debate da lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Congresso Internacional de História, Maringá, 2009. Disponível em: <http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/659.pdf> Acesso em: 25/10/2017.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. (Org). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. São Paulo: Livraria Universitária, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 12º ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACHADO. Lourival G. **Introdução**. I Bienal do Museu de Arte Moderna de São Paulo, São Paulo (catálogo de exposição): Museu de Arte Moderna de São Paulo, 1951. Disponível em: <http://bienal.org.br/exposicao.php>. Acesso em: 27/05/2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MALDANER S. J. , Pe. Arno. A interpretação de textos no ensino do Português. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n.8, p. 37-39, mar. 1959.

MARCUSCHI, Luiz A. Oralidade e escrita. **Signótica**, n. 9, p. 119-145, jan./dez.1997.

MARITAIN, Jaques. Chegar a ser homem. *La Educacion en este momento crucial*, Buenos Aires, 1950. In: **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n. 8, p. 39, mar. 1959.

MATOS FILHO, Maurício A. S. de *ET AL*. **Transposição didática em Chevallard**: As deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. VIII Congresso Nacional de Educação. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/431_246.pdf > acesso em 05/11/2015.

MELO, Francisco de. A renovação do latim e os textos escolares. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n. 15 , p. 65-66. Dez. 1960.

MELO, Gladstone C.. Metodologia da análise sintática. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro:MEC, n. 2, p. 56. Set. 1957.

_____. Renovação da metodologia do ensino do vernáculo. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro: MEC, n. 4, p. 59, Set. 1958.

MINICUCCI, Oswaldo. Por que nossos alunos redigem mal? **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n.12, p. 55-58, dez. 1960.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Educação e nacional-desenvolvimentismo no Brasil**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>. Acesso em: 17abr. 2015.

NERY, Ana C. B. Produção e circulação de saberes pelos docentes: Representações sobre educação e ensino nos periódicos brasileiros e portugueses (1911-1930). In: CARVALHO, Maria M. C. de e PINTASSILGO, Joaquim. **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais**: Portugal e Brasil, histórias conectadas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2011.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, Helena (org). **Constelação Capanema**: Intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

OLIVEIRA, Irene E. **A atualidade do plano Morrison**. 1968. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/view/61838/60004>> Acesso em 24 janeiro, 2017.

OLIVEIRA, Marcos a. T. e RANZI, Serlei M. F. (orgs). **História das disciplinas escolares no Brasil**: Contribuições para o debate. Estudos CDAPH. Universidade São Francisco, 2003.

PEDRINHA, Alvacyr. Da análise sintática no ensino no português. **Escola Secundária**, Rio de Janeiro:MEC, n.2, p. 51-53, Set. 1957.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2003.

_____. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de educação**. Rio de Janeiro, v.15, n.43, Jan/abr, 2010.

PILETTI, Nelson. A evolução do currículo do curso secundário no Brasil. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, n. 13. P. 27-72, Jul/Dez, 1987.

PINTO, Diana Couto. **Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário: Uma trajetória bem sucedida?** 2000. Disponível em :<http://www.sbhe.org.br/novocongressoscbhe1/anais044_diana_couto.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2014.

PINTO, José Benedicto. O ensino da literatura na escola secundária. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n.18. p. 75-78, set. 1963.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2000.

RAMOS, Francisco R. L. **A insustentável leveza do tempo**: os objetos da sociedade de consumo em aulas de história. *Educação em Revista*, n 47, p. 179-196, Belo Horizonte, jun 2008.

RAZZINI, Marcia P. G. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838 – 1971). Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo, UNICAMP, 2000.

_____. História da disciplina português na escola secundária brasileira. **Tempos e espaços em educação**, Sergipe, v.4, p. 43-58, jan – jun, 2010.

ROBERT, Maria Teresa C. Ismael de Lima Coutinho e os estudos linguísticos no Brasil. **Revista Philologus**, Ano 17, Nº 50. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago. 2011.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Rio de Janeiro, Vozes, 1978.

ROSA, Fabiana T. da. **Circulação de ideias sobre a renovação pedagógica do ensino secundário brasileiro em periódicos educacionais científicos (1956-1961)**. Dissertação de mestrado. UDESC, 2014.

ROSA, Fabiana T. da. e DALLABRIDA, Norberto. Circulação de ideias sobre a renovação do ensino secundário na revista *Escola Secundária* (1957-1961). **História da Educação**. Vol. 20, n. 50, Santa Maria, Set/dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 14/08/2017.

ROSA, Maria da G. S. Pequenas sugestões para as aulas de literatura do 2º ciclo. **Escola Secundária**. Rio de Janeiro:MEC, n.17. p. 47-52. Jun. 1961.

ROSA, Maristela da. **Escolanovismo católico Backheusiano: apropriações e representações da Escola Nova tecidas em manuais pedagógicos (1930-1940)**. Florianópolis, 2017. 255 p. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

SALOMÃO, Lucas. 529 mil alunos ficaram com nota zero na redação do ENEM 2014, diz MEC. **G1.com. Educação**, Brasília, 13 jan. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

SARMENTO, Pablo. **Momento do renegado: Sedução do inocente .É queima total do estoque**. 2014. In: <http://www.terrazero.com.br/2014/11/momento-renegado-seducao-inocente-e-queima-total-estoque>> Acesso em: 24 janeiro, 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SENRA, Alvaro de Oliveira. **A Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) e os conceitos de privado e público não-estatal: Estado, educação e mercado no Brasil atual**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio

Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/?p=16685>. Acesso em 30/08/2017.

Servir. Boletim da Associação de Educação Católica do Brasil, Ano I. n. 03. P. 08. Nov. 1948.

SILVA, Haidê. **Ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica Brasileira**. In: Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas SP. Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas SP: Unicamp; ALB, 2009. p. 117-118. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html> . Acesso em: 24 janeiro, 2017.

SILVA, José J. P. **Systema de orthografia brasileira**. 1880. Disponível em [:http://geocities.ws/ail_br/projetosoitocentistasdeortografia.html](http://geocities.ws/ail_br/projetosoitocentistasdeortografia.html)>. Acesso em 06 ago. 2015.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. “Prefácio”. In: BATISTA, A. A. G. **Aula de Português**. Discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Letramento, um tema em três gêneros**. BH: Autêntica, 2001.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Pátio - **Revista Pedagógica**. fev, 2004a. Artmed. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> > Acesso em: 21 janeiro, 2017.

_____. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos [org]. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004b.

SOUZA, Rosa F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. de. **A história do ensino secundário no Brasil investigada na perspectiva da cultura escolar**. In: CASTRO, Cesar Augusto (org.) *Leitura, impressos e cultura escolar*. São Luís: EDUFMA. p.39-66. 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

UCHÔA, Carlos E.F. **Os estudos e a carreira de Mattoso Camara.** s.d. Disponível em:<<http://www.filologia.org.br>>. Acesso em 04/11/2014.

VALLE, Rosalvo do. **Discurso de homenagem póstuma ao acadêmico Alvacyr Pedrinha, 13 de março de 1999.** Disponível em: <http://www.filologia.org.br/abf/rabf/1/156.pdf> >Acesso em 04/11/2015.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl M. **Programa de ensino da Escola Secundária Brasileira. (1850-1951).** Curitiba: Ed. Do autor, 1998.

VEIGA, Ilma P. A. (Org). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações.** São Paulo: Papyrus, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas.** Porto Alegre: UFRGS,1996.

_____. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle.** In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2008. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE):v. 3. p. 35-58. 2008.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, Letícia. **Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira: Classes experimentais do Estado de São Paulo (1951-1964).** 2015; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

XAVIER, Libânia N. **O Brasil como Laboratório: Educação e Ciências Sociais no Projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1950-60).** 2. ed. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 1999.